

2181



ISSN 1407-2157

**LATVIJAS UNIVERSITĀTES
ZINĀTNISKIE RAKSTI**

ACTA UNIVERSITATIS LATVIENSIS

635

**IZGLĪTĪBAS ZINĀTNES
UN PEDAGOĢIJA MŪSDIENU
PASAULĒ**

**EDUCATIONAL SCIENCES AND
PEDAGOGY IN THE CHANGING
WORLD**



University of Latvia
Faculty of Education and Psychology

EDUCATIONAL SCIENCES AND PEDAGOGY IN THE CHANGING WORLD

Scientific papers

Juris Kastiņš (ed.)

Volume 635

Riga 2001



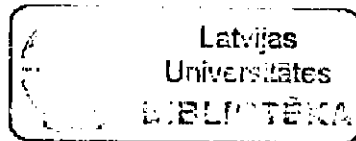
Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

IZGLĪTĪBAS ZINĀTNES UN PEDAGOĢIJA MŪSDIENU PASAULĒ

Zinātniskie raksti

Jura Kastiņa redakcijā

635. sējums



LUB

Rīga 2001

Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē: LU PPF Zinātniskie raksti/
Zinātniskais redaktors prof. J.Kastiņš. Rīga: Latvijas Universitāte, 2001. 325 lpp.
ISSN 1407-2157

Redakcijas kolēģija:

prof., Dr. habil. philol. Juris Kastiņš (Latvijas Universitāte)
asoc. prof., Dr. phys. Andris Kangro (Latvijas Universitāte)
asoc. prof., Dr. paed. Oskars Zīds (Latvijas Universitāte)
asoc. prof., Dr. paed. Dainuvīte Blūma (Latvijas Universitāte)
prof., Dr. habil. paed. Anna Kopeloviča (Latvijas Universitāte)
doc., Dr. paed. Roberts Veits (Licpājas Pedagoģijas akadēmija)
asoc. prof., Dr. math. Algirdas Zabuļonis (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)
prof., Dr. habil. philol. Eleonora Lassana (Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika)
prof. Dr. paed. Larisa Jogi (Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunijas Republika)
prof., Dr. habil. philol. Klauss Hammers (Techniskā universitāte, Drēzdene, Vācijas
Federatīvā Republika)

Recenzents:

prof., Dr. habil. philol. Ina Druviete (Latvijas Universitāte)

© Latvijas Universitāte, 2001

SATURS

<i>Dr. habil. philol. Juris Kastīns</i> Priekšvārds	11
--	----

1. daļa. Izglītības zinātņu un pedagogijas konceptuālie jautājumi

<i>Dr. phys., asoc. prof. Andris Kangro</i> Starptautiskā salīdzinošā izglītības pētniecība un aktualitātes Latvijas izglītības politikā	15
---	----

<i>Dr. paed., asoc. prof. Oskars Zīds</i> Changes in Education in Latvia and Total Quality Management system	23
---	----

<i>Dr. paed., asoc. prof. Dainuvīte Blūma</i> Shift of Paradigms in the Qualification of University Lecturers	29
--	----

<i>Dr. phys., asoc. prof. Andris Grīnfelds</i> Informācijas un komunikāciju tehnoloģija izglītībā. Ceļā no industriālas uz informatizētu sabiedrību	34
--	----

<i>Dr. habil., prof. Anna Kopeloviča</i> <i>Dr. habil., prof. Leonards Žukovs</i> Entwicklung der Verantwortungsfähigkeit zukünftiger Lehrer	40
--	----

2. daļa. Izglītības vadība un starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi

<i>Virginija Būdiene</i> Students and University Professors' Perceptions of Teacher Training Outcomes	49
--	----

<i>M. paed., lektore Daina Celma</i> Pašreizējās izglītības vadības tendences skolu direktoru darbā	52
--	----

<i>Ilze Kazaine</i> <i>Ģirts Kazainis</i> Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas studiju programmas un to attīstība	58
--	----

<i>Dr. math., doc. Ojārs Judrups</i> <i>Dr. paed., doc. Benita Judrupa</i> Augstākās izglītības vadības loma modernu, elitāru zināšanu nodrošināšanā	63
--	----

<i>M. phys., lektors Andrejs Geske</i> Skolēnu sasniegumu analīze pilsoniskās izglītības pētījumā	67
--	----

<i>M. paed., doc. Gita Vērdiņa</i> Augstskolas pašnovērtējums-augstākās profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanas instruments	72
---	----

<i>Velga Vīksna</i> Izglītības kvalitātes nodrošināšanas nepieciešamība pieaugušo izglītībā	77
--	----

<i>M. paed., lektore Anita Veinberga</i> Ideas of Management and School Life Organization in Classical Pedagogy in the Process of Development of the History of Educational Management of Latvia	82
---	----

<i>M.phil., lektore Rudīte Pļaviņa</i> Vadības aspektu maiņa 21.gs. militārās izglītības sistēmā	86
<i>Lektore Rosa Rodriguez Izquierdo</i> Initial Training of Primary Teachers in Spain	90
3. daļa. Pedagoģijas un mācību priekšmetu metodikas aktuālās problēmas	
<i>Vīspārējās pedagoģijas uzdevumi jaunajos sabiedriskajos apstākļos</i>	
<i>M. paed., asistente Māra Dirba</i> Intercultural Comparison as a Means of Facilitating Latvian Identity	101
<i>M. paed., lektore Indra Odiņa</i> Kooperatīvais, sadarbīgais un pārveidojošais grupu darbs	106
<i>M. paed., lektors Atis Rubenis</i> Schwierigkeiten für Selbstgesteuertes lernen in der Institution Schule	111
<i>M. paed., lektore Eridiāna Oļehnoviča</i> Indivīds un mācību grupa: uztveres vadošais tips, tā dinamika	115
<i>Dr. habil.med., prof. Igors Puškarevs</i> <i>M. paed., lektore Ausma Golubeva</i> Teacher - Student Interaction and Students' Participation in the Lessons in Latvian Schools	121
<i>Dr. habil.med., prof. Igors Puškarevs</i> The Modern Lecture as a Model for Pre-Service Teachers	124
<i>M. paed., lektore Inga Andersone</i> Future Tasks in Education and in Training Educational Workers	127
<i>M. paed., lektore Ilze Apsīte</i> Development of Teacher's Competence in the Student-Centred Environment	133
<i>Dace Višnola</i> Acquisition of the Traditional Cultural Values	141
Sporta mācību metodika	
<i>Dr. paed., doc. Jānis Melbārdis</i> Latvijas Universitātes sporta un sporta izglītības sistēma darbībā	147
<i>Aelita Kandavniece</i> <i>Dr. paed., prof. Kārlis Strēlis</i> Integrated Approach to Teaching Floorball Rules	153
<i>M. paed., lektore Žermēna Vazne</i> Latvijas un ASV skolu fiziskās audzināšanas standartu salīdzinoša analīze	158
<i>Dr. paed., prof. Rasma Jansone</i> Studentu darbības aktivizēšana sporta vēstures studiju kursā	161

<i>M. paed., doc. Ina Immere</i> Task Selection for Sports Classes in Elementary School	164
<i>Dr. biol., doc. Vilis Bernhards</i> <i>M. paed., lektore Dzintra Zaula</i> LU studentu fiziskās aktivitātes atkarībā no izvēlētā studiju virziena	167
<i>M. paed., lektore Diāna Urbāne</i> Studiju kursa "Pedagoga stājas veidošana un kustību kultūra" loma sporta skolotāja profesionālajā sagatavotībā	172
<i>M. paed., lektors Mārtiņš Zībarts</i> The Influence of the Training Aids on the Precision of Basketball Shooting	177
<i>M. paed., doc. Marita Ārente</i> <i>Dr. paed., prof. Helmutis Erdmanis</i> Policijas koledžas studentu fiziskās sagatavošanas programmas pilnveide	180
<i>Ina Jozepsone</i> Tehnikas un taktikas mācīšanas metodika galda tenisā sagatavošanas etapā	185
Matemātikas mācību metodika	
<i>M. math., lektore Dzintra Damberga</i> <i>M. math., lektors Višvaldis Neimanis</i> <i>Dr. paed., doc. Pēteris Zariņš</i> Kooperatīvās mācīšanās metodes izmantošanas iespējas matemātikas skolotāju sagatavošanas procesā	191
<i>M. math., lektors Ilmārs Kangro</i> Es, matemātika un mana specialitāte	193
<i>Dr. paed., doc. Jānis Mencis</i> Ko skola un augstskola par matemātiku domāja	201
Literatūras un valodas mācību metodika	
<i>Dr. habil. philol., prof. Dace Markus</i> Complementarity in Language Acquisition: A Case Study from Latvian Language	207
<i>Dr. paed., asoc. prof. Dagmāra Ausekle</i> Pārmantojamības problēma mācību satura izveidē literatūrā	211
Mākslas un mūzikas mācību metodika	
<i>M.ed., lektore Māra Urdziņa</i> The Students' Artistically Creative Activities at the Courses of Textile at the University of Latvia	217
<i>M. paed., lektore Ligita Stramkale</i> Mākslas ideju vienotība mūzikas pedagogijā	221

<i>M. art., lektore Ingrīda Irbe</i> Students' Participation in Exhibitions as Integral Part of Visual Art Study Programme	225
<i>Dr. habil. paed., prof. Jānis Anspaks</i> Mākslas pedagoģijas idejas Latvijā: pagātne- tagadne- nākotne	229
Mājturības mācību metodika	
<i>M. paed., lektore Lolita Šelvaha</i> Aktīvo mācību metožu izmantošanas specifika mājturības nodarbībās praktisko prasmju un iemaņu apguves procesā	237
Svešvalodu mācību metodika	
<i>Dr. paed., doc. Kornēlija Kanča</i> Zur Entwicklung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache	243
<i>Dr. phil., asoc. prof. Ilze Kangro</i> <i>Dr. habil. phil., prof. Juris Kastiņš</i> Der Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache	247
<i>M. paed., lektore Dace Siliniece</i> Izrunas apguves intensifikācijas iespējas svešvalodu mācīšanās	252
<i>Dr. phil., asoc. prof. Ilze Kangro</i> <i>Dr. phil., doc. Valentīna Sokolova</i> Grammatikorientierter Einsatz der Computerprogramme im Schulunterricht (Bildung, Bedeutung und Gebrauch des Perfekts)	256
<i>Dr. phil., doc. Līgita Veržbicka</i> Märchen im Unterricht	262
<i>Doc. Juris Riņķis</i> Präsentation eines Kunstwerkes auf Deutsch - ein neues Fach an der Lettischen Kunstakademie	266
<i>Lektore Anna Artamonova</i> Errors: Their Elimination and Correction	271
<i>M. phil., lektore Aina Kačkere</i> CLIL - Teaching Subjects through the Medium of a Foreign Language	275
<i>M. phil., lektore Indra Karapetjana</i> Development of Language Research Skills to the Students of English for Academic Purposes	279
<i>Dr. phil., asoc. prof. Sandra Kraže</i> The Role of Corpus Linguistics in Language Study and Teaching	283
<i>Zoja Mironova</i> Analysis of Students' Needs and Motivation in Teaching ESP	288

<i>Dr. paed., asoc. prof. Solveiga Ozoliņa</i> Historical Overview of the English Language Teacher Training in Latvia (1919-1941).....	292
<i>Asistente Lāsma Vibule</i> Using Translation Exercises in EFL Teaching	298
<i>Asistente Irina Surkova</i> <u>A new Approach to Teaching/Learning Foreign Languages</u>	303
<i>Asistente Rita Skara</i> Teaching the English Language with the Help of Latvian Grammar	308
<i>M. paed., lektore Sandra Kalniņa</i> Critical Thinking in Teacher Training	312
4. daļa. Psiholoģija	
<i>Dr. psych., doc. Malgožata Raščevska</i> Pamatskolas skolēnu verbālā domāšana	319

PRIEKŠVĀRDS

Cienījamie lasītāji!

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē no 2000. gada 9. līdz 12. maijam sadarbībā ar Šveices mācību iestādi Schlössli Ins notika plaša mēroga starptautiska konference "Jaunais un vecais izglītības sistēmā". Vairākas dienas gan ārzemju, gan Latvijas zinātnieki un pedagogi apsprieda aktuālus izglītības zinātņu un pedagoģijas jautājumus, it īpaši pievēršoties mācību metodikas problēmām mūsdienu pasaulē.

Plenārsēdē tika nolasīti referāti par konceptuāliem izglītības zinātņu un pedagoģijas jautājumiem, kā arī par izglītības vadības un starptautiski salīdzinošiem izglītības pētījumiem. Tieši šie ziņojumi noteica visas konferences tālāko darbu daudzās sekciju un apakšsekciju sēdēs. Minētā konference kļuva par nozīmīgu notikumu Latvijas Universitātes un Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes zinātniskajā dzīvē.

Apzinoties paveikto, tika nolemts izdot LU Zinātnisko rakstu krājumu, kurā būtu pārstāvēti visi svarīgākie konferences referāti.

Apkopojot iesniegtos materiālus, redakcijas kolēģija apstiprināja izdošanai LU Zinātnisko rakstu krājumu "Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē", kas raksturo tās teorētiskās un praktiskās atziņas, pie kurām bija nonākuši pētnieki savos konferences referātos.

Krājuma struktūra atspoguļo izglītības zinātņu un pedagoģijas zinātnes svarīgākās problēmas, neatraujot vienu no otras, bet arī neļaujot saplūst tām vienkopus. Grāmata sastāv no trim daļām:

1. daļa "Izglītības zinātņu un pedagoģijas konceptuālie jautājumi" noskaidro galvenās zinātniskās un praktiskās problēmas, kas saistītas ar mūsdienu dinamiskās pasaules straujo attīstību.
2. daļa "Izglītības vadība un starptautiski salīdzinošie izglītības pētījumi" analizē jautājumus, kas saistīti gan ar vidējās, gan ar augstākās izglītības vadības problēmām Latvijā un ārzemēs, kā arī galvenokārt ar augstākās izglītības kvalitāti.
3. daļa "Pedagoģijas un mācību priekšmetu metodikas aktuālās problēmas" līdztekus vispārējās pedagoģijas jautājumiem par skolēnu un skolotāju sadarbību jaunajos sabiedriskajos apstākļos analizē arī veselu rindu mācību priekšmetu metodikas aktualitātes. Te īpaši jāatzīmē šādas mācību priekšmetu metodikas:
 - sporta mācību metodika;
 - matemātikas mācību metodika;
 - literatūras un valodas mācību metodika;
 - mākslas un mūzikas mācību metodika;
 - mājturības mācību metodika;
 - svešvalodu mācību metodika.

Cerams, ka lasītājs ar interesi izlasīs jaunākās atziņas par dažādu priekšmetu pasniegšanu, jo rakstu autori ir atzīti savas specialitātes pedagogi ar lielu darba pieredzi.

Izsakām pateicību visiem, kas mums palīdzējuši zinātniskajā, organizatoriskajā un tehniskajā darbā.

Juris Kastīņš

LU profesors, Dr. habil. philol.,
krājuma zinātniskais redaktors

1. DAĻA

**IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU UN
PEDAGOĢIJAS
KONCEPTUĀLIE JAUTĀJUMI**

Andris Kangro
Latvijas Universitāte

STARPTAUTISKĀ SALĪDZINOŠĀ IZGLĪTĪBAS PĒTNIECĪBA UN AKTUALITĀTES LATVIJAS IZGLĪTĪBAS POLITIKĀ

Starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu programmas

Starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu secinājumi pamatoti tiek uzskatīti ne tikai par nozīmīgiem zinātniskiem rezultātiem, bet arī par svarīgu informācijas avotu un instrumentu izglītības vadības lēmumu pieņemšanā, izglītības politikas noteikšanā un dažādu valstu izglītības kvalitātes novērtēšanā.

Liela mēroga starptautiskās salīdzinošo izglītības pētījumu programmas pasaulē organizē Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija – IEA (*International Association for Evaluation of Educational Achievement*) un Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija – OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) (Husen, Postlethwaite 1994, Plomp 1992).

Pirmā no minētajām institūcijām ir dibināta ar mērķi salīdzināt tās dalībvalstu izglītības sasniegumus, otrā ir veidota kā pasaules ekonomiski attīstītāko valstu sadarbības organizācija, kura pēdējās desmitgadēs organizē arī ievērojamus izglītības izpētes un pilnveides starptautiskus projektus.

Izglītības sasniegumu salīdzinošās izpētes programmu ietvaros tiek apzināti skolēnu sasniegumi (zināšanas un prasmes) un viedokļi plašā kontekstā un vairākos līmeņos – izglītības sistēmas, skolas un klases, skolēna, resp., indivīda, līmenī (Geske, Grīnfelds, Kangro 1997, Kangro 2000). Tāpat izpētes procesā iespējami plaši tiek fiksēta situācija gan izglītības sistēmas līmenī, gan skolā un klasē, gan skolēnu mājās. Skolēnu sasniegumi tiek mērīti ar testu palīdzību, pētījumos tāpat tiek izmantotas skolēnu, skolotāju, skolu direktoru, vecāku un ekspertu aptaujas.

Skolēnu sasniegumu rādītāji un daudzi citi izglītības raksturlielumi, kas iegūti IEA asociācijas pētījumos un OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā – SSNP (*OECD Programme for International Student Assessment* – OECD PISA), kā viena no sastāvdaļām iekļaujas vispusīgākā izglītības un tās attīstības raksturojumā – izglītības indikatoru sistēmās, ko regulāri katru gadu veido un publicē OECD organizācija, kā arī (nedaudz atšķirīgā veidā) Eiropas Savienība un UNESCO (Broks u.c. 1998).

Latvijas Universitātes pētnieki IZM uzdevumā pārstāv Latviju IEA pētījumos kopš 1991. gada. 1998. gadā saņemts uzaicinājums piedalīties arī jaunajā OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā, kuras pirmā cikla rezultāti tiks publicēti 2001. gada beigās.

Tālāk parādīti galvenie starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu datu analīzes virzieni, tie ilustrēti ar Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Izglītības pētniecības institūtā iegūtajiem jaunākajiem rezultātiem, kas atspoguļo būtiskus Latvijas izglītības politikas aspektus.

Skolēnu sasniegumu salīdzinājums starpvalstu līmenī

Skolēnu sasniegumu starptautiskā analīze iespējama, salīdzinot:

- konkrētajā pētījumā iegūtos vidējos skolēnu sasniegumu rādītājus starp visām dalībvalstīm (to skaits parasti sasniedz daudzus desmitus) vai dalībvalstu grupām (piemēram, kaimiņvalstīm, Eiropas Savienības valstīm, OECD valstīm, Eiropas Savienības

kandidātvalstīm, Ziemeļvalstīm, postsociālisma valstīm u.tml.);

- izmaiņas sasniegumos noteiktā laika posmā, nosakot, kā mainījušies katras valsts skolēnu sasniegumi un kā mainījies valstu savstarpējais izvietojums sasniegumu tabulā (pašreiz tiek uzskatīts, ka optimāli ir atkārtot pētījuma ciklu ik pēc 4–5 gadiem);
- rezultātus absolūtajā skalā, t.i., izstrādājot tā sauktos skolēnu zināšanu un prasmju vai kompetences līmeņus un nosakot, cik relatīvi daudz skolēnu katrā valstī atbilst katram līmenim.

Latvijas skolēnu sasniegumi dažādos skolas mācību priekšmetos vai to grupās un dažādās izglītības pakāpēs – sākumskolā, pamatskolā, vidusskolā – parādīti 8 liela mēroga salīdzinošajos pētījumos. Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi visbiežāk atbilst vidējam līmenim dalībvalstu vidū, taču ir arī labāki un daudz sliktāki rezultāti (sk., piemēram, Geske, Grīnfelds, Kangro 1997, Kangro 2000). Kopumā šie rezultāti noteikti ir labāki, salīdzinot ar Latvijas vietu, piemēram, dzīves līmeņa vai korumpētības pakāpes starpvalstu reitinga tabulās. Tāpat daudzos ar izglītības materiālo un finansiālo nodrošinājumu saistītos rādītājos (piemēram, skolotāju vidējās algas attiecība pret iekšzemes kopproduktu uz vienu iedzīvotāju u.c.) Latvija starpvalstu salīdzinājumā ieņem zemāku vietu nekā tā ir mūsu skolēnu sasniegumiem starptautiskā līmenī.

Salīdzinošo izglītības pētījumu rezultāti pēc mūsu valsts neatkarības atgūšanas ir tikai pirmie Latvijas atskaites punkti tajā starptautiskajā izglītības kvalitātes novērtēšanas un pilnveides procesā, kuru daudzas pasaules valstis uzsāka pirms 40 gadiem. Izmaiņas sasniegumos pirmoreiz tika noskaidrotas, salīdzinot Latvijas skolu 8.klašu skolēnu zināšanas matemātikā un dabaszinātnēs Trešajā starptautiskajā matemātikas un dabaszinātņu pētījumā (*Third International Mathematics and Science Study – TIMSS*) 1995. gadā un šī pētījuma nākamajā ciklā *TIMSS–Repeat* (TIMSS–R) 1999.gadā. Salīdzinājums liecina par ļoti pozitīvām izmaiņām – Latvijas skolēnu sasniegumi ir uzlabojušies visvairāk 38 pētījuma dalībvalstu vidū (Geske 2000)! Tā kā šajos pētījumos tiek noteiktas skolēnu sasniegumu vidējā līmeņa izmaiņas visas valsts mērogā, nevis konstatētas Latvijas labāko skolu izcilāko skolēnu un viņu treneru – pieredzējušāko skolotāju un augstskolu mācītspēku – sasniegtie rezultāti, tad šis fakts noteikti ir vērtējams pat augstāk nekā mūsu īpaši sagatavoto labāko skolēnu uzvaras starptautiskajās mācību priekšmetu olimpiādēs, ar kurām Latvija, protams, pamatoti lepojas. Tomēr TIMSS un TIMSS–R pētījumu rezultāti parāda, ka pārlieku lielai apmierinātībai nav pamata, jo Latvija atrodas tikai nedaudz virs 38 pētījuma dalībvalstu vidējā līmeņa. Turpmāk Latvijas izglītības attīstības tendences varētu palīdzēt noskaidrot OECD valstu SSN programmas otrais un nākamie cikli un arī TIMSS turpinājums, ja Latvija atradīs resursus tālākai dalībai šajās programmās.

Skolēnu zināšanu un prasmju līmeņi atsevišķos mācību priekšmetos vai izglītības jomās un katram līmenim atbilstošo skolēnu daudzums dažādās valstīs tiek salīdzināts atsevišķu starptautisko pētījumu (piemēram, tā 2001.g. tiks apkopoti OECD SSN programmas pirmā cikla rezultāti) ietvaros, un tas visvairāk interesē tieši mācību satura speciālistus, mācību grāmatu autorus un skolotājus pētījuma dalībvalstīs.

Nacionālā rezultātu analīze starptautiskā kontekstā

Iepriekš raksturotā skolēnu sasniegumu vidējo līmeņu starpvalstu analīze nebūt nav starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu vienīgais darbības virziens un rezultāts.

➤ Liela uzmanība pētījumu datu starptautiskās un nacionālās analīzes gaitā tiek pievērsta skolēnu sasniegumu sadalījumam, cenšoties novērtēt, vai atšķirības starp labāko un sliktāko skolēnu sasniegumiem nav pārāk lielas (Education Policy Analysis 1997, Beaton, et. al. 1996).

TIMSS pētījuma rezultātu analīze, piemēram, parādīja (Kangro 2000), ka Latvijas skolu 7.

un 8.klasēs ir ievērojama daļa skolēnu, kuru zināšanas un prasmes dabaszinātnēs un matemātikā ir daudz sliktākas nekā viņu vienaudžiem, – no tiem viņi atpauko par vismaz diviem mācību gadiem (salīdzinot 25% skolēnu ar sliktākajiem un attiecīgi labākajiem rezultātiem). Turpmākā TIMSS pētījuma datu analīze liecina, (Geske, Kangro 1996), ka ir būtiska korelācija klašu līmeņi starp skolēnu sasniegumiem matemātikā un dabaszinātnēs un attiecībām starp skolēniem klasēs. Sekmes ir sliktākas tajās klasēs, kur skolēni baidās no pārinodarājumiem vai kurās notiek zādzības.

Latvijas skolēnu uzrādītās sliktākās zināšanas un prasmes IEA Civilzinību izglītības pētījuma (*Civic Education Study* – CES) kognitīvajā daļā arī ir pārāk vājas – tās praktiski ir testa atbilžu minēšanas līmeņi.

Tas nozīmē, ka notiek zināma skolu un skolēnu “noslāņošanās”, līdz ar to daļai paaudzes būs grūti sekmīgi turpināt mācības, iegūt augstāku izglītību un iekļauties mūsdienu sabiedrībā, viņiem draud bezdarbs vai zemu atalgots darbs. Ja runājam par skolu kvalitātes līmeņa analīzes rezultātiem – tie norāda uz nevienādām iespējām visiem iegūt labu izglītību. Šis jautājums jārisina valsts izglītības politikas līmeņi, kā datu bāzi izmantojot arī centralizēto eksāmenu rezultātus.

➤ Svarīgs jebkura starptautiskā izglītības pētījuma datu nacionālās analīzes aspekts ir skolēnu sasniegumu salīdzināšana dažādos valsts reģionos (it īpaši, ja tiem ir zināma izglītības sistēmas autonomijas pakāpe), pilsētās un laukos, dažāda tipa skolās un mācību programmās, starp zēniem un meitenēm, starp skolēniem ar atšķirīgu ģimenes sociāli ekonomisko statusu, starp dažādās etniskās izcelsmes skolēniem u.tml. Šo izglītības rezultātu atšķirības parasti tieši vai netieši tiek saistītas ar nevienlīdzīgām iespējām iegūt vienādi kvalitatīvu izglītību minētajās analīzes grupās.

Līdz šim iegūtie starptautisko izglītības pētījumu nacionālie rezultāti Latvijā pārliecinoši parāda, ka mūsu skolēnu zināšanas un prasmes lauku skolās diemžēl ir zemākas nekā Rīgā un lielajās pilsētās (lielo pilsētu grupā ietilpst Daugavpils, Jelgava, Jūrmala, Liepāja, Rēzekne un Ventspils). To parāda gan IEA Civilzinību izglītības pētījuma rezultāti 1999.gadā, gan TIMSS, TIMSS–R, *Computers in Education* (COMPED) rezultāti. Tātad izglītības kvalitāte Latvijas lauku skolās ir zemāka. Turklāt, salīdzinot TIMSS pētījuma 1995.gadā iegūtos datus un TIMSS-R pētījuma 1999.gada datus, var konstatēt, ka lauku un pilsētu skolu atšķirības piedāvātās izglītības kvalitātē ir palielinājušās (Geske 2000). Šie fakti jāņem vērā, pieņemot lēmumus par izglītības iestāžu tīkla optimizēšanu un mazo lauku pamatskolu tālāku attīstīšanu vai (atsevišķos gadījumos) arī slēgšanu.

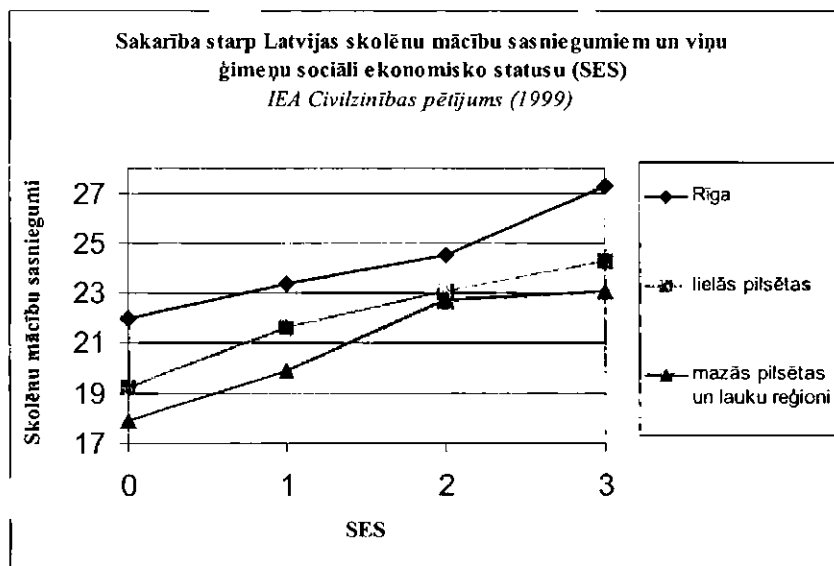
Salīdzinot skolēnu vidējos sasniegumus Latvijas novados, redzams, ka tie vienmēr visaugstākie ir Rīgā un Rīgas rajonā, bet viszemākie – Kurzemē. Šādi rezultāti tika iegūti jau 1993.g. IEA Lasītprasmes pētījumā (*Reading Literacy Study* – RLS), tāda pati situācija novērota TIMSS pētījumā 1995.g., TIMSS–R un CES pētījumā 1999.gadā.

➤ Viens no faktoriem, kura ietekmi uz skolēnu sasniegumiem parāda nacionālā un bieži vien arī starpvalstu analīze, ir skolēna ģimenes sociāli ekonomiskais statuss. Šo faktoru gan nav viegli viennozīmīgi noteikt un interpretēt dažādās – arī ļoti atšķirīgās valstīs. Pirmās grūtības rodas jau pētījuma datu savākšanas etapā. Vispirms tas ir jautājums par privātinformācijas aizsardzību, skolēnu (it īpaši jaunāko klašu) nepietiekamajām zināšanām par vecāku profesiju, nodarbošanos un izglītību, nereti vecāki nevēlas sniegt nepieciešamo informāciju arī anonīmi u.tml. Liels darbs šajā virzienā tiek veikts OECD SSN programmas ietvaros, izmantojot starptautiskos profesiju klasifikatorus. Kā komponentes skolēnu sociāli ekonomiskajā statusā var tikt iekļauti arī daudzi ar mācību iespējām mājās saistīti apstākļi – grāmatu skaits mājās; tas, vai mājās ir enciklopēdijas un vārdnīcas, dators, atsevišķs galds vai telpa skolēna mācībām u.tml. Dažkārt tiek veikta daudzfaktoru analīze, lai izdalītu galvenos skolēna ģimenes sociāli ekonomiskā statusa rādītājus. Bieži vien kā labs rādītājs atzīta vecāku izglītība.

Parasti skolēnu sasniegumi ir augstāki, ja arī ģimenes sociāli ekonomiskais statuss ir augstāks,

taču sakarība ne vienmēr ir lineāra. Iespējams, ka situācijās, kad ģimenes sociāli ekonomiskais statuss ir pietiekami augsts, skolēnu sasniegumus tas vairs neietekmē. Veicot rezultātu starpvalstu analīzi, konstatēts, ka augsts ģimenes sociāli ekonomiskais statuss nodrošina iespēju sasniegt līdzīgus augstus rezultātus mācībās dažādu valstu jauniešiem, taču sasniegumi jauniešiem no ģimenēm ar zemu sociāli ekonomisko statusu kopumā ir vājāki un ļoti atšķirīgi dažādās valstīs (Willms 1998).

Latvijā skolēnu sasniegumu un ģimenes sociāli ekonomiskā statusa saistību ilustrē IEA Civilizācijas izglītības pētījuma rezultāti, kas uzskatāmi parādīti grafikā (sk. zīm.). Nosakot skolēna ģimenes sociāli ekonomisko statusu (SES), ņemta vērā vecāku izglītība un grāmatu skaits mājās. Aprēķinot SES indeksu, viens punkts tiek piešķirts, ja mātei vai tēvam ir pabeigta vai nepabeigta augstākā izglītība vai arī grāmatu skaits mājās pārsniedz 200 vienības. Kopējā SES indeksa vērtība ir minēto saskaitāmo summa, kas var mainīties no 0 (neizpildās neviens no nosacījumiem) līdz 3 (izpildās visi trīs nosacījumi). Jāatzīmē, ka zīmējumā attēlotās sakarības skaidri parāda ne tikai skolēnu sasniegumu atkarību no ģimenes SES indeksa, bet arī saistību ar skolas atrašanās vietu –



Rīgu, lielajām pilsētām, mazajām pilsētām un lauku reģioniem, par ko jau runāts iepriekš.

➤ Tā kā viena no galvenajām starptautisko izglītības pētījumu mērķauditorijām ir izglītības politikas noteicēji, tad rezultātu analīzē liela uzmanība pievērsta arī izglītības materiālā nodrošinājuma un sasniegtās izglītības kvalitātes saistībai ar piešķirtajiem resursiem un to racionālu izmantošanu.

TIMSS pētījumā gandrīz visi Latvijas sākumskolu un pamatskolu direktori norāda uz resursu trūkumu skolā, tajā skaitā arī datoru nepietiekamo skaitu. Vidēji TIMSS pētījuma dalībvalstīs sākumskolu un pamatskolu grupā 30–50% skolēnu mācās skolās, kuru vadītāji ziņo par resursu (mācību materiālu, budžetu mācību līdzekļu iegādei, skolas ēku, klašu, sporta laukumu stāvokļa, apkures un kondicionēšanas iekārtu, apgaismojuma, datoru un to programmatūras, laboratoriju,

bibliotēku, audiovizuālo materiālu u.c.) trūkumu, kas ietekmē skolas spēju nodrošināt mācību procesa norisi, kā arī nodarbības matemātikā un dabaszinātņu priekšmetos. Latvijā šādās skolās, pēc direktoru domām, mācās 80–90% skolēnu. Tik slukti skolu materiālo situāciju vērtē vēl tikai skolu vadītāji Taizemē un Krievijā (Martin etc. 1999).

Starp dažādām resursu grupām sākumskolu un pamatskolu direktori īpaši atzīmē tieši mācību materiālu, tai skaitā mācību grāmatu trūkumu un nepietiekamos līdzekļus to iegādei – 92–97% skolēnu Latvijā mācās skolās, kur ir šādas problēmas.

Arī pēc TIMSS–R pētījuma datiem (1999.g.) izskaitļotais skolu dabaszinātņu mācību resursu indekss mūsu valstij ir viens no viszemākajiem 38 pētījuma dalībvalstu vidū. Tikpat zems tas vēl ir vienīgi Rumānijai un Maķedonijai, nedaudz zemāks – Krievijai un Taizemei (Geske 2000). Taču mūsu skolēnu sasniegumi atbilst vidējam līmenim citu valstu vidū, un sasniegumu uzlabojums laika posmā no 1995.g. līdz 1999.g. Latvijai ir pats lielākais! Šķiet, ka patiesībai atbilst M.Grutes publikācijas (laikraksta “Diena” speciālpielikumā “Vecāku sapulce” 2000.gada 13.decembrī) virsrakstā izteiktā doma “Progress uz fanātisma rēķina” (šeit, protams, ir domāts Latvijas skolotāju un citu izglītības profesionāļu fanātisms).

Ja mums izglītībā trūkst resursu, tad, protams, rodas jautājums gan par izglītībai piešķirto līdzekļu salīdzināmo apjomu, gan par to racionālu izmantošanu. TIMSS pētījums ļauj starptautiski salīdzināt dažus raksturlielumus. Skolēnu un skolotāju skaita attiecība Latvijā ir viena no viszemākajām starp visām pētījuma dalībvalstīm. Tā gan 3., 4.klašu grupā, gan 7., 8.klašu grupā pēc TIMSS pētījuma datiem skolēnu un skolotāju attiecība Latvijā ir 10. Šī attiecība faktiski ir pati zemākā abās grupās visu dalībvalstu starpā (vienīgi Beļģijā pamatskolu grupā tā ir 9). Skolēnu un skolotāju skaita attiecības vidējais lielums dalībvalstīs ir 20 sākumskolu grupā un 16 pamatskolu grupā. Tātad šajā ziņā mūsu skolotājiem un skolēniem it kā ir ļoti labi apstākļi. Salīdzinoši neliela skolēnu un skolotāju skaita attiecība ne vienmēr norāda uz mazu skolēnu skaitu klasē, taču starp šiem raksturlielumiem ir stingra korelācija. Patiešām, salīdzinoši daudz 8.klases skolēnu Latvijā mācās mazākās skolās nekā vidēji citās valstīs. Latvijā vidējais skolēnu skaits skolās, kuru 7. un 8. klases skolēni tika iekļauti TIMSS pētījuma statistiskajā izlasē, ir 286, vidēji pētījuma dalībvalstīs – 538. 3. un 4.klašu grupā situācija ir līdzīga – Latvijā 264 skolēni skolā, vidēji dalībvalstīs – 346. Tātad skolēnu skaits uz vienu skolotāju Latvijā ir viens no pašiem mazākajiem starptautisko pētījumu dalībvalstu starpā, tāpat arī skolu lielums Latvijā ir ievērojami mazāks par starptautiski vidējiem rādītājiem.

Analizējot šos datus, jāņem vērā fakts, ka mazākās skolas un klases Latvijā vairāk ir lauku rajonos un mazajās pilsētās. Atcerēsimies arī šajā rakstā sniegtos datus par skolēnu vājākām zināšanām un prasmēm tieši lauku un mazo pilsētu skolās! TIMSS–R pētījuma Latvijas datu analizē pat ir iegūta statistiski nozīmīga pozitīva korelācija starp skolēnu sasniegumiem matemātikā un dabaszinātnēs un skolēnu skaitu klasē (Geske 2000). Taču šeit jāatceras, ka korelācija atsedz sakarību starp mainīgo vērtībām, bet neparāda cēloņsakarību. Patiesais cēlonis labākiem skolēnu sasniegumiem klasēs ar lielāku skolēnu skaitu ir tas, ka Latvijā šādas klases vairāk ir Rīgas un lielo pilsētu skolās, nevis laukos.

Tātad, ievērojot arī resursu trūkumu izglītībā, mēs noteikti nevaram priecāties par nelielu skolēnu skaitu uz vienu skolotāju mazajās Latvijas skolās. Šādās skolās pašreizējos apstākļos bērniem ir nevis labākas iespējas iegūt kvalitatīvu izglītību, bet tieši otrādi – izglītības kvalitāte ir zemāka. Nepieciešama detalizēta katras mazās skolas situācijas analīze un tās attīstības plānošana, ievērojot arī skolēnu sociāli ekonomisko statusu, skolas lomu tuvākās apkārtnes kultūras dzīvē un citus faktorus. Ir jārealizē reformas šajā virzienā – gan izdalot papildu līdzekļus, gan samazinot skolu skaitu un koncentrējot līdzekļus lielākās skolās. Ir saprotams, ka šādu reformu galvenais ir rosinātājs

nebūs skolas (un pašvaldības), tas ir valsts izglītības politikas un reģionālās attīstības politikas jautājums.

Viens no galvenajiem izglītības sistēmas resursiem ir izglītības darbinieki, tai skaitā skolotāji. TIMSS-R pētījuma dati atspoguļo vēl vienu satraucošu problēmu šajā jomā Latvijā. Tikai aptuveni 30% matemātikas un dabaszinātņu skolotāju uzskata, ka sabiedrība novērtē viņu darbu, un aptuveni 45% minēto priekšmetu skolotāju mainītu profesiju, ja tas būtu iespējams. Šķiet, šāds viedoklis lielā mērā varētu būt saistīts ar skolotāju zemajām algām Latvijā gan absolūtā, gan relatīvā nozīmē (salīdzinot, piemēram, ar valsts iekšzemes kopproduktu uz vienu iedzīvotāju, sk., piemēram, Education at a Glance 1998).

➤ Starptautiskajos pētījumos tiek analizētas ne tikai skolēnu zināšanas un prasmes un to saistība ar dažādiem faktoriem, bet arī skolēnu viedokļi un attieksmes. Piemēram, IEA Civilizīnību izglītības pētījumā viedokļu un attieksmju komponente pilsoniskās izglītības jomā bija sevišķi liela. Katrā starptautiskajā pētījumā ietverta skolēnu aptauja par būtiskiem ar atbilstošiem mācību priekšmetiem un ar izglītību saistītiem jautājumiem.

Tā, piemēram, TIMSS un TIMSS-R datu salīdzināšana parādīja ļoti iepriecinošu faktu, ka tieši pēdējos gados ir ievērojami pieaugusi Latvijas skolēnu vēlme iegūt augstāko izglītību. 4 gadu laikā (no 1995.g. līdz 1999.g.) 8.kl. skolēnu skaits, kuri vēlas iegūt augstāko izglītību, ir pieaudzis 2,5 reizes, sasniedzot 68%. Turklāt skolēni papildus apgūst, piemēram, matemātiku un dabaszinātnes, lai šo savu ieceri īstenotu. Tas nozīmē, ka, ievērojot arī demogrāfiskos datus, tuvākajos 5 gados studētīgribētāju skaits Latvijā turpinās pieaugt. Tāpat izglītības politikas noteicējiem būtu jāšķemē iespējas studēt vēl lielākam jauniešu skaitam nekā pašreiz. Latvijas Republikas augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālā koncepcija paredz palielināt studējošo skaitu, un tas tiek attiecināts arī uz personām, kas studē par valsts budžeta līdzekļiem. Šāds secinājums koncepcijā ietverts, salīdzinot studējošo relatīvo skaitu Latvijā un citās pasaules valstīs.

Taču augstākās izglītības valsts budžeta finansējuma īpatsvars iekšzemes kopproduktā laika posmā no 1995.g. līdz 1999.g. ir samazinājies no 0,9% līdz 0,7% (Pārskats par Latvijas augstskolu darbību 1998)! OECD valstīs šis rādītājs ir ievērojami lielāks – vidēji 1,6% (Education at a Glance. OECD Indicators 1997). Izglītības un zinātnes ministrija (IZM) Latvijas lielākajai un ļoti nozīmīgajai augstskolai – Latvijas Universitātei, piemēram, ir plānojusi nelielu ikgadēju vidējā budžeta studentu skaita un uzņemamo budžeta studentu skaita samazinājumu laika posmā no 1997.g. līdz 2000.g. Jā, kopējais studentu skaits Latvijā, arī Latvijas Universitātē, pēdējos gados tiešām ir ievērojami pieaudzis, taču tas ir tikai maksas studentu straujā pieplūduma dēļ. Maksas studentu gadījumā, savukārt, ir svarīgi nodrošināt studiju kredītesānu, kā arī pieņemt noteikumus par atvieglotu kredīta atmaksu, absolventiem strādājot valstij ļoti vajadzīgās un pagaidām zemu atalgotās profesijās, piemēram, par skolotājiem.

Rekomendācijas

Starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi dod būtisku informāciju par Latvijas izglītības sistēmas stāvokli un attīstības tendencēm, kā arī ļauj izteikt vairākas rekomendācijas par aktuāliem Latvijas izglītības politikas jautājumiem.

- ▶ Nepieciešams samazināt pārāk lielās atšķirības starp labāko un vājāko skolēnu sasniegumiem, pievēršot vairāk uzmanības zināšanās vājākiem skolēniem un it īpaši klasēm un skolām, kurās skolēniem ir zemi sasniegumi.
- ▶ Analizējot skolu darbību un skolēnu sasniegumus, jāņem vērā arī skolēnu ģimeņu sociāli ekonomiskais statuss.
- ▶ Nepieciešams nodrošināt vienādi kvalitatīvas izglītības iespējas gan Rīgā un lielajās pilsētās,

gan Latvijas laukos. Jāveic detalizēta katras vājās lauku skolas situācijas analīze, icvērojot skolēnu sociāli ekonomisko statusu, skolas lomu vietējās kultūras dzīvē, reģionālās attīstības perspektīvas un citus faktorus. Jāizstrādā skolu attīstības un pilnveides plāni, ja nepieciešams, paredzot arī papildu resursu piešķiršanu vai analīzes rezultātā – skolu slēgšanu, koncentrējot resursus lielākajās skolās.

- ▶ Optimizējot skolu tīklu, jārūpējas par racionālu izglītībai piešķirto līdzekļu izmantošanu (skolas lielums, skolēnu un skolotāju attiecība u.c. faktori).
- ▶ Steidzīgi jārisina jautājums par skolotāju algu palielināšanu.
- ▶ Nepieciešams atbalstīt Latvijas jauniešu pieaugošo vēlmi iegūt augstāko izglītību, kas noteikti pozitīvi ietekmēs arī mūsu valsts nākotni. Nosakot augstākās izglītības politiku tuvākajiem 5 gadiem, jāparedz pamatots vietu skaits picaugums studiju programmās, jāpārdomā augstākās izglītības finansēšanas mehānisms, noteikti palielinot arī valsts budžeta finansējumu, jāpilnveido studiju un studējošo kredīšanas sistēma, jāizstrādā kredītu dzēšanas nosacījumi valstij īpaši vajadzīgās profesijās (piemēram, skolotājiem u.c.), īpaša uzmanība jāveltī pamatotai augstskolu studiju programmu attīstībai un akreditācijai dažādās izglītības tematiskajās jomās un pakāpēs.

Literatūra

1. Beaton A.E. et al. *Mathematics Achievement in the Middle School Years*. IEA's TIMSS. TIMSS ISC. Chestnut Hill: Boston College, 1996. 176 p.
2. Broks, A., Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Valbis, J. *Izglītības indikatoru sistēmas*. Grīnfelda A. un Kangro A. redakcijā. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvijā Mon.2. Rīga: Mācību grāmata, 1998. 280 lpp.
3. *Education at a Glance*: OECD Indicators. Paris: OECD 1997. 1997. 416 p.
4. *Education at a Glance*: OECD Indicators. Paris: OECD 1998. 1998. 432 p.
5. *Education Policy Analysis 1997* Paris: OECD, 1997. 118 p.
6. Geske A. *Matemātikas un dabazinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums*. Rīga: Mācību grāmata, 2000. 75 lpp.
7. Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. *An International Comparative Assessment of Latvia's Educational System In: Humanities and Social Sciences*. Latvia, 4 (17), 1997, pp. 68–100.
8. Geske A., Kangro A. *International Comparative Studies in Education in Latvia*. In: *Revue Baltique: Organe de la Collaboration des Etats Bultes*, 7, 1996, pp.71-78.
9. Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā*. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvijā, Mon.1. Rīga: Mācību grāmata, 1997. 211 lpp.
10. Husen T., Postlethwaite T.N. (Eds-in-Chief) *The International Encyclopedia of Education*, second ed., 12 volumes, 1994.
11. Kangro A. *The Development of International Comparative Research in the Field of Education in Latvia*. In: *Humanities and Social Sciences*. Latvia, Education Science in Latvia (Comparative Research and Measurements), 2 (23), 1999, pp.53– 80.
12. Kangro A. *Starptautiskā salīdzinošā izglītības pētniecība un izglītības kvalitāte*. Grām.: *LU Zinātniskie raksti*, 626. Izglītības kvalitāte un vadība. Rīga, 2000, 12.- 29. lpp.

13. Martin M.O. etc. School Contexts for Learning and Instruction. In: *IEA The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Boston College, 1999. 94 p.
14. *Pārskats par Latvijas augstskolu darbību*. IZM Augstākās izglītības un zinātnes departaments, 1998.
15. Plomp Tj. Conceptualizing a comparative educational research framework. In: *Prospects: Quarterly Review of Education*, UNESCO, vol. XXII, 3 (83), 1992, pp. 278 - 288.
16. Willms J. D. *Inequalities in literacy skills among youth in Canada and the United States*. (International Adult Literacy Survey 6). Ottawa: Human Resources Development Canada and National Literacy Secretariat, 1999.

Summary

The article focuses on main international comparative education study programs in the world and presents the participation of Latvia in them.

There are outlined and supported general trends in the international and national data analysis. The article also deals with the international analysis of the schoolchildren achievements in the regional and longitudinal aspects and gives the analysis of the achievements in the connection with different factors (urbanisation, the socially economical status of the family), as well as discusses the questions of education materials and financial means. All the aspects of the analysis are illustrated by the data acquired during the international studies carried out by the Institute for Educational Research of the Faculty of Education and Psychology in the time period from 1992 till 2000. Based on the study results, the author draws the conclusions and provides the recommendations on the topical aspects of the education policy in Latvia.

Oskars Zīds
University of Latvia

CHANGES IN EDUCATION IN LATVIA AND TOTAL QUALITY MANAGEMENT SYSTEM

The transition to the European Union which Latvia is experiencing at present with positive democratic relations, mutual assistance and dominant humanism values that characterise it is an inevitable process that cannot be stopped. The first signs of the changes can be linked with the general time period and the atmosphere of "perestroika" in the former USSR where Latvia had been its constituent part for fifty years.

During these ten years the most crucial laws concerning education as well as other normative documents have been worked out in Latvia.

The work carried out in the ten-year period in transforming the education from an authoritarian and totalitarian to a democratically oriented is characterised by the process of educational reforms implemented so far, which has been: "extensive and deals with the educational system in all its levels and forms; the pace of the educational reforms after the restoration of the independence has been very fast if compared with similar reforms in the countries of developed democracy. Essential changes in the system of education have often been introduced in the course of several months; the locally-based initiatives and activities vitally supplement the reform process implemented in the country, the reform process is formed both from bottom to the top and vice versa" (1).

The changes in the system of education in Latvia have exerted a positive impact on several developmental directions:

- "depoliticization of education – the restoration of the democracy principles in the political and social structures has stopped the former strict ideological control over the contents of education and the teaching methods which were used as an ideologically manipulative means of the young generation;
- possibilities of choosing the type of education – the system of education provides the rights to the pupils and their parents to choose the type of education which corresponds to pupils' interests and abilities;
- liquidation of the state monopoly in education – the law guaranteeing rights to establish private and NGO educational institutions is a significant step in returning to the market economy and democratic society. Depoliticization of education has contributed seriously to the diversity of educational possibilities ensuring the possibilities of choice in quantity and quality. Competition has developed among the educational institutions;
- decentralization of the education administration – it has been reached by having delegated several functions of decision making to the local self-governments, schools and their leaders, having strengthened the autonomy of higher educational institutions and partly decentralising the funding system of education" (2).

The current changes are characterized by their extensiveness and continuity, which allow to assess the results of the started work only after a certain period of time. As Latvia faces such problems for the first time, naturally there are *some mistakes and difficulties in all the levels of education* (state, regional, educational institutions, personal performance). The experts of the OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) (3) have stated the following points in the development of education in Latvia:

- there is a big difference in accessibility and funding of education in Riga and in the countryside. Riga has greater possibilities of obtaining information and investment or funding within different programmes. In the countryside the educational level and the material provision depend on the support and welfare of the local self – governments.
- Non-economical use of resources can be observed in higher education. There are huge differences in funding among different regional institutions of higher education (especially in Rezekne and Ventspils Higher schools).
- The curricula of vocational education are out - dated – there is no cooperation among the professional staff of the vocational education and the employers, there are a few curricula meeting the demands set by the labour market (today the unemployment rate in Latvia is 10,1%).
- Administration and management of education is too scattered – the educational institutions are under the supervision of different ministries thus the distribution of material resources is inadequate.

These factors taken together hinder faster restructuring of the educational system, determination of administration and management functions, the development of all levels (primary, secondary and higher education) and types of schools (comprehensive, specialized and vocational schools) as well as the development of institutions of higher education to ensure qualitative education corresponding to the world standards. Therefore, the leadership quality in education, its provision and management come to the foreground.

Quality of Education and Management of Changes

Though the terms 'quality of education', 'changes' and 'management of changes' are very often used among the educationalists and society at large, the descriptions characterizing their essence are different, sometimes even excluding each other.

The following definition of quality in the context of education is offered by G.Marsh: "*Total Quality Management (TQM) is a philosophy with tools and processes for practical implementation aimed at achieving a culture of continuous improvement driven by all the members of an organization in order to satisfy and delight customers (pupil, student, adult or the society)*".

Irregardless of the fact that the determination of quality in educational institutions has a history as long as the educational institutions themselves and education in general, very frequently the quality management in practice is limited only to INSPECTION which uses only separate total quality management elements.

The most typical example is the lesson observation when the deputy headmaster, headmaster or the head of the teachers' methodological commission visit the lessons of other teachers. Using the criteria established during the length of time, they assessed teacher's readiness for the lesson, the run of the lesson (the beginning with asking the home tasks or the whole class tests, then explanation of the new material and at the end giving the home assignment for the next lesson), the pupils' discipline, classroom arrangement and other aspects.

The obtained results were fixed through simple recordings on the paper or starting with the 70-ies the special method of parameters level was used (it was taken over from Russian educators and researchers and adapted in Latvia by R.Inne and O.Sametis) .

The practical examination of the schools in Latvia had a similar character when the higher authority set up a schedule indicating when and which educational institution would be examined and also established the special inspection commission.

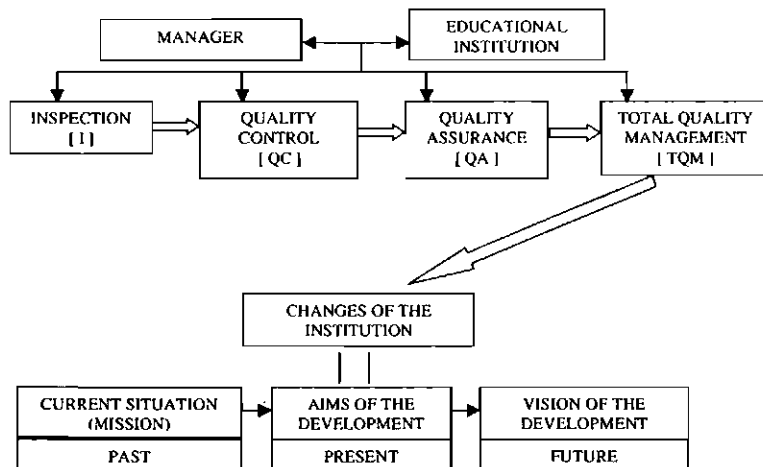
This commission worked out the inspection plan indicating:

- which direction of work at school will be inspected;
- in what way other issues connected with the inspected question, e.g., finances, material resources, teachers' further education, etc., will be looked upon.
- The inspection visit was concentrated and lasted for several days. Usually it started with discussions with the administration, they were followed by studies of interior documentation, participation in open/presentation lessons of the teachers (the school had agreed on them in advance – which teachers in which subjects will demonstrate their own performance and the level of pupils preparedness).
- Having obtained the necessary information, the commission organized the final meeting with the participation of the school administration, sometimes the teachers were also invited. All the obtained materials were compiled in a special inspection statement which contained an extensive description of the run of the inspection and, without fail, it had to contain the instructive conclusions on what should be improved at school, what should be done to overcome the violation of norms (if there were any found and reported).
- The inspection ended with handing in the inspection materials to the higher institution, which then took the final decision about the results of the inspection, if there was a necessity then the guilty ones who had violated the directive norms were punished. Certainly, in carrying out such inspection activities there were also other approaches and ways of its implementation. However, the previous experience of Latvian schools proves that both during socialism and after the first years of restoration of independence the basic method used in evaluating the work of educational institutions is the inspection, which lately has been linked with separate actions of external or internal audit.

Such typical examples connected with the contemporary ways of assessing the quality of educational institutions in Latvia are the school accreditation and the certification of the principals of educational institutions.

The accreditation of the curricula of the institutions of higher education and the institutions themselves are slightly different.

The Quality Management System with its key elements is represented in the diagram (based on John West Burnham's approach) (4).



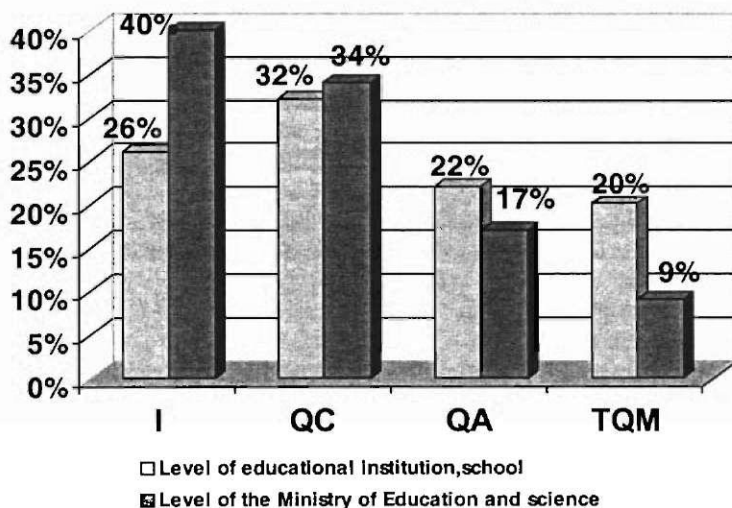
When implementing the TQM on any level of education and at any educational institution the work should be carried out at all stages...

The whole quality management system functions starting with its lowest, the simplified stage – inspection, which is followed by the quality control, quality assurance and total quality management, which is based on the results achieved in the previous stages.

To study the real situation of the quality management, the method of expert assessment was used. The principals of the schools and the managers of other educational institutions who studies Educational Management in the Master degree programme in Educational sciences served as experts. The assessment was carried out in April 2000; the expert assessment was given by 39 Master degree students and 3 lecturers.

The obtained results showed that the difference in the assessment provided by the University lecturers and the master degree students in Educational sciences (the greatest part of whom were the school headmasters, deputy headmasters, some heads of the school boards or school inspectors) was very small therefore the assessment of the both groups is given together.

The Comparative Assessment of Quality Management



I–inspection, QC–Quality control, QA–Quality assurance, TQM–Total quality management.

What does the experts' assessment show?

Firstly, there are differences concerning quality management on the level of the educational institutions and the Ministry of Education and Science. The educational institutions (basically comprehensive schools) in quality management have moved from the basic stage – inspection – to the quality management of the higher stages, including total quality management.

At the same time, the activities carried out by the Ministry of Education and Science from the point of view of school headmasters and university lecturers are connected with the quality management mainly on the inspection and quality control levels. According to the experts, the Ministry of Education and Science at present does not provide the total quality management at all.

The difference among the educational institutions (schools, regional, city/town school boards) and the Ministry can be explained as follows: the educational institutions are more involved in the real process of changes of the education, they are actively involved in different educational development and education management projects which are offered by the European Union, as well as separate countries, especially Nordic countries – Sweden, Norway, Denmark, Finland.

The participation in these projects has given theory, methodology and practical experience of how to work out projects of a school and other ones concerning educational institution development, how to evaluate the results, how to work in teams and how to use them in management process. The self-governments and non-governmental organizations take an active part in the quality management and in the management of the process of changes. It is observed in many educational institutions and even several regions of Latvia.

The officials of the Ministry of Education and Science while trying to ensure the management of the changes in education and total quality management sometimes use the old management methods and approaches.

The evidence of it is, for example, not really well – thought out certification system of the school headmasters during which in accordance with the worked out criteria, which are mainly oriented towards inspection and quality control, only sometimes the evaluation activities necessary for the quality assurance level are employed.

Today we cannot say that, regarding the state level, the total quality management system with the necessary elements for its functioning has been developed. Therefore, the nearest perspective to ensure productive development of the educational system of Latvia towards its place in the European educational space is as soon as possible to draw closer the action of the state education management institutions to the level reached by the educational institutions. Only close cooperation between the “upper layers” of the education system and the educational institutions – schools, universities and other educational institutions – is able to improve the quality management process of the state education and to eliminate the gap between the management of the change process and the activities going on at the state, regional and self – government levels.

Final conclusions

The changes of education in Latvia during the ten years of state independence have been very dynamic: due to these changes the necessary legislative basis for functioning of a democratic educational system has been developed (legislative and normative documents), the school system has been set up, the functions guiding the work of the state, regional and self-government institutions have been defined, a real participation of the educational institutions (especially at the school level) in the process of changes has started.

The experience accumulated by the schools and the analysis of this experience gives evidence that there is the understanding of the necessity to provide total quality management. In practice the management confines itself to its initial stages – inspection and quality control.

The transition to a higher level – total evaluation and management of the quality is hindered by the existent gap between the state management level and the work of the educational institutions. The obstacle is also a still existing obscurity regarding the developmental strategy of education, its link with the regional development. Next, the funding of education is according to with the left – over principle and, may be, this is the most important factor. The psychological dominant existing in the society and adopted by some of the people working in education is the changes are necessary, someone has to manage this process, someone must be responsible for the results.

But somebody else should do this not me, I will wait and see what the results are. If there

are difficulties and mistakes, then I will criticise and suggest what should have been done. If something succeeds really well, I will also be able to say that this is due to my work and contribution.

During the process of changes, to change this double moral and to achieve everybody's active participation and responsibility for the things going on is more difficult than to provide the necessary material and technical assistance and funding.

That is the main task of the educational managers of all level educational institutions and the society on the whole which is interested in the changes of education.

References

1. *The Educational Development Strategic Programme " Education 1998 – 2003"*, 1998.
2. *The Educational Development Strategic Programme " Education 1998 – 2003"*, 1998.
3. *Diena*, 1999, 17. aprīlis.
4. John West-Burnham *Managing Quality in Schools*, 1997. p.18.

Resümee

Im Artikel werden die Erfahrungen im Bildungswesen ausgewertet, die in Lettland im Übergangsprozess von einer postsozialistischen Republik der ehemaligen UdSSR zu einem demokratischen Staat im Laufe von 10 Jahren gemacht worden sind. Die Veränderungsprozesse in dieser Zeit waren mit der Depolitisierung des Bildungswesens verbunden, mit grundsätzlichen Veränderung des Bildungswesens, mit der Abschaffung des staatlichen Monopols im Bildungswesen, mit der Dezentralisierung des Bildungsmanagements und Entwicklung der Beziehungen neuer Art zwischen staatlichen -, Selbstverwaltungs - und nicht - staatlichen Organisationen.

Eines der wichtigsten Probleme bei der Verwirklichung der Veränderungen im Bildungsmanagement ist die Gewährleistung der Qualität der Bildung. Im Artikel wird die Qualität der Bildung „als eine Philosophie“ definiert, „die mit spezifischen Mitteln und Handlungen für die Entwicklung der Kultur der Bildungseinrichtung und der Entwicklung der praktischen Ziele eingesetzt wird“, dabei werden die Bedürfnisse der „Bildungsverbraucher/kunden“) gewährleistet. Das Qualitätsmanagement wird auf mehreren Ebenen durchgeführt: Inspizieren, Qualitätskontrolle, Gewährleistung der Qualität und totales (vollständiges) Qualitätsmanagement. Im Artikel werden die Erfahrungen auf dem Gebiet Bildungsmanagement, die in den Bildungseinrichtungen Lettlands gemacht worden sind, widerspiegelt; als Forschungsinstrumente wurden qualitative Analyse und Umfrage angewandt. Die Beobachtungen sind auf drei Ebenen gemacht worden: auf der Staats-, Regionen- und Behördenebene. Die befragten Fachleute sind zur allgemeinen Feststellung gekommen, dass z.Z. die niedrigsten/untersten Etappen der Qualitätskontrolle- Inspizieren und Qualitätskontrolle dominieren. Nur 20% der Bildungseinrichtungen gewährleisteten vollständiges Qualitätsmanagement. Die herangezogenen Experten vertreten die Meinung, dass die Bildungsmanagementsbehörde der höchsten Ebene – das Ministerium – das Qualitätsmanagement auf der Inspektionsebene nicht ausreichend sichert, die Aufmerksamkeit wird der Qualitätsauswertung und dem totalen/vollständigen Qualitätsmanagement geschenkt.

SHIFT OF PARADIGMS IN THE QUALIFICATIONS OF UNIVERSITY LECTURERS

The Soviet system of education including also university education was characteristic for a very strong regime with a steep hierarchic structure. All decisions were taken centrally in the Ministry of Education of the USSR and then transformed into detailed directions and regulations. The members of the education system were accustomed to follow these directions.

The global task of the universities was to train specialists who have mastered marxist – leninist world outlook, the system of contemporary scientific-technical knowledge, who are innovative and able to think “creatively”. At the same time the extreme top – down system and its ideology created a passive attitude without freedom of thinking and acting, without openness and cooperation, without discussion and educational debate.

All the study plans and programmes of courses were worked out by the leading universities in the field and all the other universities were expected to implement them. These documents were highly structured: the content and time for each problem, each theme, each plan of a seminar worked out in great detail, all sources given and the necessary pages marked. In the programme for each course the number of lectures, practical activities, seminars were precisely designed. Such a situation, in fact, left very vague opportunities for the lecturers’ creative and autonomous approach though such features as courage, openness to new developments, initiative were mentioned as the leading ones in the qualifications of the lecturer. On the country, in practice there was a narrow interpretation of curriculum as academic and professional knowledge was acquired through reproduction and the dominating teaching methods were extremely lecturer – centred and subject – centred one way communication.

The lecturers were supposed to be also educators responsible for the communist upbringing of students, faithful to the ideas of communism.

The key words of the pedagogy in higher education (Pedagogy in Higher Education 1985): formation, purposeful moulding, purposeful influence on students’ thinking, behaviour, will and feeling, formation of morale, active position in life, system of formation of personality, upbringing through the collective.

The main and most important form and method of teaching was lectures, the lecturers’ task being the transmission of information.

The most significant qualifications of the university lecturers were as follows:

- Communistic citizenship which was reflected in personal and teaching activities;
- Striving to communist ideals, collectivism;
- Active life position;
- Mutual friendly assistance;
- Honesty;
- Humanism;
- Awareness of responsibility towards society.

In fact, the Soviet education system was characteristic for its “double face” – discrepancy between the most positive key words which in practice could be implemented in rather a distorted way. This can be explained by the situation when **seeming** democracy and freedom, creativity and activity were exercised in a closed society under the tight ideological and political control.

The professional pedagogical competence included such skills as defining the goals and tasks of the course and lectures for the relevant student audience, to choose techniques of teaching, to form the collective of a students' group, to organize oneself and students' work. Though communicative skills and formation of relations with students were also highly necessary, nevertheless, the authoritarian system, the "top – down" forced communist ideology to the collective interests did not create relations based on trust, freedom diversity.

It must be admitted that the theoretical knowledge in universities on reproductive level was rather high. The same can be said about application of knowledge within the framework of one course.

Though drastically changes are taking place in all spheres of education in Latvia, the characteristic feature of the system of education is its **certain conservatism** due to the great number of people involved in education (Education 1998 – 2003). As Latvia has started its course of development towards greater and wider democratisation and decentralization, there is need for specialists with qualifications crucially different from those who were trained during the soviet regime.

Accordingly, the key concepts in higher education are: critical thinking, autonomous learning, lifelong education, creativity, openness to changes, innovation, cooperation and teamwork, integration, partnership, flexibility.

The changes in teaching depend on lecturers' conceptions of teaching (D.Easrcott, B.Farmer (1996). Therefore, if the change goes from teaching to learning, accordingly the lecturers need other more students-centred competences. According to G.Brown and M.Atkins (1994) lecturers must be able to:

- diagnose what the students know and how the knowledge is organized;
- design learning tasks according to the students' cognitive structures.

Furthermore, the lecturer must make the new knowledge meaningful by links to the students personal experience, prior knowledge and future professional needs.

In order to determine the tendencies in professional development of lecturers a questionnaire was carried out among 77 lecturers of the university. The questions were chosen with the aim to find out the lecturers' understanding and openness to change on the basis of the below described change aspects:

from	to
• A lecturer who teaches and trains	A lecturer who expects students to know, to learn, to understand, to evaluate critically, to study
• Subject – oriented	professional and personal development oriented
• Being active	evoking students' activity
• One-way communication (lecturer – students)	dialogue
• Aiming at reproduction of knowledge	critical thinking, independent judgement, creative approach, freedom of expression, problem solving skills
• Lecturer responsibility	student responsibility

The lecturers described their understanding of academic achievements and the kinds of activities:

• Teaching load	52	67,5%
• Number of course	53	68,8%
• Participation in conferences	52	67,5%

Analysis of the experiences of the participants of the professional development courses allowed to make recommendations that it is necessary to involve all lecturers in such courses and great attention should be paid to:

- learning to hear the students, to take into consideration their level, experience, needs;
- acquiring flexibility;
- overcoming self-satisfaction, indifference, passivity and inertia;
- self-evaluation skills and reflective teaching;
- development of communicative skills;
- delegating responsibility to students for their own learning;
- development of critical thinking and creativity;
- learning about curriculum development.

The professional development of lecturers should focus on changes in:

- attitudes
 - to teaching
 - to own learning
 - to students learning
 - to changes
- understanding of the change process
- openness to changes
- acquiring new knowledge and skills and implementation in the study process
- self development
 - ability to delegate responsibility, the right to suggestions, initiative creativity;
 - tolerance;
 - partnership;
 - ability to accept a student as a centre
- professional values
- self – evaluation ability.

It leads to changes in the main aspects of professionalism:

from	to
• A lecturer who teaches and trains	A lecturer who expects students to know, to learn, to understand, to evaluate critically, to study
• Subject - centredness	professional and personal development centredness
• Being active	evoking students' activity
• One-way communication (lecturer – students)	dialogue
• Aiming at reproduction of knowledge	critical thinking, independent judgement, creative approach, freedom of expression, problem solving skills
• Teacher responsibility	student responsibility

It is obvious that changing paradigms in education is not only a theoretical issue but also understanding of the new role of the lecturer in higher education, evaluation of their own experiences as it should lead to the change process in teaching practice. It will not be a quick and easy process as the majority of lecturers were trained and educated during the soviet system and it is not easy for them to accept and understand the changes at once.

References

1. Brown G., Atkins M. *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge, 1994.
2. *Education 1998 – 2003. strategic Programme of Education Development*. Riga: Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia, 1998.
3. *Higher Education Management. The Key Elements* (edited by D. Warner, D. Palfreyman). London: Open University Press, 1996.
4. Ramsden P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992.

Resümee

Im vorliegenden Artikel wird der Paradigmenwechsel in der Qualifikation des universitären Lehrkörpers in Lettland analysiert. Nach dem Wechsel der gesellschaftlichen Formation in Lettland wird die Fort- und Weiterbildung der Hochschullehrer vor neuen Herausforderungen gestellt, denn grundsätzlich ändern sich die Voraussetzungen im Bildungsprozess- der Student wird zum intensiven Selbstlernprozess motiviert, der Studienprozess wird als Dialog zwischen dem Lehrenden und Lernenden organisiert, die Studierenden werden zum kritischen Denken, zur schöpferischen Tätigkeit im Lernprozess und zur Verantwortlichkeit herausgefordert.

Andris Grīnfelds
Latvijas Universitāte

INFORMĀCIJAS UN KOMUNIKĀCIJU TEHNOLOĢIJA IZGLĪTĪBĀ. CEĻĀ NO INDUSTRIĀLAS UZ INFORMATIZĒTU SABIEDRĪBU

Pēdējo 5-7 gadu laikā publicēti vairāki nozīmīgi dokumenti, kuros uzsvērts un pamatots arvien izteiktākais industriālās sabiedrības “informatizācijas” process (skat., piemēram, European Round Table of Industrialists/ERT, 1997, European Commission, 1995; Panel of Education Technology/PCACT/PET, 1997). Šajos dokumentos tiek īpaši izdalīta informācijas apstrādes pieaugošā nozīme sabiedriskajos procesos un profesionālās dzīves darbības dažādos aspektos.

Eiropā 1995.gadā tika publicēts pārskats (European Commission, 1995), kurā uzsvērts, ka vispārējās izglītības uzdevums ir ne tikai sniegt zināšanas, bet arī sagatavot sabiedrību dzīvei pēc mūža izglītības principiem. Šāda pieeja varētu nodrošināt vērā ņemamu IKT ieguldījumu izglītības kvalitātes pieaugumā. Var cerēt, ka IKT palīdzēs samazināt izglītības atrautību no reālās sociālās vides. Šo ideju gaismā jāuzskaita vairāki liela apjoma plāni gan valsts, gan starptautiskā līmenī, kas bija (un ir) orientēti uz “rītdienas skolas” veidošanu, kurā nozīmīgu vietu ieņem arī informācijas un komunikāciju tehnoloģija:

- Eiropas izglītības sistēmu darbības plāns 1996.–1998.g. “Mācības informatizētā sabiedrībā”;
- 1996.gadā ASV prezidents Klintonš paziņo par plānu līdz 2000. gadam visas ASV skolas pieslēgt “informācijas lielceļam” (Internetam); šo ideju akceptē un pieņem arī Dānija, Japāna, Somija, Nīderlande, Portugāle un Spānija;
- no 1997.gada Nīderlandes valdība dibina eksperimentālus skolotāju izglītības institūtus, kas orientēti uz “rītdienas skolu”, kurā IKT pieder ļoti nozīmīga loma;
- 1997.gadā Singapūrā tiek uzsākts liela mēroga projekts par IKT integrēšanu skolas programmā. 1,2 miljardus USD paredzēts iztērēt skolu vides “bagātināšanai” ar IKT un vispārēju IKT lietošanas principu izstrādāšanai visos skolu līmeņos;
- no 1998.gada Latvijā tiek realizēts visas izglītības iestādes un institūcijas un visus izglītības līmeņus aptveroša valsts investīciju programma IKT jomā, kuras galvenie uzdevumi ir nodrošināt visas skolas ar datortehniku un pieslēgumu datorīkliem, kā arī informatīvo sistēmu izveidošanu visos izglītības sistēmas līmeņos.

Ņemot vērā tikko minētos pasākumus, var pamatoti apgalvot, ka tuvākajā laikā vairāku valstu izglītības sistēmām būs jārisina visai nopietni jautājumi, kas saistīti ar tādu izglītības mērķu adaptāciju, kas nodrošina jaunatnes izglītību atbilstoši informatizētas sabiedrības vajadzībām un prasībām. Viens no galvenajiem jautājumiem, kas nodarbina izglītības politikas veidotājus, skolu vadību, skolotājus, skolotāju izglītības iestāžu darbiniekus, vecākus un skolēnus ir tas, cik lielā mērā modernās tehnoloģijas integrācija izglītības sistēmā uzlabo šīs sistēmas funkcionalitāti un sasniegtos rezultātus. IKT pašlaik tiek uzskatīts par iespējamo palīgīdzekli, kas izglītības sistēmās nodrošinātu cilvēkiem iespēju labāk sagatavoties dzīvei informatizētā sabiedrībā. Arvien skaidrāk var formulēt tās īpatnības, kas novērojamas, pārejot uz darbu “rītdienas skolas” vidē. I. Tabulā dots pārskats par sagaidāmajām izmaiņām, pārejot no izglītības industrializētā sabiedrībā uz izglītību informatizētā sabiedrībā.

IKT attīstība norisinās tik strauji, ka izglītības jomā bieži vien nav iespējams izsekot izmaiņām un uzlabojumiem. Tai pašā laikā rodas pietiekami daudz jautājumu par IKT lietošanas efektivitāti, uz kuriem atbildi var dot tikai liela mēroga pētījumi. IKT attīstība izglītības jomā bijusi tik strauja, ka pēdējā desmitgadē veidojas zināms informācijas vakuums par IKT attīstības un integrācijas

procesiem izglītībā. Starptautiskā IEA (The International Association for Evaluation of Education Achievement) asociācija devusi savu ieguldījumu informācijas trūkuma samazināšanā, 1989.gadā un 1992.gadā realizējot starptautisko pētījumu COMPED (Computers in Education) (Pelgrum, Plomp (1993); Pelgrum, Janssen Reinen, Plomp (1993)), bet 1997.gadā uzsākot starptautisko pētījumu SITES (Second Information Technology in Education Study) (Pelgrum, Anderson (1999)), kā arī iekļaujot vairākus ar IKT saistītus indikatorus citos IEA pētījumos. Skaidrs, ka straujā situācijas maiņa IKT jomā izglītībā prasa regulāru darbu, lai izglītības politiku un praktiķu rokās vienmēr būtu jaunākā informācija.

1.tabula. Sagaidāmās izmaiņas, pārejot no izglītības industrializētā sabiedrībā uz izglītību informatizētā sabiedrībā

Dalībnieki	Izglītība <i>industrializētā</i> sabiedrībā (tradicionālā paradigma)	Izglītība <i>informatizētā</i> sabiedrībā (inovatīvā paradigma)
Skola	<ul style="list-style-type: none"> • Izolēta no sabiedrības • Lielākā daļa par skolas funkcionēšanu ir konfidenciāla 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrēta sabiedrībā • Informācija ir plaši pieejama
Skolotājs	<ul style="list-style-type: none"> • Mācību procesa iniciators • Visas klases mācīšana kopā • Skolēnu novērtēšana • Maz vērības komunikatīvajām prasmēm 	<ul style="list-style-type: none"> • Palīdz skolēniem atrast piemērotu mācību modeli • Skolēnu neatkarīga • Palīdz skolēniem novērtēt sasniegumus • Liels uzsvars komunikatīvajām prasmēm
Skolēni	<ul style="list-style-type: none"> • Pārsvarā pasīvi • Pārsvarā mācās skolā • Reti izmanto grupu darbu • Jautājumus uzdod skolotājs vai tie ir grāmatās • Iemācās atbildes uz jautājumiem • Nav īpaši motivēti mācīties 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktīvāki • Mācās gan skolā, gan ārpus skolas • Daudz grupu un projektu darba • Paši uzdod jautājumus
Vecāki	<ul style="list-style-type: none"> • Praktiski nav iesaistīti mācību procesā • Nevar regulēt mācību procesu • Netiek izmantots mūža izglītības modelis 	<ul style="list-style-type: none"> • Atrod atbildes uz jautājumiem • Augsti motivēti mācīties • Aktīvi iesaistās mācību procesā • Piedalās mācību procesa vadīšanā • Vecāki piedāvā mūža izglītības modeli

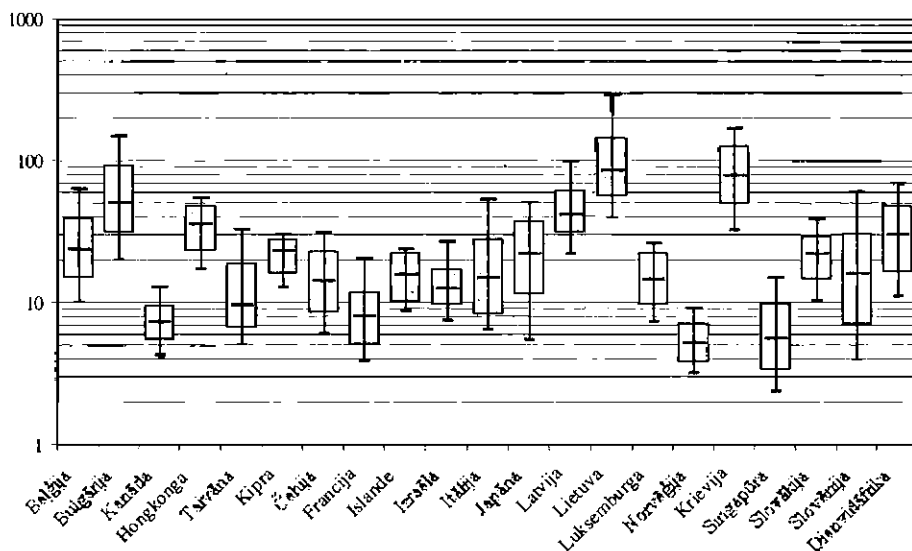
IEA SITES pētījumā galvenā uzmanība tiek pievērsta četriem ar aspektiem, kas ir būtiski, analizējot ar IKT lietošanu saistītās aktivitātes skolās:

- IKT vietas un lomas atspoguļojums izglītību reglamentējošos dokumentos,
- Skolu nodrošinājums ar IKT infrastruktūru,
- Skolotāju gatavība IKT lietošanai un tālākizglītības iespējas IKT jomā,
- Skolvadība un IKT (attieksme, stratēģija, nākotnes vīzija).

IKT lietošanas stratēģija un principi tiek iekļauti daudzu valstu izglītības attīstību raksturojošos dokumentos, tādējādi uzsverot IKT nozīmi izglītības sistēmā. Latvijā, diemžēl, tikai valsts pamatzglītības standartā ir atrodami pāris vispārīga satura teikumi par informācijas tehnoloģiju pamatzglītībā (Valsts pamatzglītības standarts, 1998). Protams, tas ir labāk par neko, tomēr vēl aizvien nestimulē atsevišķo mācību priekšmetu standartu izstrādātājus nopietni domāt par IKT integrēšanu mācību procesā.

IEA SITES pētījuma ietvaros tika gūts atkārtots apstiprinājums tam, ka IKT veiksmīgu lietošanu visvairāk traucē nepietiekams skolu nodrošinājums ar datortehniku. Kanādā, Dānijā, Jaunzēlandē un Norvēģijā pamatskolas astotajā klasē ir aptuveni desmit skolēni uz vienu datoru. Pēc IEA SITES pētījuma datiem, vidusskolas līmenī par tuvāko mērķi tiek uzskatīts pieci skolēni uz vienu datoru, ko tad varētu nosaukt par optimālu efektīvai modernās informācijas un komunikāciju tehnoloģijas apgūšanai un lietošanai. Latvijai šai ziņā vēl jāzīdara ļoti daudz, jo mūsu vidusskolās pašlaik ar vienu datoru jāstrādā aptuveni 35 skolēniem (skat. 1.zīm.), kas ir ļoti slikts rādītājs. Neskatoties uz to, ka valstī pašlaik tiek realizētas divas apjomīgas investīciju programmas (LIIS – Latvijas izglītības informatizācijas sistēma, RIIS – Rīgas izglītības informatizācijas sistēma), ieguldītie līdzekļi ir nepietiekami, lai mēs tuvākajos gados varētu cerēt uz ko vairāk par šo pašu attiecību 35 skolēni uz datoru.

Skolēnu skaits uz vienu datoru



1.zīmējums. Datortehnikas nodrošinājums vidusskolās (IEA SITES pētījuma dati).

Skolu direktoriem un informātikas skolotājiem bija jānovērtē, vai nepietiekama skolotāju apmācība IKT jomā ir problēma, kas neļauj realizēt ar moderno tehnoloģiju lietošanu saistītās ieceres. Interesanti, ka starptautiskajā salīdzinājumā vidusskolu grupā 45% (Taivāna) līdz 94% (Kipra) skolu direktoru nepietiekamu skolotāju sagatavošanu IKT lietošanā uzskata par nopietnu šķērslī skolas stratēģijas īstenošanā. 78% aptaujāto Latvijas vidusskolu direktoru piekrīt šim *viēdoklim*. Tas tikai lieku reizi apstiprina, ka skolotāju mācību kursi IKT lietošanā ir ļoti aktuāli un nepieciešami, lai skolas mācību procesā sekmīgi un ar maksimālu labumu ieviestu un lietoju IKT. Aptuveni 40% aptaujāto Latvijas vidusskolu direktoru norāda uz nepietiekamām skolotāju izglītības iespējām IKT jomā. Arī sākumskolas un pamatskolas līmenī vairāk nekā 50% pētījuma dalībvalstu direktori norādīja uz nepietiekamu skolotāju sagatavošanu IKT jomā.

Skolotāju apmācības veids katrā skolā var būt atšķirīgs un lielā mērā ir atkarīgs no skolas stratēģijas IKT ieviešanā un lietošanā. Pārskats par sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas skolotāju sagatavošanas stratēģiju un tās realizāciju pētījuma dalībvalstīs dots 2.tabulā.

Viegli ievērojot, ka vairumā valstu visos skolu līmeņos skolotāju sagatavošana IKT jomā ir noteikta par skolas darbības stratēģijas neatņemamu sastāvdaļu (75-99% skolu direktori to apstiprina aptuveni 20 pētījuma dalībvalstīs). Tas attiecas gan uz visa skolotāju kolektīva mācībām IKT jomā pamatlīmenī, gan uz nelielas skolotāju grupas sagatavošanu padziļinātā līmenī. Tātad, vismaz plānojot skolu darbību savu skolotāju tālākizglītībā, skolu direktori ļoti nopietni ņem vērā modernās tehnoloģijas nozīmi skolas dzīvē.

Skolu direktori ir (vai var būt) cieši saistīti ar IKT ieviešanu un lietošanu skolā. Šī saikne izpaužas IKT lietošanā, izpildot administratīvās un vadības darbības. Daudzās valstīs visā pasaulē skolu direktori ikdienā lieto datorus tieši šādā nolūkā un dara to veiksmīgi un efektīvi. Bez tam skolas direktors var darboties kā pārmaiņu un attīstības stimulētājs IKT ieviešanā skolas dzīvē un mācību procesā. To, cik aktīva ir šāda darbība, protams, nosaka direktora attieksme pret IKT ieviešanu un lietošanu skolā.

3.Tabulā apkopotie dati parāda, ka Latvijas vidusskolu direktoriem vēl ir ļoti lielas iespējas datortehnikas lietošanas intensifikācijā. Pašlaik nekādā ziņā nevar apgalvot, ka skolu direktori datorus lieto savā ikdienas darbā (vairāk nekā 30% aptaujāto direktoru atbildējuši ar “nekad”, “dažas reizes gadā” vai “gandrīz katru mēnesi”).

Jāņem vērā, ka skolu direktoru attieksmi pret IKT ieviešanu un lietošanu skolā daļēji ietekmē arī viņu pašu saikne ar moderno informācijas un komunikāciju tehnoloģiju. Tomēr kopumā praktiski visi skolu direktori atzīst IKT nozīmi skolas mācību procesa pilnveidošanā un visai plašās lietošanas iespējas saistībā ar mūžizglītības principu ieviešanu izglītībā.

Rezumējot, IEA SITES pētījuma pirmā etapa ietvaros savāktās informācijas analīze deva iespēju izdarīt vairākus secinājumus par IKT ieviešanas un lietošanas procesiem dažādu valstu izglītības sistēmās:

- Vairumā pētījuma dalībvalstu skolās notiek visai aktīvs darbs, lai izstrādātu savu IKT lietošanas politiku, IKT lietošanas nākotnes vīziju un attieksmi pret IKT vietu un lomu mācību procesā;
- Skolu direktoru attieksme pret IKT viņu skolās kopumā ir pozitīvi tendēta praktiski visās dalībvalstīs;
- Galvenās ar IKT ieviešanu saistītās grūtības skolās ir: nepietiekami tehniskie resursi un vēl aizvien neapmierinoša skolotāju sagatavošana IKT lietošanai savā ikdienas darbā;
- Latvijas skolu direktori kopumā uz uzdotajiem jautājumiem reaģē līdzīgi saviem ārzemju kolēģiem, kas apstiprina gana labu situācijas izpratni, kā arī IKT ieviešanas un lietošanas problēmu līdzību dažādās valstīs.

2.tabula. Skolu daudzums, kurās ir skolotāju gatavošanas stratēģija IKT jomā un šīs stratēģijas praktiskā realizācija

Valsts	Sākumskola				Pamatskola				Vidusskola			
	Mērķis: apmācīt visus skolotājus	Mērķis: apmācīt dažus skolotājus	Praktiski apmācīti visi skolotāji	Praktiski apmācīti daži skolotāji	Mērķis: apmācīt visus skolotājus	Mērķis: apmācīt dažus skolotājus	Praktiski apmācīti visi skolotāji	Praktiski apmācīti daži skolotāji	Mērķis: apmācīt visus skolotājus	Mērķis: apmācīt dažus skolotājus	Praktiski apmācīti visi skolotāji	Praktiski apmācīti daži skolotāji
Beļģija	~	~	~	~	81	95	10	42	78	95	11	43
Bulgārija	~	~	~	~	71	83	2	16	72	88	1	15
Čehija	~	~	~	~	83	78	12	31	84	89	17	45
Dānija	~	~	~	~	85	88	19	60	~	~	~	~
Dienvidāfrika	~	~	~	~	64	65	6	24	60	67	7	21
Francija	73	57	3	5	82	87	5	20	85	88	4	30
Hongkonga	95	93	4	10	95	88	2	13	95	88	2	13
Islande	80	78	10	21	78	77	8	25	79	69	7	25
Itālija	86	72	23	32	90	75	14	22	91	80	17	33
Izraēla	89	83	30	34	95	84	31	25	95	89	28	32
Japāna	74	41	16	7	67	47	12	11	45	48	7	10
Jaunzēlande	95	73	30	39	93	77	22	37	~	~	~	~
Kanāda	85	76	23	34	80	74	17	29	81	73	16	35
Kipra	85	62	3	10	38	49	0	8	92	89	4	12
Krievija	~	~	~	~	51	44	6	13	51	44	6	13
Latvija	~	~	~	~	~	~	~	~	91	83	18	20
Lietuva	~	~	~	~	88	74	15	15	91	76	14	13
Luksemburga	~	~	~	~	71	100	5	51	71	98	5	49
Norvēģija	95	86	20	38	97	88	24	47	97	85	24	46
Singapūra	99	85	80	36	99	87	74	36	100	93	58	46
Slovākija	~	~	~	~	~	~	~	~	18	21	17	29
Slovēnija	98	92	21	46	98	93	17	53	99	94	23	42
Somija	97	87	32	35	98	94	31	38	~	~	~	~
Taivāna	91	88	23	40	97	90	15	34	97	87	31	41
Taizeme	~	~	~	~	90	91	48	48	~	~	~	~
Ungārija	~	~	~	~	97	68	7	15	~	~	~	~

Piezīme. Ar ~ apzīmētie jautājumi nav atbildēti, jo valsts nav piedalījies attiecīgajā pētījuma skolu grupā.

3.tabula. Latvijas vidusskolu direktoru atbildes uz jautājumu par datoru izmantošanas intensitāti savā ikdienas darbā

Atbilžu varianti	Procenti	Procenti (korigēti)
Nekad	6,7	8,8
Dažas reizes gadā	15,0	19,8
Gandrīz katru mēnesi	10,0	13,2
Ik nedēļu	27,5	36,3
Katru dienu	16,7	22,0
Kopā	75,8	100,0
Nav atbildes	24,2	
Pavisam kopā	100,0	

Literatūra

1. European Commission. *Teaching and Learning: towards the learning society*. Brussels: European Union, 1995.
2. ERT/European Round Table of Industrialists. *Investing in Knowledge: the integration of technology in European education*. Brussels: ERT, 1997.
3. *Panel of Educational Technology. Report to the President on the Use of Technology to Strengthen K-12 Education in the United States*. Washington DC: President's Committee of Advisors on Science and Technology, 1997.
4. Pelgrum W.J., Anderson R.E., Editors. *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: a Worldwide Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices*. The Netherlands: University of Twente, 1999.
5. Pelgrum W.J., Janssen Reinen I.A.M., Plomp Tj. (Editors). *Schools, Teachers, Students and Computers: a Cross-National Perspective*. The Netherlands: University of Twente, IEA, 1993.
6. *Valsts pamatizglīības standarts*. IZM: Lielvārds, 1998.
7. World Education Report. *Teachers and teaching in a changing world*. France: UNESCO Publishing, 1998.

Summary

A brief description of the first phase of IEA SITES (Second Information Technology in Education Study) study is given in this article. The author focuses on general trends regarding place and role of ICT in education systems of different countries. The ongoing, unprecedented growth of information and communication technology has created significant challenge for education and has raised a lot of questions about the place and role of ICT in education. Integration of ICT in curriculum, development and situation of ICT infrastructure in schools, teacher training regarding ICT use and role of principals in ICT development in schools have been discussed in brief.

Anna Kopeloviča
Universität Lettlands
Leonards Žukovs
Pädagogische Sportakademie Lettlands

ENTWICKLUNG DER VERANTWORTUNGSFÄHIGKEITEN ANGEHENDER LEHRER

1. Aktualität der Frage

Das allgemeine Ausbildungssystem hat in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ersichtlich wesentliche Veränderungen erlebt, die durch die humanen Ideen der Psychologie und Pädagogik und deren Einsatz in den Unterrichtsprozess bedingt wurden. Einer der wichtigsten Anhänger dieser Ideen war K.Roger. (1) Er stellt Ende der 60er Jahre den Begriff "freie Lernstrategien" in den Vordergrund des Unterrichtsprozesses. Das erfordert vom Lehrer eine ganze Reihe von Persönlichkeitseigenschaften und bestimmten Verhaltensstrategien, die den Schülern die praktische Anwendung der versprochenen Lernfreiheit ermöglichen. Der Idee der "freien Lernstrategien" wird eine besondere Bedeutung bei der Ausbildung von angehenden Lehrkräften beigemessen. Wir schließen uns der Meinung von R.Berns (2) an, der den Standpunkt vertritt, dass die Lernerfahrung, erstens, dem Menschen seine Persönlichkeitseigenschaften zu erkennen verhilft, was ihn eigentlich von allen anderen Menschen unterscheiden soll und ihn dadurch zum Unikum macht; zweitens, Gedanken, Tätigkeiten und Erlebnisse entdeckt, die den allgemeinmenschlichen Charakter tragen. Dadurch entsteht eine Wechselbeziehung zwischen einem konkreten Individuum und der Menschheit. Unter diesem Blickwinkel kann man in allgemeinen Zügen den Unterrichtsprozess mit der Persönlichkeitsherausbildung vergleichen. K.Roger unterscheidet zwei Typen vom Lernprozess: den kognitiven und den erfahrungsgerichteten Lernprozess, wobei der letztere ausschlaggebend erscheint.

Es kann unseres Erachtens eine bessere Lösung des Problems gefunden werden, die an der Grenze der beiden obenerwähnten Aspekte liegen soll, indem wir zwei Gruppen von Schülern betrachten, die eine Gruppe, die den Lernstoff vorwiegend im angebotenen System beherrscht und die andere, die selbständig auf der Suche nach den vorhandenen Gesetzmäßigkeiten ist. Gerade der letzte Hinweis macht das Lernen zu einem wichtigen Problem. Dabei müssen wir die reale Situation in der heutigen Schule im richtigen Licht sehen. Der Lehrer ist psychologisch bereit die "freien Lernstrategien" anzuerkennen, doch nicht jeder ist bereit sie praktisch anzuwenden. In erster Linie zeigt es sich in der Unfähigkeit des Lehrers seine Tätigkeitsfunktionen zu ändern, um "freie Lernstrategien" den Schülern zu sichern, d.h. er kann nicht seine begründete Meinung, sein Herangehen und Methoden der Aufgabellösung, seine kritische Einstellung zum Tätigkeitsergebnis, seine Analyse und Fähigkeiten mit den Einstellungen anderer Menschen vergleichen usw.

Bei der Verwirklichung der Idee der "freien Lernstrategien" kann der Lehrer sein Missfallen und seine Untoleranz zeigen, wenn seine Meinung mit der der Schüler nicht übereinstimmt. Unter diesen Umständen fehlt leider die Meinungsbegründung, was unentwegt zum Voluntarismus führt, und das beeinträchtigt wesentlich das schöpferische Klima des Ausbildungsprozesses.

Wenn der Lehrer seine Unreife zeigt, die Idee der "freien Lernstrategien" der Schüler zu realisieren, entstehen neue Schwierigkeiten, Disziplinverstöße, die die Qualität des Lernprozesses herabsetzen. Die oben erwähnten Widersprüche (und das ist nur ein Teil davon) zeigen, dass im Lernprozess nicht nur die Verantwortung des Lehrers selbst, sondern auch der Schüler aktualisiert wird. Aber das ist ein schwer prognostiziertes Ergebnis.

Unserer Meinung nach, auf solche Weise kommt die Aufeinanderbezogenheit der “freien Lernstrategien” und die Verantwortungsgeschlossenheit des Lehrers und der Schüler zum Ausdruck.

2. Was versteht man unter der Verantwortung?

In der Philosophie versteht man die Verantwortung als Kategorie des Rechtes und der Ethik, die ein besonderes soziales und morales Rechtsverhalten gegenüber der Gesellschaft äußert, die durch die Erfüllung der moralischen Pflicht und der gesetzbedingten Norm charakterisiert wird. Der Mensch tritt hier als Subjekt seiner Tätigkeit vor. Das bedeutet, dass der Mensch verschiedene Forderungen und Aufgaben bewusst erfüllen, eine richtige Lösung finden und ein konkretes Ziel erreichen muss.

Die Verantwortung hängt aufs engste mit der Freiheit zusammen. (3)

Der psychologischen Kategorie der Verantwortung liegen verschiedene Formen der Kontrolle über Persönlichkeitstätigkeiten unter Berücksichtigung von wirkenden Normen und der Pflichtausfüllung zugrunde. Es wird die innere und die äußere Kontrolle unterschieden. Die äußere Kontrolle garantiert die Verantwortung des Subjekts für die Ergebnisse seiner Tätigkeit. Die innere Kontrolle sichert das Selbstregeln der Persönlichkeitstätigkeit, das mit dem Verantwortungs- und Pflichtgefühl verbunden ist.

Die Verantwortung als Persönlichkeitseigenschaft bildet sich im gegenseitigen Tätigkeitsprozess durch Interiorisation der sozialen Werte, Normen und Regeln heraus. Die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg hängt gewissermassen vom Entwicklungsniveau des Subjekts bzw. einer Subjektgruppe, von der Ähnlichkeit der Wertorientierung, der emotionalen Identifikation usw. ab. Daraus entsteht die Möglichkeit pädagogisch und psychologisch orientierte Einwirkung zielgerichtet auf die Verantwortung des Subjekts und der Subjektgruppen für die Zusammenarbeit und seine eigene Anteilnahme an diesem Prozess auszuüben.(4)

Diese Erkenntnisse stimmen hauptsächlich mit dem Standpunkt des Wörterbuches für Psychologie (Redaktion von G.Breslaw)überein. Dort ist verzeichnet, dass “die Verantwortung – hauptwissenschaftlich – die Pflicht der Person oder Organisation die Notwendigkeit von Selbstkontrolle, die Sorge für den Prozess eigener Tätigkeit und Folge ist”. (5)

Vom pädagogischen Aspekt aus, wird die Verantwortung im Zusammenhang mit der Pflichterfüllung und mit allen möglichen Folgen und Ergebnissen erforscht. Für einen verantwortungsvollen Menschen ist das höchstentwickelte Pflichtbewusstsein, sowie auch das gewissenhafte Verhalten zu seinen Verpflichtungen und ein klares Verständnis der Bedeutung seiner Arbeit und auch die Bereitschaft zum Verantwortungsübernehmen eigen. Darin besteht die Lehrerberufung.

3. Welche Rolle spielt der Lehrer bei der Förderung der Verantwortungsherausbildung und – entwicklung der Schüler

In den gesetzgebenden Dokumenten des Ministeriums für Ausbildung und Wissenschaft der Republik Lettlands wird als Hauptanliegen Förderung der Entwicklung einer freien, verantwortungsvollen, schöpferischen Persönlichkeit bestimmt, die nicht nur sein eigenes hohes Verantwortungsgefühl aufweist, sondern auch die Verantwortung für die bestehende Gesellschaft übernehmen könnte.

Dieses Ziel aber ist momentan schwer zu erreichen. Eine besonders wichtige Rolle spielen hier die Lehrer. Dafür müssen sie eine entsprechende Hochschulausbildung bekommen.

Der angehende Lehrer muss überzeugt sein, dass die Verantwortung unmittelbar mit der

Pflicht verbunden ist, er muss eine klare Vorstellung davon haben, was im Einklang mit der Gewissensstimme erfüllt werden muss. (6) Diese Erkenntnis gehört in die Innenwelt der Menschenpersönlichkeit, die in Harmonie mit der Außenwelt steht und gerade diese Tatsache soll die Wahl, das bewusste Entscheidungstreffen sowie auch die Arbeitsbewertung bestimmen.

Das Treffen einer Entscheidung ist aufs engste mit den klargestetzten, tief durchdachten Zielen verbunden, deren praktische Anwendung mit der Motivation und dem Menschenwillen verbunden ist. Wenn der Wille schwach entwickelt ist, dann wird mit dem Zielbewusstsein und der positiven Motivation allein kein Ergebnis erzielt. Das findet eine deutliche Widerspiegelung bei der Pflichterfüllung. Man kann das auch im Unterrichtsprozess an den pädagogischen Hochschulen betrachten. Studenten, die bewusste Ziele und positive Motivation haben, deren Wille aber nicht genug entwickelt ist, zeigen leider des öfteren mittelmäßige Resultate. Dabei fallen die Berufserwerbsfähigkeiten aus. Das nachlässige Verhalten zu den Pflichten zeigt sich auch beim Schulpraktikum.

Ein junger Lehrer kann zu hohe Forderungen an seine Schüler stellen, falls sein Verantwortungsgefühl im Laufe des Unterrichtsprozesses nicht stark genug entwickelt wurde.

Es sei betont, dass die Schüler als ein Bestandteil der Gesellschaft öfters ein negatives Vorbild, Verantwortungslosigkeit, Pflichtabsage miterleben müssen. Sie sehen, dass die Taten nicht immer mit Worten übereinstimmen. Jugendliche verlieren eine richtige Vorstellung von dem Gewissen, was demzufolge die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler beeinträchtigt.

Es sei auch bemerkt, dass der Lehrer ein sozialer Typ ist, er muss eine feste Überzeugung haben, die Verantwortung nicht nur für seine eigene berufliche Tätigkeit, sondern auch für die Schüler, ihre Eltern und seine Umgebung tragen.

Eine richtige Lehrerpersönlichkeit bildet sich im Laufe seiner aktiven Tätigkeit und nicht zuletzt im Unterrichtsprozess an einer Hochschule aus, d.h. in einem bestimmten Milieu. Unter dem Milieu werden Berufskennnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, das System der Werte und der Zusammenhänge, sowie auch Entwicklung der pädagogischen Fähigkeiten verstanden.

Nur ein verantwortungsvoller Lehrer ist im Stande das Verantwortungsgefühl der Schüler zu erziehen.

4. Potenzen der pädagogischen Hochschulen bei der Formierung des Verantwortungsgefühles der Studenten im Unterrichtsprozess und derer Förderung

116 Studenten des II. und IV. Studienjahres mussten in Rahmen die von uns ausgearbeiteten Umfragen Antworten auf zwei Fragen geben:

1. Wie verstehen Sie – was ist die Verantwortung?
2. Was beeinflusst die Verantwortung der Studenten im Unterrichtsprozess?

Aus den Antworten auf die erste Frage wurde ersichtlich, dass alle Studenten die Verantwortung als Pflicht eines Menschen sich selbst der Gesellschaft gegenüber verstehen. Aus der Sicht der Studenten ist die Verantwortung, und wir sind der gleichen Meinung, ein Vermittlungsprozess zwischen einer Persönlichkeit und der Umwelt, der sich bildet und entwickelt. Beide Seiten spielen dabei eine aktive Rolle, jedoch besteht im Entwicklungsprozess der Persönlichkeit der gegenseitige Einfluss des Menschen auf das Milieu und des Milieus auf den Menschen. Am Anfang der Persönlichkeitsentwicklung hat das Milieu einen größeren Einfluss, z.B. Familie, Freunde, Schule, Massenmedien usw. Auf dieser Etappe entwickelt sich bei dem Jugendlichen das Verantwortungsgefühl, dabei beobachtet er die Beziehungen zwischen den Eltern und Mitmenschen und die gegenseitige menschliche Sorge, sowie auch ihre Verhältnisse gegen

einander und dem Kind gegenüber. Allmählich fügt sich das Kind zu Hause und in der Schule in die Tätigkeit hinein, die seinem Alter entspricht. Bei der Erfüllung der Aufgaben entwickelt sich schrittweise das Verantwortungsgefühl für die ihm anvertrauten Aufgaben und ihre Resultate. Die Eltern und Lehrer sollen nicht nur die Forderungen aufstellen, sondern auch auf die Erfüllung der Forderungen achten: d.h. Information über den Inhalt der Forderungen: die Aufstellung der Forderungen und die Akzeptabilität von der Seite des Kindes, anfangs, als die Achtung den Eltern, Freunden, Lehrern gegenüber und als Wunsch sich selbst zu präsentieren, später jedoch – mit dem ansteigendem Bewusstseinsgefühl – die Aufrechterhaltung der Forderungen, als Kontrolle – Bewertung. Sonst wie das auch die Studenten einschätzen, erfüllt das Kind die Forderung nicht auf Grund des Verantwortungsgefühles, sondern der möglichen Strafe wegen, falls er früher eine negative Erfahrung hatte. Die Aufstellung und die Aufrechterhaltung der Forderungen und derer psychologisch – pädagogischer Hintergrund soll im Prozess der Bildung der Gewohnheiten des Kindes von Anfang an humanen Charakter tragen. Das bildet die Grundlage bei dem Kind für das Sicherheits- und Achtungsgefühl und für den Wunsch sich selbst zu realisieren.

Der Mensch braucht Zeit und günstige Umstände, um sich selbst als Persönlichkeit zu verwirklichen. Es gibt eine unaufhörliche Akzentverschiebung vom Einfluss des Milieus auf den Menschen und vom Einfluss der Menschen auf das Milieu. Dieser Prozess ist langwierig und kompliziert. Jedoch besteht die Logik der Richtung eines Prozesses ohne darauf zu achten, dass jeder Mensch eigenartig ist. Das Wesen des Menschen ist das Hauptproblem jeder psychologischen und philosophischen Konzeption. In unserer Abhandlung wird die Meinung vertreten, dass das Wesen des Menschen in der Einheit von seinem Intellekt, Gefühl und Willen zum Ausdruck kommt. Diese Einstellung ermöglicht, vorauszusuchen, wie sich das Verantwortungsgefühl eines Menschen herausgebildet werden kann. Wenn der Mensch das Zusammenwirken von sich selbst und dem Milieu nicht versteht, fühlt er sich dann unbehaglich, und wenn er die Situation nicht ändern kann, so bildet sich keine Voraussetzung für die Selbstrealisierung, die direkt mit dem Verantwortungsgefühl verbunden ist. Wir haben eine polare Variante gewählt, wenn Intellekt, Gefühl und Wille in negativer Weise zum Ausdruck kommen. Es können doch verschiedene Verhältnisse zwischen Intellekt, Gefühlen und Willen existieren, z.B. der Mensch hat Verständnis für das Milieu, hat einen entwickelten Willen, aber die Gefühle sind nicht adäquat. So können wir schlussfolgern, dass die Verantwortungsniveaus verschiedenartig sind. Eben darin besteht das Problem des Forschungsobjekts. Schon am Anfang der 70er Jahre kam A. Maslou zur Erkenntnis in Bezug auf das Problem der Selbstrealisierung, dass es keine Selbstrealisierung ohne Verantwortung gibt. Leider haben wir keine Forschung betreffend der Probleme der Verantwortung gefunden.(7)

Die Umfrage der angehenden Lehrer zeugt davon, dass die Verantwortung keine Erbeigenschaft der menschlichen Persönlichkeit ist, dass sie sich im Lebensprozess bildet und entwickelt. Hier spielt auch die pädagogische Hochschule ihre Rolle. Die Studenten selbst haben viele Faktoren genannt, die die Verantwortung im Unterrichtsprozess fördern.

51% Respondenten der 116 befragten Studenten haben unter den wichtigsten Faktoren die klare Zielsetzung des Lebens genannt. Das haben die Studenten mit der Bildung des Wertsystems verbunden, das geschieht beim Erlangen des gewählten Berufs und mit dem Wunsch etwas im Leben zu erreichen, die Erfahrungen und Fähigkeiten zu erwerben und sie zu analysieren. Fast eine Hälfte der Respondenten, obwohl sie schon an der pädagogischen Hochschule studieren, sehen keinen Zusammenhang zwischen der Verantwortung und dem Lebensziel. Sie sind der Meinung jedoch, dass ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung ihres Verantwortungsgefühles die Persönlichkeit der Lehrer und ihr Verhältnis gegenüber dem Studenten im Unterrichtsprozess ist.

Es gibt 33% Studenten, die, wie es die Umfrage ergab, eine solche Meinung vertreten. Wenn die Studenten der ersten Gruppe die Vervollkommnung des Verantwortungsgefühles mit der Selbstrealisierung verbinden, d.h. sie verstehen ihre Verantwortung den Mitmenschen und der Hochschule gegenüber, dann ist die Aufgabe der Lehrkräfte im Unterrichtsprozess ihnen zu helfen, entsprechende Umstände für die selbständig schöpferische Arbeit zu schaffen und den Unterrichtsprozess mit der zukünftigen Berufstätigkeit zu verbinden. Hier sehen wir einen klaren Zusammenhang zwischen der Studententmotivierung, zwischen der bewussten freiwilligen Annahme der äußeren Forderungen und ihrer Erfüllung. Das ist, unserer Meinung nach, ein richtiger Weg zum Lebensziel.

Eine kompliziertere Situation besteht bei den Studenten der zweiten Gruppe, denn sie sehen die Entwicklung aller Probleme des Verantwortungsgefühles nicht in sich selbst, sondern in den anderen. Sie haben teilweise recht. Leider zeugt ihre Erfahrung davon, dass es Lehrer gibt, die ein sehr niedriges Verantwortungsgefühl haben.

Wir sehen, dass dieses Problem hier unter den Lehrkräften und den Studenten, als auch unter den Studenten besteht, wobei sich auch das Verantwortungsgefühl entwickelt. Die Teilnahme der Studenten an verschiedenen Gruppenprojekten, Diskursen bei der kritischen Auswertung der Resultate ihrer Tätigkeit im Rahmen der Gruppenaufgabe fördert das Verantwortungsgefühl jedes Studenten sich selbst und den Teilnehmern jeder Gruppe gegenüber.

Die Resultate sind abhängig von der Fähigkeit jeder Lehrkraft eine Gruppe zu bilden, den Inhalt ihrer Tätigkeit zu bestimmen, die Forderung des Resultats aufzustellen, sowie die Kriterien der Bewertung der Studententätigkeiten zu bestimmen.

Wenn es keine Forderungen an das mögliche Resultat der Tätigkeit gibt, so dürfen wir bei weitem über die Entwicklung der Verantwortung nicht sprechen. Dasselbe geschieht, wenn es keine konkreten Kriterien für die Bewertung der Tätigkeit gibt.

Hypothetisch besteht auch eine dritte Gruppe der Studenten, die sehr unterschiedlich die Entwicklung der Verantwortung versteht. Ihrer Meinung nach, gehörten zu den wichtigsten Faktoren bei der Förderung der Verantwortung das Milieu (Familie, Freunde u.a.) Zensuren, Laufbahn u.a. Bei der Analyse der Antworten der Studenten dieser Gruppe (16%) kann man schlussfolgern, dass sie in Bezug auf ihr Ziel näher der ersten Gruppe stehen. Hier kommt das pragmatische Herangehen der Studenten ans Problem. Das professionelle Können der Lehrkräfte verkörpert sich in der Sozialisation der Studenten dieser Gruppe, damit sie in ihrer Tätigkeit die Verantwortung nicht nur sich selber, sondern auch den anderen gegenüber, bewusst werden.

Es ist kein Geheimnis, dass alle erwähnten Studentengruppen in einer akademischen Gruppe zusammenarbeiten. Die Lehrkraft soll hier das individuelle Herangehen verwirklichen und betonen, dass die Förderung der Verantwortung eine bestimmte Rolle unter den anderen Zielen und Aufgaben spielt.

In unserem Beitrag haben wir versucht das Verantwortungsproblem zu aktualisieren und kamen zur Schlussfolgerung, dass es ein besonders wichtiges Problem für die Ausbildung der angehenden Lehrer ist und dass es eine komplexe Forschung unter der Teilnahme von Vertretern verschiedener Wissenschaftsbereiche braucht.

Literatur

1. *Filozofijas vārdnīca.* (M.Rozentāla red.) Rīga: Liesma, 1974. 529 lpp.
2. Keršenšteiners G. *Audzinātāja dvēsele un skolotāju izglītības jautājums.* Rīga: IM izdevums, 1925. 126 lpp.
3. *Psiholoģijas vārdnīca.* (Breslava G. red.) Rīga: Mācību grāmata, 1999. 157 lpp.
4. Students J.A. *Vispārīgā pedagogija*, II d. Rīga: Raka, 1998. 224 lpp.
5. Маслоу А. *Дальние пределы человеческой психики.* С.–П.:Евразия, 1999.
6. Роджер К. *Взгляд на психотехнику. Становление человека.* Москва: Прогресс, 1994. 480 с.

Summary

The article deals with the problem of responsibility of a teacher and a pupil under the condition of “freedom of learning”.

The idea of “freedom of learning” was stated by K.Rodgers at the end of the 60ties as a central idea of humanistic psychology and pedagogics.

The term “responsibility” is observed from the philosophical, psychological and pedagogical points of view.

The role of a teacher in the formation and successful development of pupils’ responsibility is emphasized.

The questionnaire of the students – future teachers – on the understanding of responsibility and how the learning process influences responsibility is analyzed.

2. DAĻA

IZGLĪTĪBAS VADĪBA UN STARPTAUTISKIE SALĪDZINOŠIE IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMI

Virginija Būdiene
Center for Educational Studies
Lithuania

STUDENTS AND UNIVERSITY PROFESSORS' PERCEPTIONS OF TEACHER TRAINING OUTCOMES

Introduction

During the last decade the changes in Lithuanian secondary school were mostly linked with the introduction of new educational materials, new teaching methods, assessment innovations. At the same time the success of any educational reform depends mostly on key persons in the school i.e. teachers. In Lithuania less attention was paid to initial teacher training than to in-service teacher training. As a consequence, many teachers reported the lack of communicative, psychological, practical knowledge and skills at the beginning of their teaching career (OSFL, 1996, 1999). The students' interest in developing those personal attributes which allow them to make use of their academic knowledge and to be personally effective is growing. In a fastly changing world professional teachers need continually adapt and learn, effectively act as team members and life-long learners. These personal attributes are often called as 'transferable skills'. Several models for such skills were proposed. The summary of them is provided by David Bradshaw. (1) The development of 'transferable skills' became an important goal of Higher Education (HE) initiatives in many countries in mid-1980. For example, in the UK each HE institution was given up to £1 million for 5-year period in order to bring about institutional change leading to the development of more enterprising students, suited to the changing demands.

There were some initiatives in this field regarding HE in Lithuania. The first steps towards new development should be (as in any project) an answer to the question about whether the demand for such skills exists at all. This study reveals that both students and their lecturers recognize in their generated lists the importance of these skills for the future teacher.

The Context

Vilnius Pedagogical University (VPU) is the biggest and the oldest teacher training institution in Lithuania. The reform of HE introduced recently in the country proposed more structural changes than restructuring and rethinking of the goals in teacher training for changing school and society.

The Center of Educational Studies was established in 1996 by Open Society Fund Lithuania under the agreement with teacher training institutions as inter-university institution with the mission to encourage communication between academic and school pedagogical communities, to assist to the educational reform.

The materials used in this investigation are drawn from the sessions and workshops of the CES for students and lecturers of Vilnius Pedagogical University.

The methodology

The aim of this case study was to clarify students' and university lecturers' perceptions of initial teacher training outcomes for the 21st century teacher. Two sessions were held. In the student group session there were 51 first year history teacher students. In the lecturers' group there were 32 VPU lecturers including the Rector, vice-rector, deans of the faculties, and lecturers from different departments.

The initial question for both groups was: **“Which skills, knowledge ... will be still important after 10 years and should be developed by prospective teacher at the university?”**

The structure of the sessions was a nominal group technique, where individuals generated ideas on the issue, which were then collated. The sessions of two groups – students’ and lecturers’ were set completely separately, not informing each about the list generated by the others. The structure of the sessions aimed to identify students’ and lecturers views on training/learning outcomes in teacher initial training in HE. The aim was also to identify the students’ and lecturers’ generated list of answers to proposed question (see below), limiting the directions by the facilitator and encouraging maximum participation of involved persons. It was considered to be important that the facilitator was in no ways connected with students or lecturers. The sessions took from 1 to 1,5 hours each. The groups were divided into subgroups to identify and note their responses. The resulting flip charts of the subgroups were discussed by the whole group, with the facilitator clarifying items and identifying consensus and disagreement between the sub-groups.

The final lists generated by the groups

“Which skills, knowledge ... will be still important after 10 years and should be developed by future teachers at the university?”

The students’ generated list of key skills and knowledge ranked according to their priorities:

1. communication and cooperation (dealing with others);
2. information technology and using computers;
3. foreign languages;
4. learning (self) and teaching skills;
5. subject knowledge and ability to use it as appropriate ;
6. psychological knowledge;
7. adaptability;

The lecturers’ generated list of key skills and knowledge ranked according to their priorities :

1. subject knowledge;
2. communication and cooperation skills;
3. independence and responsibility;
4. goal orientedness, vision possessing;
5. openness to innovations, willingness to improve his/her qualifications;
6. eagerness to share his/her experience with others;
7. team builder; good manager;
8. openness to change;
9. working skills, experience;
10. tolerance;

Discussion

Though there was no agreed vocabulary, it can be easily traced that the two generated lists have a ‘common core’. Communication and cooperation skills, subject knowledge and openness to change, adaptability appear in both lists in the highest priority range. In both lists one can see ‘communication and cooperation’ (pointed as the most important by students and as the second important by lecturers). Subject knowledge for lecturers is the top priority (the first in the list), for students it is also important (the fifth in their list), but they pointed, that learning to use it is important as well. Openness to change, innovations, adaptiveness are regarded as important enough

in both lists. Except 'knowledge', other skills fall under the 'transferable skills'.

Though the outcomes mentioned above were not sorted into the themes which could emerge from the lists produced by the groups the main skills mentioned in these lists were almost the same as in the models summarized by David Bradshaw (1992).

It is interesting, that students' generated list is almost the same as QCA Key Skills list (*Qualifications and Curriculum Authority, UK*) [Oates, 1992]:

1. *Communication*; (No.1 in our students' list)
2. *Information technology*; (No.2 in our students' list)
3. *Personal skills: dealing with others*; (No.1 in our students' list)
4. *Personal skills: improving own learning and performance*; (No.4 in our students' list)
5. *Problem solving* (Not agreed yet by QCA, not in our students' list)

The students' and lecturers' generated outcomes were strongly oriented towards professional and personal skills and qualities, and these lists are highly compatible with existing models of 'transferable skills' and required skills for employment.

As it is easily seen from the results of this study, the main skills that should be trained and acquired in teacher training are almost agreed by students and their trainers, but the following questions arise: Does the training of these 'transferable skills' somehow exist in HE, in teacher training in particular? How could the development of these skills be strengthened in HE as a special attempt *or through* specific methods of training and studying?

References

1. Bradshaw D. Classifications and Models of Transferable skills. In: *H. Eggins (Ed.) Arts Graduates: Their Skills and Their Employment*. London: Falmer Press, 1992.
2. Oates T. Report 16 Developing and Piloting the NCVQ Core Skill Units. *An Outline of Method and a Summary of Findings*. London: NCVQ, 1992.
3. *OSFL Report of Sociological Investigation on Teachers' and Students' Perceptions* (in Lith.) Vilnius: SIC, 1996., 1999.

Summary

The paper indicates students' and university lecturers' perceptions of teacher training/ learning outcomes, identified through students' and university teachers' consultations held in Vilnius Pedagogical University. These outcomes generated by the students and lecturers were found strongly oriented towards professional and personal skills and competencies, the lists of which are highly compatible with existing models of 'transferable skills' and required skills for employment.

Daina Celma
Latvijas Universitāte

PAŠREIZĒJĀS IZGLĪTĪBAS VADĪBAS TENDENCES SKOLU DIREKTORU DARBĀ

Vadība nav stāvoklis. Vadība ir process, dinamisks, aktīvs un vienmēr mainīgs. Vadīšanas jeb menedžmenta teorijas attīstību ietekmē trīs galvenie faktori, tā tas bijis pagātnē, un tā ir arī tagad. Tie ir:

- ekonomiskie faktori,
- sociālie faktori,
- politiskie faktori. (1)

Arī skola kā nekomerciāla organizācija nav pasargāta no šo faktoru ietekmes. Valsts smago ekonomisko problēmu dēļ atbildība par izglītības iestādēm deleģēta vietējām pašvaldībām, tāpēc lielākā daļa vispārīglobošo skolu tiek pārvaldītas pašvaldību līmenī. Līdz ar to mācību iestāžu finansiālais nodrošinājums ir ļoti atšķirīgs un skolu vadītājiem dotas plašākas pilnvaras. Direktors tagad ir diezgan neatkarīgs skolas dzīves veidotājs, kas atbild par izglītības iestādes darba rezultātiem vietējās sabiedrības priekšā. Skolas vadītājam labi jāorientējas gan sociālās dzīves likumbās un to izmaiņās, gan arī jābūt speciālistam savā tiešajā pedagogiskajā un administratīvajā darbā.

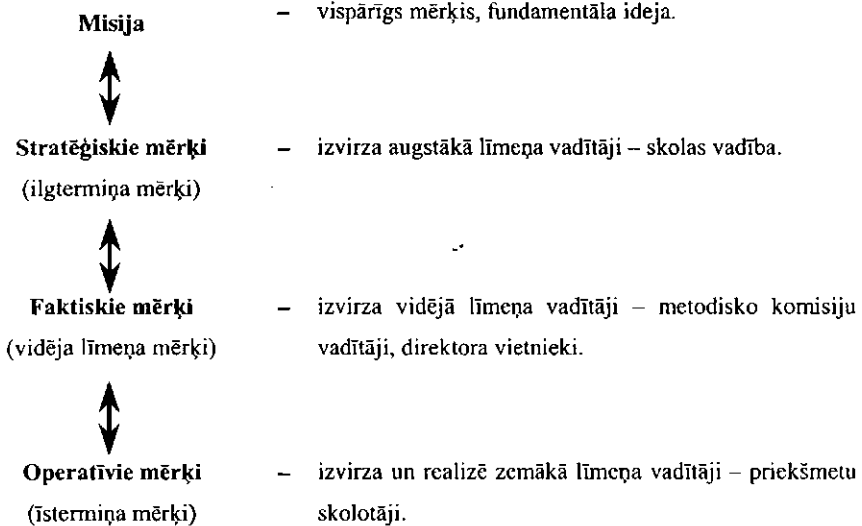
Par Latvijas politisko pašmērķi kopš neatkarības atjaunošanas tiek uzskatīta integrācija Eiropā, jo iestāšanās Eiropas Savienībā ir latviešu tautas izdzīvošanas un Latvijas valsts saglabāšanas iespēja. Lai to panāktu, valdībai ir jāsapņo valsts intereses un plāni ar kritērijiem, kādi tiek izvirzīti potenciālajām Eiropas Savienības dalībvalstīm. Viens no galvenajiem integrācijas rādītājiem ir funkcionējoša tirgus ekonomika, kur tiktu nodrošināta darbaspēka kustība. Eiropā paredzēts pāriet uz vienotu tirgus ekonomiku, uz darbaspēka tirgu, kurā strādājošie brīvi pārvietotos no vienas valsts uz citu. Līdz ar to, lai Latvija līdztiesīgi varētu iekļauties šajā procesā un spētu konkurēt darbaspēka tirgū, valsts iedzīvotājiem jābūt labi sagatavotiem, resp., jāiegūst atbilstoša izglītība.

Viens no Eiropas Savienības dibināšanas statūtos norādītajiem uzdevumiem ir sekmēt izglītības kvalitātes attīstību, veicinot sadarbību starp tās dalībvalstīm, atbalstot un papildinot, ja ir nepieciešams, to darbību. Īstenojot profesionālās izglītības politiku, plānotie darbības virzieni Eiropas līmenī ir šādi:

- veicināt jaunu zināšanu apguvi,
- tuvināt skolu un biznesa sektoru,
- dot iespējas visiem iegūt izglītību,
- apgūt 3 Eiropas valstu valodas,
- piešķirt vienādu nozīmi kapitālieguldījumiem un ieguldījumiem izglītībā. (4)

Profesiju un darba internacionalizēšanās, tehnoloģiju globalitāte un informācijas strauji izplatīšanās ir palielinājušas iespējas piekļūt informācijai un iegūt zināšanas, bet tajā pašā laikā ir izmainījusies darba organizācija un apgūstamās iemaņas. Šī tendence ir pastiprinājusi cilvēku šaubas un nedrošību. Līdz ar to var runāt par sociālā faktora ietekmi uz vadīšanu – gan spējās atjaunot un ieviest jauninājumus, gan meklējot ikviena cilvēka vietu attiecībās ar līdzcilvēkiem zināšanu un prasmju kontekstā, gan attiecībās, ko var nosaukt par mācību attiecībām un kas kļūst arvien nozīmīgākas mūsu ikdienā.

Šo ekonomisko, politisko un sociālo faktoru ietekmē skolai tiek izvirzīti ļoti dažādi mērķi, kas skolu liek uzlikt par komplicētu organizāciju: “*Jo sarežģītāka organizācija, jo vairāk savstarpēji saistītu mērķu*”.(1) Skolās tāpat kā komercuzņēmumos, izvirzot mērķus, tiek ievērota zināma to hierarhija.



Atbilstoši misijai, organizācija var koncentrēt savu darbību noteiktā virzienā. Visi pārējie mērķi palīdz realizēt šo misiju.

Skolas misiju un stratēģisko mērķu formulējumos būtu jāatspoguļo valsts izglītības mērķis:

“.. nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli. Atbilstoši izglītojamā vecumam un vajadzībām tiek nodrošināta iespēja:

- *iegūt zināšanas un prasmes humanitāro, sociālo, dabas un tehnisko zinību jomā;*
- *iegūt zināšanas, prasmes un attieksmju pieredzi, lai piedalītos sabiedrības un valsts dzīvē;*
- *tikumiskai, ētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos.”* (3)

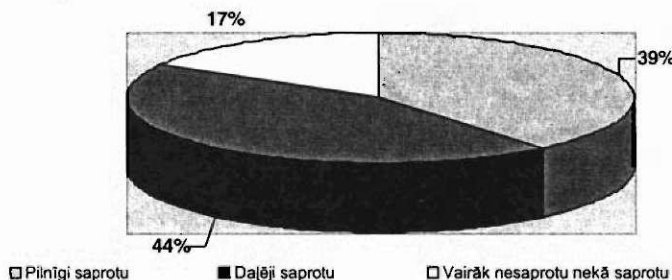
Vai skolu vadītāji (augstākā līmeņa vadītāji) un skolotāji izprot šo izglītības mērķi?

Aptaujā piedalījās 36 izglītības iestāžu vadītāji – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes izglītības zinātņu maģistra studiju programmas studenti – un 92 skolotāji – LU PIAC 3.kursa studenti, kas strādā vispārīgizglītojošās skolās.

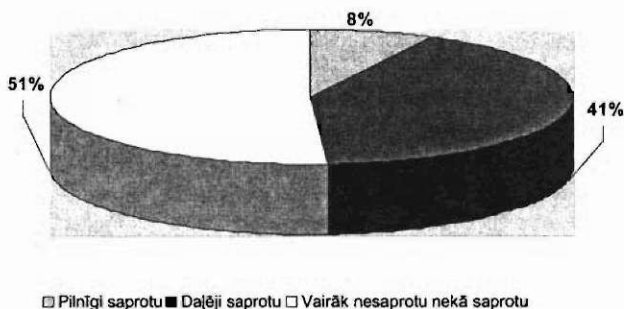
Aptaujas rezultāti

Vai Jūs saprotat izglītības likumā parādītā mērķa formulējumu?

Skolu vadītāji: 36



Skolotāji: 92



Kaut arī respondentu skaits ir pārāk mazs, lai runātu par mērķa neizpratni kopumā, tomēr vadītājiem būtu vēlams precīzāk formulēt mērķus, pirms tie tiek ieviesti praksē. Vispirms mērķi jāizprot un jānovērtē.

Ja organizācijas darbiniekam nav skaidra iestādes misija un stratēģiskie mērķi, viņš var ievērot tikai individuālās vērtības. Līdz ar to strādājošo aktivitātes bieži vien ir nevajadzīgas, tām nav vienotības ar organizācijas mērķiem, un tās nepalīdz nodrošināt veiksmīgu organizācijas darbu. (1)

Autore pētījusi mērķu izvirzīšanas problēmas divās skolās (viena – Rīgas pilsētas vidusskola, otra – lauku rajona vidusskola), abu skolu vadītāji atestācijā ir saņēmuši augstāko kategoriju un ir eksperti. Direktori uzskata, ka ir izveidojuši vadības komandu un izstrādājuši skolas attīstības projektu ar precīzi formulētiem mērķiem.

Jautājums. Vai Jūs saprotat savas skolas stratēģiskā mērķa formulējumu?



- Pilnīgi saprotu - 32
- Daļēji saprotu - 29
- Vairāk nesaprotu nekā saprotu - 21



- Pilnīgi saprotu - 31
- Daļēji saprotu - 11
- Vairāk nesaprotu nekā saprotu - 2

Jautājums. Vai piedalījāties stratēģisko mērķu izvirzīšanā?

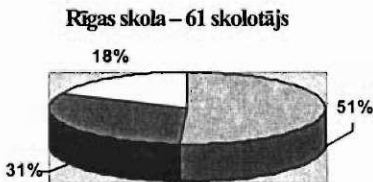


- Tos izvirzīja skolas vadība - 39
- Piedalījās skolotāji - 6
- Nezinu, kā tie tika izvirzīti - 16



- Tos izvirzīja skolas vadība - 3
- Piedalījās skolotāji - 33
- Nezinu, kā tie tika izvirzīti - 8

Jautājums. Vai Jūs izprotat sava mācāmā priekšmeta saistību ar skolas stratēģisko mērķi?



- Pilnīgi saprotu - 31
- Daļēji saprotu - 19
- Vairāk nesaprotu nekā saprotu - 11



- Pilnīgi saprotu - 21
- Daļēji saprotu - 14
- Vairāk nesaprotu nekā saprotu - 8

Redzams, ka pilnīgas izpratnes par skolas mērķiem nav nevienā no abām izglītības iestādēm. Tas noteikti ievērojami apgrūtina vadītāja darbu un kavē skolas attīstību, jo vadības procesam jābūt virzītam, lai sasniegtu konkrētus mērķus. Tas, ka daļa skolas personāla neizprot organizācijas stratēģiskos mērķus, vedina domāt par kļūdām plānošanas funkciju īstenošanā, jo *“plānošana ir organizācijas mērķu noteikšana un stratēģisku, taktisku un operatīvu lēmumu pieņemšana, lai mērķi sasniegtu”*. (1)

Jebkurš plāns kā noteikta rīcības programma ir vēlamā prognozēšana un efektīvu ceļu meklēšana tā sasniegšanai. Saprātīga, mērķtiecīga plānošana ir viens no veiksmju faktoriem. Ja vadītājs neprecīzi formulē mērķus, nepilnīgi izstrādā plānu, kļūdaini izstrādā stratēģiju, tad viņa darbību nevar saukt par efektīvu.

Pētījuma rezultāti liecina, ka Rīgas pilsētas vidusskolā mērķi tiek izvirzīti no augšas uz apakšu, tas norāda, ka organizācijā ir kopējo mērķu īstenošanai nepieciešamā vadības komanda. Atsevišķs pētījums būtu veicams, lai pilnībā izzinātu, kāpēc daļa personāla mērķus neizprot.

Viens no iemesliem varētu būt tas, ka vadītājs pats tos labi neizprot un nenovērtē pirms ieviešanas praksē vai pietiekami neizskaidro padotajiem. Iespējams, ka vadības komandai pašai nav skaidra mērķu izvirzīšanas koncepcija vai arī tai nav skaidrs vadības komandas kompetenču lauks.

Otra skola (lauku rajona vidusskola) mērķiem tuvojas no apakšas uz augšu – pakļautie savus mērķus virza augstākstāvošajiem. Vadītājam tad jāsaņem informācija no zemākstāvošajiem (direktora vietniekiem, skolotājiem, skolēniem, vecākiem), jānoskaidro viņu mērķi. Tas rāda, ka padotie labprāt pēc savas iniciatīvas pamato un nosaka mērķus. Ja plānošanas procesā ir iesaistīts viss personāls, tas veicina daudzveidīgu, alternatīvu priekšlikumu rašanos un liecina par to, ka vadītājs atzīst skolotāju un pārējo darbinieku personības nozīmību. Tā tiek stimulēta iniciatīva un plānotais nebūs barjera starp pedagogiem un vadību. Šajā situācijā plānošana beigsies ar vadītāja lēmumu par konkrētas darbības veikšanu (stratēģisko mērķu formulēšanu). Tomēr 30% pedagogu skolas stratēģisko mērķi neizprot. Iemesli atkal var būt dažādi: personāls nav informēts par vadītāja galīgo lēmumu, lēmums var nesniegt atbildes uz jautājumiem – kādu darbību veiks, kas to veiks, kad to veiks. (5)

Pētījums apstiprina arī to, ka neizprotot stratēģiskos mērķus, organizācijas darbinieku aktivitātes netiek pilnībā izmantotas, jo gan (49%) Rīgas gan rajona skolā (52%) pedagogi neizprot sava mācāmā priekšmeta un skolas stratēģiskā mērķa saistību.

Lai novērstu trūkumus skolas darbības plānošanā un attīstībā, svarīgi, lai ikviens tās dalībnieks izprastu skolas kā organizācijas būtību (*"Organizācija – darbinieku grupa, ko apvieno darbības mērķi un uzdevumi, kuras grupas locekļi pieņem kā kopējus. Visi apvienojas darbībai, lai tos sasniegtu."* (2)) un apzinātos, ka skolas kā organizācijas attīstība var būt veiksmīga tikai tad, ja pārmaiņu procesā piedalās viss skolas personāls.

Literatūra

1. Praude V., Beļčikovs I. *Menedžments*. Rīga: Vaidelete, 1996.
2. Līdumnieks A. *Vadīšana*. Rīga, 1996.
3. *Izglītības likums*. Rīga: Raka, 1999.
4. *Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību*. Rīga: Lielvārds, 1998.
5. Dalin P., Rust V.D. *Can Schools Learn? Great Britain by Antony Rowe*. Wiltshire: Chippenham, 1990.

Summary

The development of the management theory is influenced by 3 main factors: economics, social and political. The school being a non-commercial institution is also influenced by them. Due to these factors there are many and complicated aims put forward for schools. Making them complicated institutions. As well as in commercial organizations, also schools have to mind the hierarchy of aims.

Without the understanding of the mission and strategic aims of the educational institutions, the employee can count in the individual values only. So the energy of the every employee in the institution is wasted uselessly and there is no compliance with the aims of the institution and it hinders the successful functioning of the institution.

The research shows that the school-leaders and teachers face difficulties in aim setting and their implementation thus hindering the development of the school.

Applying the top-down approach the school-leaders set the aims for the teachers, but adopting the bottom-up approach denotes the presence of strong leaders' team that is capable of implementation of common aims.

Furthermore, the bottom-up approach shows that the leaders must receive information about the teachers' aims and they are willing to set the aims. Both approaches are essential and the situation requires the right choice taking into account the size, cultural environment and dominating management style of the institution.

In order to prevent the drawbacks in the school management and development, it is important for every employee to understand the essence of the school as organization and be conscious of precondition of its successful development – everyone in school should participate in the process of changes.

Ilze Kazaine
Ģirts Kazainis
Latvijas Lauksaimniecības universitāte

INFORMĀCIJAS UN KOMUNIKĀCIJU TEHNOLOĢIJAS STUDIJU PROGRAMMAS UN TO ATTĪSTĪBA

Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas mūsdienu sabiedrībā ieņem aizvien nozīmīgāku vietu. Tās iespēžas arvien jaunās dzīves sfērās, un līdz ar to pieaug pieprasījums pēc augstas kvalifikācijas datoru tīklu speciālistiem, programmētājiem, datorizētu sistēmu administratoriem, kas spētu uzturēt kārtībā un apkalpot šīs sistēmas. Pēc jaunākajiem statistikas datiem, šā gada sākumā Amerikas Savienotajās Valstīs informatīvajā sfērā nodarbināti 60% iedzīvotāju. Vajadzība pēc datorspeciālistiem izjūtama arī Latvijā: investīciju fondos, bankās, apdrošināšanas kompānijās, transporta un sakaru uzņēmumos, rūpniecībā un tirdzniecībā [10].

Latvijā aizvien vairāk tiek izmantoti ārzemju pasūtījumi programmatūras izstrādes jomā. Tas izskaidrojams ar to, ka attīstīto valstu informācijas sistēmu izstrādes un uzturēšanas pakalpojumu firmās jūtams darbaspēka deficīts. Pēc dažādiem datiem, šis deficīts pasaulē ir robežās no 130000 līdz 500000, un tuvākajos 5 – 10 gados tas varot pieaugt līdz 1000000. Pēc *International Data Corporation (IDC)* vērtējuma, profesionāļu trūkums informācijas tehnoloģijas jomā Eiropā augs no 5% 1998. gadā līdz 19% 2002. gadā [7]. Līdz ar to šīs valstis ir spiestas piesaistīt darbaspēku vai nodot pakalpojumus apakšuzņēmējiem citās valstīs. Pašreizējā situācijā Latvijas un Baltijas uzņēmumiem tiek uzticētas tikai lielāku projektu atsevišķas daļas, visvairāk gadījumu tā ir datorprogrammu kodu rakstīšana. Arvien biežāk firmu administrāciju pārstāvji izsakās, ka piekristu nodot Baltijas firmām apakšuzņēmumā veikt attiecīgos pakalpojumus, bet ar diviem nosacījumiem: jābūt stabilam apakšuzņēmējam un jāspēj garantēt augsta kvalitāte.

Masveida informātikās izglītības pirmsākumi meklējami 20. gadsimta astoņdesmitajos gados. Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas tiek apgūtas gan atsevišķa mācību priekšmeta ietvaros, gan saistībā ar citiem mācību priekšmetiem. Līdz ar straujo datortehnikas attīstību palielinās datorlietotāju skaits. Pēc *World Information and Technology and Services Alliance (WITSA)* pasūtījuma *IDC* veica pētījumu, kura rezultātā tika konstatēts, ka patērētāju un mācību iestāžu rīcībā visā pasaulē 1997. g. bija 118 miljoni personālo datoru [3]. Salīdzinājumā ar 1992. g. šis skaitlis pieaudzis par 69,5%. Datoru lietošana mājās un mācību iestādēs dažādās valstīs radikāli atšķiras: ASV to ir 49,6%, Japānā – 9,7%, Lielbritānijā – 5,8%, Vācijā – 4,2%. Pašreizējā ekonomiskajā situācijā prasme rīkoties ar datortehniku un datorprogrammām ir viens no būtiskākajiem priekšnosacījumiem, lai cilvēks būtu konkurētspējīgs darba tirgū.

Datorspeciālisti nepieciešami gan privātajā, gan valsts sektorā: programmētāji, datoru apkalpotāji, konsultanti datortehnikā u.tml., kā arī pasniedzēji. DATI Grupas prezidents Valdis Lokenbahs vērtē, ka šogad firmai papildus nepieciešams ~ 350 cilvēku [14], bet tuvākajos gados plānots nodarbināt 1000 informācijas tehnoloģijas speciālistu (DATI Grupa jau ceturto gadu saglabā lielākā privātā datorprogrammatūras izstrādātāju uzņēmuma statusu Austrumeiropā). Šajā sakarā tā īsteno investīciju programmu jaunatnes izglītošanai informācijas tehnoloģijas jomā. Pēdējos piecos gados DATI Grupa investējusi 200000 latu [14] informātikas un telekomunikāciju studentu stipendijām un grāmatu izdošanai. Kopā ar Hansabanku tā vienojusies par studentu kredītēšanu 100000 latu apmērā.

Datorikas studiju programmas Latvijā piedāvā vairākas augstskolas: Rīgas Tehniskā universitāte (RTU), Latvijas Universitāte (LU), Daugavpils Pedagoģiskā universitāte (DPU), kā

arī Rēzeknes augstskola (RA), Liepājas Pedagoģiskā augstskola (LPA) un citas. Šajās augstskolās var studēt gan akadēmiskajās studiju programmās, gan profesionālajās studiju programmās. Bieži tiek piedāvāta iespēja pēc bakalaura akadēmiskā grāda iegūšanas turpināt arī profesionālās kvalifikācijas studijas.

Bakalaura akadēmiskais grāds tiek piešķirts pēc 3–4- gadīgu akadēmisko studiju programmu apguves [6]. Saskaņā ar Latvijas Republikas Izglītības klasifikāciju [2] datorzinātņu bakalaura studiju programmu kods ir 44 482. Lai iegūtu bakalaura grādu (B. dat.), pilnībā jāapgūst studiju programmas mācību plāns, kā arī jāizstrādā un jāaizstāv bakalaura darbs.

Bakalaura studiju programmas satura standartā ir noteikts, ka bakalaura studiju programmas struktūru veido trīs daļas:

- obligātā (A) daļa, kas veido ne mazāk kā 45 – 55% (70 KP) no visa programmas apjoma un garantē iespēju turpināt studijas atbilstošās zinātnes nozares maģistrantūrā jebkurā Latvijas augstskolā;
- obligātās izvēles (B) daļa, kas veido līdz 40% (64 KP) no programmas apjoma, un šie studiju kursi var būt atšķirīgi katrai augstskolai;
- brīvās izvēles (C) daļa, kas veido vismaz 10% (16 KP) no programmas apjoma, un šie studiju kursi var būt citu zinātņu nozaru studiju kursi pēc studenta brīvas izvēles.

Bakalaura studiju programmas kopējums 6 semestru pilna laika studijās ir 120 kredītpunkti (KP), 8 semestru pilna laika studijas 160 KP (1 KP atbilst vienai studiju nedēļai jeb viena studenta 40 stundu mācību darba apjomam, no tām līdz 50% paredzētas kontaktstundām) [6].

Latvijas Republikas Augstskolu Rektoru padome ir izstrādājusi vienotus Latvijas bakalaura standartus, t.i., atbilstošās zinātnes nozares bakalaura studiju programmas obligāto studiju kursu minimālo apjomu, kuru apguve ir nepieciešama bakalaura grāda iegūšanai. Šie kursi ir iekļauti studiju programmas A daļā. Datorzinātnēs šī daļa ietver tādas studiju priekšmetus kā matemātiskā analīze, diskrētā matemātika, programmēšanas valodas, datu struktūras, datu bāzu pārvaldes sistēmas, operētājsistēmas, algoritmu teorija, datortikli u.c. To novērtējums kredītpunktos augstskolās, kur tiek piedāvāta šī studiju programma, ir gandrīz vienāds (1.tabula).

B daļa un C daļās iekļautie studiju priekšmeti pārsvarā ir specifiski konkrētajai augstskolai, un tos apstiprina konkrētās augstskolas Senāts. B daļa nodrošina specializācijas iespēju, bet C daļas kursus pats izvēlas students.

1.tabula. Datorzinātņu bakalaura studiju programmu apjomi valsts dibinātajās augstskolās 2000./2001. akadēmiskajā gadā

Augstskola	Kredītpunkti				Studiju ilgums (gadi)
	obligātie kursi	ierobežotās izvēles kursi	brīvās izvēles kursi	kopā	
Latvijas Universitāte	95	50	19	164	4
Rīgas Tehniskā universitāte	96	16	10	122	3
Liepājas Pedagoģiskā augstskola	80	70	10	160	4
Latvijas Lauksaimniecības universitāte	90	50	20	160	4

Lai nodrošinātu augstākās izglītības kvalitāti, nepārslogojot augstskolas, nepieciešams reglamentēt studentu skaitu. Izglītības ministrija noteikusi, ka 2000./2001. studiju gadā valsts dibinātajās augstskolās pilna laika studijās kopā mācības varēs uzsākt 12300 studentu [2]. Augstākās izglītības padomes un Izglītības un zinātnes ministrijas eksperti noteikuši, ka par valsts budžeta līdzekļiem datorzinātnes 2000./2001. studiju gadā būs iespējams apgūt 200 studentiem vairāk nekā pagājušajā gadā. Pavisam informātikas un datorzinātnes jomā studijas varēs uzsākt 1031 students (2.tabula), t.i., 8% no visu studentu kopskaita (ārvalstīs jaunie matemātikas un datorzinātņu speciālisti ir 4 – 6% no kopskaita).

2. tabula. Augstākās izglītības padomes noteiktais Informātikas un datorzinātnes studijās pirmajā studiju gadā imatrikulējamo skaits valsts dibinātajās augstskolās 2000./2001. akadēmiskajā gadā [2]

Augstskola	Kopskaits	Par valsts budžeta līdzekļiem
Latvijas Universitāte	250	192
Rīgas Tehniskā universitāte	600	375
Daugavpils Pedagoģiskā universitāte	40	32
Liepājas Pedagoģiskā augstskola	66	28
Rēzeknes augstskola	25	25
Latvijas Lauksaimniecības universitāte	50	25
Kopā	1031	677

J.Borзовs uzsver: lai relatīvi īsā laikā izglītotu un apmācītu 10 – 20 tūkstošus informācijas sistēmu izstrādātāju un uzturētāju, katru gadu augstskolas būtu jāabsolvē vismaz 1000 datorzinātņu un programminženierijas specialitāšu studentiem [1]. Studējošās jaunatnes vidū ir liela interese par datorikas specialitātēm. Ja 1997. gadā kopējais izlaidums Latvijā šajā specialitātē bija 249 studenti, kuri absolvēja RTU, LU, Rīgas Aviācijas universitāti, RA un citas augstākās mācību iestādes, tad 1997./98. studiju gadā datorikas specialitātē pavisam tika uzņemti 823 studenti [4]. Arī konkurss uz vienu vietu bija pietiekami liels, piemēram, Rēzeknes augstskolā 1999./2000. studiju gadā 2,5, bet Latvijas Universitātē 6,04 pretendenti. Taču neaizmirsīsim, ka absolventu vidū ir tikai trešdaļa bijušo pirmkursnieku. Tā, piemēram, RA pirms četriem gadiem datorzinātņu specialitātes grupā bija 20 studenti, bet šobrīd palikuši 14. Daļa no studentiem neiztur mācību slodzi, daļa jau mācību laikā atrod labi apmaksātus, taču ar izglītības turpināšanu grūti savienojamus darbus, tāpēc bakalaura programmu absolventu skaits vienmēr ir daudz mazāks nekā pirmkursnieku skaits.

Datorzinātņu bakalaura studiju programmas absolventi var turpināt akadēmisko izglītību un iegūt maģistra grādu vai arī turpināt profesionālo izglītību un iegūt profesionālās izglītības kvalifikāciju, jo bakalaura akadēmiskais grāds neatkarīgi no augstskolas, kurā tas iegūts, dod tiesības turpināt mācības jebkurā Latvijas augstskolā atbilstošās zinātnes nozares, apakšnozares vai starpnozaru maģistrantūrā vai augstākās profesionālās izglītības studiju programmās [6]. Tā, piemēram, absolvējot RTU datorzinātņu profila bakalaura studijas, ir tiesības studēt maģistrantūrā lēmuma atbalsta sistēmu vai industriālo loģistikas sistēmu vadīšanas virzienos (studiju ilgums 3 gadi, apjoms 121 KP) un iegūt maģistra akadēmisko grādu informācijas tehnoloģijās vai industriālo loģistikas sistēmu vadīšanā [12]. Iespējams turpināt izglītību arī lietišķās statistikas un aktuārtehnoloģijas vai vadības informācijas tehnoloģijas virziena profesionālās studijas (studiju ilgums 2 gadi, apjoms 81 KP) un iegūt inženiera kvalifikāciju ar specializāciju lietišķajā statistikā

un aktuārtehnoloģijā vai informācijas tehnoloģijās. Absolvējot datorvadības, elektronikas un enerģētikas profila bakalaura studijas, ir tiesības studēt maģistrantūrā datorvadības vai attēlu apstrādes un datorgrafikas virzienos (studiju ilgums 3 gadi, apjoms 120 KP) un iegūt maģistra akadēmisko grādu automatikā un datorvadībā. Var turpināt izglītību, izvēloties arī attēlu apstrādes un datorgrafikas virzienu profesionālās studijas (studiju ilgums 2 gadi, apjoms 80 KP) un iegūstot inženiera kvalifikāciju automatikā un datortehnikā.

Secinājumi

1. Pasaules darba tirgū informācijas un komunikāciju tehnoloģijas jomā aizvien vairāk jūtams darbaspēka deficīts.
2. Svarīgi attīstīt informātiku kā zinātnes nozari, lai nodrošinātu augstākās kvalifikācijas datorikas speciālistu sagatavošanu gan pēc akadēmiskās studiju programmas, gan pēc profesionālās studiju programmas.
3. Lai nodrošinātu augstākās izglītības kvalitāti, nepārslogojot augstskolas, nepieciešams reģlamentēt studentu skaitu.

Literatūra

1. Borzovs J. *Kur ir "Latvijas Nokia"* 1, 2000. 69.lpp.
2. Ignatāne G. Valsts politika augstākajā izglītībā. *Izglītība un Kultūra*. 2000. 6. apr.
3. *Latvijas Republikas izglītības klasifikācija*. Rīga: IZM, 1998.19 lpp.
4. H. Miller, J. Sanders. Scoping the Global Market: *Size Is Just Part of the Story*. – *IEEE IT Professional*, vol. 1, 2, 1999, pp. 49-54.
5. Ozola A. Informācijas tehnoloģijas nozarē bezdarbs nedraud. *Datorpasaule*. 6, 1998, 30.-32. lpp.
6. http://www.aic.lv/Lat/ENIK/augst_izgl_99/LPA/
7. http://www.aip.lv/Bak_st.htm
8. <http://www.dinet.lv/raksti/LV/dtnet>
9. http://www.iclub.lv/informatika/nac_progr/
10. <http://www.lu.lv/>
11. <http://www.rau.lv/>
12. <http://www.riti.lv/riti>
13. <http://www.rtu.lv/>
14. <http://www.ru.lv/>
15. <http://www.sakarū-pasaule.lv/>

Resūmee

Das schnelle Entwicklungstempo der elektronischen Datenverarbeitungstechnik verursacht die Nachfrage an Computerspezialisten höchster Qualifikation. Zu diesen Zwecken ist es erforderlich, grundsätzlich neue Studiumsprogramme auszuführen, die laut der Informations – und Kommunikationstechnologien beruflich und akademisch orientiert werden müssen. Von besonderer Wichtigkeit ist die Bezogenheit der Programme auf das akademische Grundstudium: der Bakkalaureusgrad ermöglicht das weitere Magister – und Doktorandenstudium. Auf solche Weise werden wissenschaftliche Forschungen in der Computerwissenschaft gefördert. Nach dem Abschluss des Bakkalaureusstudiums können die Studenten ihr berufliches Studium fortsetzen und die entsprechende Qualifikation erlangen.

Ojārs Judrups
Benita Judrupa
Latvijas Universitāte

AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS VADĪBAS LOMA MODERNU, ELITĀRU ZINĀŠANU NODROŠINĀŠANĀ

Tendences un problēmas. Šobrīd, pateicoties iespējai apgūt augstāko izglītību par maksu, kā arī labvēlīgas vides nodrošinājumam tālmācības un nepilna laika studijām, masveidīgi palielinās to skaits, kas vēlas iegūt augstāko un profesionālo izglītību, kuru padomju laikā bremsēja ierobežotais centralizēti izstrādāto studiju programmu skaits un valsts noteiktais studentu uzņemšanas plāns augstskolās. Šā masveidīguma tendenci un problēmas nosaka esošā situācija vietējā darba tirgū un reflektantu vidējās izglītības līmenis. Vietējā darba tirgus vajadzības nākotnē ir tikai daļēji sabalansētas ar straujo studentu skaita pieaugumu tagad. Turklāt nenokārtotais skolotāju algu jautājums ietekmē vidējās izglītības kvalitāti, kas savukārt ierobežo reflektantu iespējas studēt vēlmēm atbilstošā studiju programmā. Studentu iepriekšējās sagatavotības pakāpe lielā mērā nosaka studiju sekmju līmeni, t.i., studiju rezultāta kvalitāti un līdz ar to augstākās izglītības speciālista konkurētspēju darba tirgū.

Jebkuras sabiedrības līdzsvarotas attīstības priekšnoteikumi ir stabils ekonomiskās un konkurences attiecību sistēmas izveide, to iekšējās struktūras, mērķu un politikas saskaņošana. Izmaiņas sabiedrības un valdības izpratnē par modernas ekonomiskās sistēmas ražošanas resursiem un mūsu valsts ekonomiskās sistēmas transformācija postsociālistiskajā sabiedrībā neizbēgami veicinās prioritāšu maiņu ieguldījumu sfēras izvēlē – tieši intelektuālais (nevis naudas) kapitāls kļūs par valsts ekonomiskās attīstības tempu noteicošo faktoru, tieši modernu, elitāru augstāko izglītību ieguvušie speciālisti būs īpaši pieprasīti, sevišķi tajos valsts attīstības sektoros, kas nosaka vienas valsts autoritāti citu valstu vidū.

Sociālistiskajā Latvijā tika izveidota stabila daudzpakāpju sistēma augstvērtīgas sporta, mākslas un akadēmisko zinātņu izglītības iegūšanai visos līmeņos, kura, pateicoties atsevišķu pedagogu fanātīku darbam mūsdienās, vidējās izglītības līmenī daļēji darbojas vēl šodien, nodrošinot zelta un sudraba medaļas starptautiskajās olimpiādēs. Sistēmas izveides iecere: papildus obligātajai vidējai izglītībai agri specializēt skolēnus, attīstot iespējamus talantus un nodrošinot tādu elitāru vidējo izglītību, kas ļautu izcili turpināt gan akadēmisko, gan profesionālo izglītību. Jāpiebilst, ka vairums reflektantu turpināja izglīties jau padziļināti apgūtajās programmās un tikai nedaudz izvēle tiešā veidā nesaistījās ar sākotnējo virzienu. Šādas sistēmas rezultāts – mūsu valsts vadošie zinātnieki un speciālisti.

Uzsākot demokrātiskus pārveidojumus un pārejot uz tirgus ekonomiku valstī, tika strauji mainīta vidējās izglītības stratēģija, kura samazināja iespējas iegūt vidējo elitāro izglītību dabaszinātnēs, bet ļoti labu šādu izglītību ieguvušie reflektanti izvēlējās sociālo zinātņu studiju programmas. Tas ir apsveicami, raugoties no sociālo zinātņu speciālistu konkurētspējas paaugstināšanas viedokļa, bet ne no valsts straujas attīstības viedokļa. Autoru iepriekšējās publikācijās uzsvērts, ka ne visu augstākās izglītības studiju programmu informatīvās ietilpības ir vienādas, tādēļ, izvēloties zemākas informatīvās ietilpības studiju programmu, talantīgs, eksakti orientēts students nepilnīgi izmanto sava intelektuālā potenciāla attīstības iespējas. Līdz ar to šādam reflektantam vēlams studēt sociālās zinātnes paralēli vai pēc dabaszinātņu bakalaura vai maģistra studijām, lai gan, kā rāda līdzšinējā pieredze, vienlaicīgi apvienot vairākas studiju programmas izdodas retajam un šādi iegūtā izglītība nevar tikt uzskatīta par elitāru.

Teorētiskas nostādnes. Katru akadēmisko studiju programmu vai tās kursu teorētiski un praktiski iespējams attēlot kā mežu (koku) ar noteiktu struktūru, šai struktūrai nosakot studiju programmas informatīvo ietilpību. Šim nolūkam var izmantot autoru izstrādāto formalizēto valodu un kādu tai atbilstošu ietilpības ievērošanas aprēķināšanas metodi. Vienai un tai pašai studiju programmai atkarībā no informācijas elementu izvērsuma pakāpes iespējams izveidot vairākus mežus (kokus) ar dažādām atšķirīgām apakšstruktūrām un informatīvām ietilpībām. Šāda pieeja studiju programmu klasifikācijā rada iespēju realizēt konkrētu, noteiktas abstrakcijas pakāpes saturu, izmantojot dažādas informatīvās ietilpības mežus (kokus), tādējādi saskaņojot studentu iepriekšējās sagatavotības līmeni ar jaunās informācijas plūsmas tempu.

Visu akadēmisko studiju programmu didaktiskais mērķis ir studējošo izziņas spēju konsekventa attīstīšana un problēmu risināšanas iemaņu pakāpeniska izkopšana, nodrošinot studējošos ar sistemātiskai mācību izziņai piemērotu informatīvo vidi – atbilstošas ietilpības jaunas informācijas plūsmu un ar to saistītu uzdevumu un mācību problēmu kompleksu. Tādējādi modernu, elitāru augstāko izglītību nosaka studiju programmas atbilstība jaunākajiem atklājumiem atbilstošajā zinātnu nozarē, tās kursu abstrakcijas pakāpe un informatīvā ietilpība informācijas elementu pilna izvērsuma gadījumā, jaunās informācijas plūsmas temps, meža (koka) struktūras elementu līdzsvarotība un tās pilnīgs nodrošinājums ar studiju programmas struktūru izskaidrojošu uzdevumu un mācību problēmu sistēmu. Akadēmiskās studiju programmas informācijas plūsmas pilnīgs nodrošinājums ar uzdevumiem un mācību problēmām panākams tikai tad, ja uzdevumi izvietoti informācijas meža (koka) virsotnēs, pārklāj virsotņu tīklu, bet mācību problēmas savukārt piesaista nepilna izvērsuma informācijas elementu virsotnēm atbilstošos uzdevumus.

Nenoliedzami, ka šādi veidots uzdevumu un mācību problēmu komplekss veido stabilu pamatu augstai izziņas spēju attīstības pakāpei un motivē izcilu studentu apgūt izvēlēto studiju programmu pilnā apjomā neatkarīgi no tās informatīvās ietilpības. Ja turpretī studenta iepriekšējās sagatavotības līmenis ir stipri vājinājies, tad šāda motivācija sasniedzama pakāpeniski, sākotnēji izvēloties studentu sagatavotības līmenim piemērotas zemākas informatīvās ietilpības meža (koka) struktūru un nodrošinot izveidoto programmu ar 1.līmeņa uzdevumiem (konkrēta informācijas elementa atpazīšana atbilstoši teorētiskai klasifikācijai) un 2.līmeņa uzdevumiem (konkrēta objekta noteiktas īpašības formulējums un tā ievērtējums lietojumam). Praktiskajos darbos ieteicams stimulēt atsevišķu nelielu (2–3 studenti) grupu izvēdi ar labu studentu kā līderi un kuratoru centrā. Šāds kurators iesaistāms uzdevumu atrisinājumā izskaidrošanā, jo tieši studentam vieglāk pajautāt neskaidro un tieši students prātis vienkārši izskaidrot nesaprotamo. Vienlaicīgi šiem labākajiem studentiem atrisināšanai paredzami 3.līmeņa (vairāku objektu savstarpējās saistības noteikšana vai viena objekta vairāku īpašību lietojums apgūtās programmas – algoritma – realizācijai) un 4.līmeņa (iepriekšējā līmeņa sintēzes uzdevumi, kuri paredz savas attieksmes izpaušmi) uzdevumi, tādējādi auditorijā individualizējot jaunās informācijas apgūšanas ātrumu.

Kā rāda autoru aprēķini, meža (koka) informatīvā ietilpība, informācijas elementa līmeņu skaitam palielinoties, eksponenciāli pieaug, tādēļ lekcijas, nodaļas vai kursa beigu posmā – augstas informatīvās ietilpības gadījumā – ieteicams palēnināt jaunās informācijas plūsmas tempu, atdalot atsevišķus informācijas elementus ar vizuāli asociatīva rakstura komentāriem, kā arī izmantot uzdevumu un mācību problēmu kompleksu kā organizatorisku struktūru jaunās mācību informācijas klasifikācijai un diferenciacijai ar mērķi konstruēt jaunapgūto informāciju, sadalīt to un koordinēt mācību problēmu atrisināšanai. Neapšaubāmi, samazinoties laikam starp apgūtās informācijas atkārtojumiem, arī apgūto zināšanu aktualizācijai nepieciešams mazāk laika. Tādējādi kvalitatīvas augstākās izglītības iegūšanas noteicošais faktors zemas iepriekšējās sagatavotības gadījumā ir jau apgūto informācijas elementu sistemātiska iekļaušana gan lekcijās (norādot saites, kas pastāv starp

iepriekš apgūtiem un jaunajiem informācijas elementiem, un uzsverot to līdzīgās un atšķirīgās īpašības), gan uzdevumu un mācību problēmu kompleksa trešā un ceturrtā līmeņa uzdevumos.

Moderna, elitāra akadēmiskā augstākā izglītība iegūstama, tikai apgūstot studiju programmas visus informācijas elementus pilnā izvērsumā, taču sākotnējais studentu sagatavotības līmenis nepieļauj tik strauju jaunās informācijas plūsmas tempu, tādēļ atsevišķu informācijas elementu pilna izvērsuma apgūšana paredzama ar novēlošanos, patstāvīgi rakstot referātus vai kursa darbus.

Iekšējie attīstības faktori un ierobežojumi. Šobrīd vērojama tendence palielināt studentu skaitu uz vienu mācību spēku nenoliedzami stimulē didaktisko organizācijas metožu un formu pilnveidošanu ar mērķi intensificēt pamatattiecības “students – students”. Taču pārāk liela studentu skaita gadījumā modernas izglītības prasība pēc studenta pašatbildīgas izziņas un pētniecības spēju attīstīšanas nonāk pretrunā ar pamatattiecības “mācību spēks – students” realizācijas iespējām. Tas būtiski ietekmē kontroles – uzraudzības un koriģēšanas – funkciju izpildi, kas vērsta uz motivācijas paaugstināšanu un informācijas resursu pilnīgu izmantošanu. Šī pretruna var tikt novērsta, mērķtiecīgi apvienojot atsevišķās studiju organizācijas formas – lekcijas, praktiskās nodarbības, seminārus, konsultācijas un patstāvīgās studijas ar vienotu izzinošās un praktiskās darbības uzdevumu šādā formā:

- 1) sistemātisks patstāvīgs darbs ar testiem praktiskajās nodarbībās visa semestra laikā – darbu izpildot, izmantojami visi iespējamie literatūras avoti,
- 2) vienreizējs, patstāvīgs, individuāls radošs darbs – krustvārdu miklas vai testa sastādīšana studiju programmas apgūtajiem informācijas elementiem,
- 3) kolektīvs (2–3 personas) radošs darbs – kolokvija darba izstrādāšana par pusi no studiju programmas informatīvās ietilpības,
- 4) individuāla kolokvija darba aizstāvēšana un labāko studentu kolektīvu (2–3 personas sagatavo vienu kolokvija darbu) iesaistīšana kolokviju darbu iepriekšējā caurskatīšanā un vērtēšanā,
- 5) kolektīvs (5 personas) radošs darbs – studiju programmas neizvērstajiem informācijas elementiem veļfīto referātu izstrādāšana un prezentācija ar oponentu piesaistīšanu.

Testu sistēma organiski iekļaujas mācību izziņas procesā, vienlaicīgi veicot gan diagnosticēšanas, gan domāšanas abstrahējošās darbības attīstīšanas un pilnveidošanas, gan skaitļošanas prasmju nostiprināšanas funkcijas. Atsevišķu jaunrades elementu iekļaušana vienotā izzinošās un praktiskās darbības uzdevumā apvieno racionālās un emocionālās (intuitīvās) izziņas iezīmes, piešķir abstraktajiem mācību izziņas objektiem reālu formu un reālu saturu.

Studiju procesa vadības principi. Augstākās izglītības vadība ir plānošanas, organizēšanas, motivēšanas un kontroles, korekcijas, resp., funkciju komplekss, kas vērsts uz informācijas resursu un studiju procesa pamatattiecību efektīvu izmantošanu, balstoties uz piedāvātajiem principiem.

1. *Studiju programmas (kursa) pētniecības un attīstības princips* – konkrētam studiju programmas saturam, ievērojot izvēlēto mērķi, iespējams izveidot dažādas informatīvās ietilpības mežu (koku).

2. *Studiju procesa resursu saskaņošanas princips* – studiju kursa abstrakcijas pakāpei un informatīvajai ietilpībai jāatbilst studentu iepriekšējās izglītības līmenim, un tai jāpalielinās paralēli studenta intelektuālā potenciāla pieaugumam.

3. *Modernai, elitārai augstākajai izglītībai atbilstošās informatīvās vides nodrošināšanas princips* – katram kursam ir iespējams izveidot līdzsvarotas struktūras mežu (koku) un nodrošināt to ar divu pakāpju – uzdevumu un mācību problēmu – sistēmu.

4. *Studiju kvalitātes vadības princips* – uzdevumu un mācību problēmu kompleksa sistemātiska lietošana gan individuālajā, gan nelielu grupu (2–3 studenti), gan maksimāli piecu

studentu grupu darbā nodrošina studentu pašatbildīgas mācību izziņas un patstāvīgas pētniecības spēju attīstīšanu.

5. Studiju procesa pamattiecību kvalitātes 1. princips – augstākās izglītības kvalitāti nosaka studiju procesa pamattiecības “mācību spēks – students” kvalitāte. Augsta šo attiecību kvalitāte vienlaicīgi stimulē studiju mērķu izprašanu un pārņemšanu un atbilstoši savstarpējam vērtējumam, pašvērtējumam un sasniegtajiem rezultātiem ļauj koriģēt didaktiskās organizācijas metodes un formas uzdevumu un mācību problēmu kompleksa savlaicīgas izmantošanas nodrošināšanai.

6. Studiju procesa pamattiecību kvalitātes 2. princips – augstākās izglītības kvalitāti nosaka studiju procesa pamattiecības “students – students” kvalitāte. Augsta šo attiecību kvalitāte ļauj:

- 1) labākajiem studentiem kā līderiem iesaistīties studiju procesa organizēšanā (tādējādi atslogojot mācību spēku – novēršot iespējamo nepieciešamību pēc vēlākas koriģējošas darbības veikšanas) un
- 2) vājākajiem studentiem maksimāli ātri novērst trūkumus iepriekšējās zināšanās un sekmīgi sekot jaunās informācijas plūsmai.

Literatūra

1. Judrupa B. *Matemātisko jēdzienu un spriedumu apgūšanas analīze*. Rīga: LVU, 1986. 19 lpp. (krievu val.).
2. Judrupa B., Judrups O. Studiju kursu saturu informatīvā ietilpība. *Ekonomikas un vadības zinību attīstības problēmas: Zin. raksti*. Rīga: LU, 2000, 54. – 56.lpp.

Summary

The article discusses the problems of training elite specialists under the current circumstances of higher education, when the possibility of obtaining elite secondary education has decreased. The long pedagogical experience of the authors (concerning the support of elite higher education) is generalized into theoretical point of view; into developmental and limiting factors of the process of studies and into principles of the organization of studies.

Andrejs Geske

Latvijas Universitātes Izglītības pētniecības institūts

SKOLĒNU SASNIEGUMU ANALĪZE PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMĀ

Ievads

Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas (IEA) vadībā pašreiz norisinās Starptautiskais pētījums pilsoniskajā izglītībā (CES), kurā piedalās arī Latvija. Skolēnu, skolotāju un skolu administratoru aptaujas un skolēnu testi tika veikti 1999.gada pavasarī.

Latvijā pētījumā iesaistītas gan skolas ar latviešu mācību valodu, gan ar krievu mācību valodu; gan skolas Rīgā un citās lielajās pilsētās (Daugavpilī, Jelgavā, Jūrmalā, Liepājā, Rēzeknē, Ventspilī), gan mazpilsētās un laukos. Šajā rakstā analizēti skolēnu sasniegumi, ņemot vērā dažādus faktorus. Starptautiskā atskaite tiks publicēta 2001.gada sākumā, bet jau tagad varam izdarīt pirmos secinājumus.

Skolēnu testu rezultāti

Pētījumā visi skolēni pildīja vienu un to pašu kognitīvo (zināšanu un prasmju) testu. Tajā bija 38 vairākatbilžu izvēles jautājumi, skolēnam jāatzīmē viena atbilde no četrām. Pēc satura uzdevumus var dalīt šādās grupās: tiesības un likumi; demokrātiska valsts; spējas interpretēt un kritiski vērtēt politiskās ziņas; ekonomika.

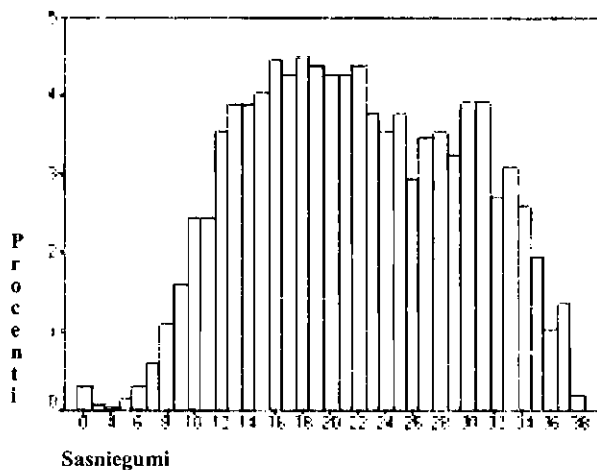
Skolēnu sasniegumu (pareizo atbilžu skaita) sadalījums minētajās grupās parādīts 1.grafikā. Īpaša uzmanība jāpievērš diviem aspektiem. Pirmkārt, jāatzīmē ļoti lielā atšķirība starp skolēniem ar augstākiem testa rezultātiem un skolēniem ar zemākiem rezultātiem. Piemēram, labākie 10% vidēji pareizi atbildējuši uz 33 jautājumiem, vājākie 10% skolēnu – uz 12 jautājumiem, kas apmēram atbilst minēšanas līmenim. No vienas puses, var teikt, ka 10 % grupa nav liela, tie klasē ir tikai 2 vai 3 skolēni, bet, no otras puses – no visiem astoto klašu audzēkņiem tie ir apmēram 3500 skolēnu. Viņiem praktiski nav ne zināšanu, ne prasmju pilsoniskās izglītības jautājumos. Ja ģimenēs šiem jautājumiem netiek pievērsta pietiekama uzmanība, tad arī skola nespēj daudz palīdzēt. Līdzīga aina vērojama rezultātu sadalījumā klašu līmenī (vidējie sasniegumi klasē). Tas parādīts 2.grafikā. Vairākās skolās audzēkņu sasniegumi ir ļoti zemi. Līdzīgi rezultāti konstatēti jau Trešajā starptautiskajā matemātikas un dabaszinātņu pētījumā (TIMSS). Toreiz dažas mūsu klases bija pasaules labāko klašu līmenī, bet citas – Āfrikas valstu līmenī. Tātad varam uzdot pirmo jautājumu: kāpēc vienās atsevišķās skolās un klasēs rezultāti ir ļoti augsti, bet citās – zemi?

Otrais aspekts, kam jāpievērš uzmanība (sk. 1.grafiku), ir līknes otrais maksimums, kuru tā sasniedz pie 30 un 31 procentu līmeņa. Tā ir atkāpe no normālā sadalījuma. Domājams, ka šo maksimumu veido kāda īpaša skolēnu grupa, kura atšķiras no pārējiem skolēniem. Šāds maksimums nav vērojams, vērtējot klašu sasniegumus klašu līmenī (sk. 2.grafiku).

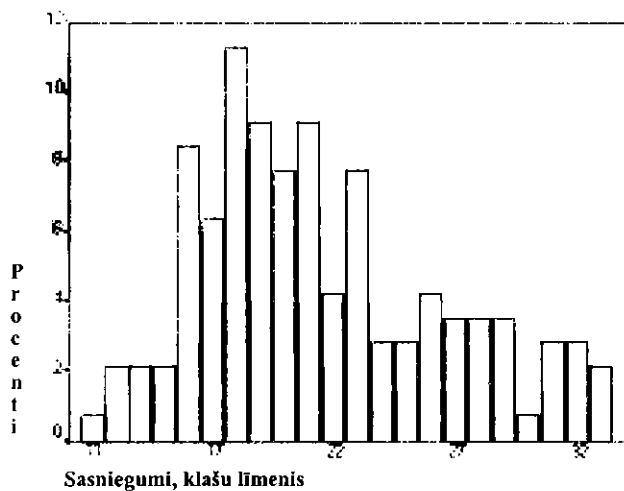
Testu rezultātu atšķirības dažādās skolēnu grupās

Viens no sasniegumu atšķirību izpētes paņēmieniem ir visu Latvijas skolēnu sadalīšana atsevišķās lielās grupās un sasniegumu salīdzināšana starp šo grupu skolēniem. Iespējamie un plašāk lietotie dalījumi ir: pēc skolēnu dzimuma (meitenes un zēni), pēc mācību valodas skolā (skolēni ar latviešu un krievu mācību valodu), pēc dzīvesvietas urbanizācijas pakāpes (skolēni no Rīgas, citām pilsētām, laukiem); pēc dzīvesvietas (Latvijas novadi).

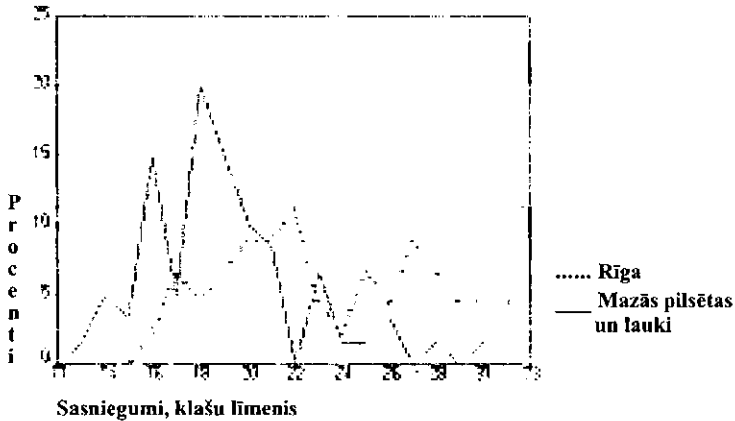
Vislielākās atšķirības ir redzamas, dalot skolēnus grupās pēc urbanizācijas pakāpes. 3.grafikā



1.grafiks. Skolēnu veikto testu rezultāti: sadalījums grupās pēc uzdevumu satura.



2.grafiks. Skolēnu veikto testu rezultāti: sadalījums grupās pēc uzdevumu satura.



3.grafiks. Testu rezultātu atšķirības klašu grupās pēc dzīvesvietas urbanizācijas pakāpes (Rīga, mazās pilsētas un lauki).

attēlots sasniegumu sadalījums Rīgas un lauku skolu klasēs (šeit nav attēloti citu pilsētu skolēnu rezultāti). Ja klašu līmenī viszemākais rādītājs vidēji ir 11 pareizas atbildes (sk. 2.grafiku), tad Rīgā tas ir – 16 pareizas atbildes uz testa jautājumiem. Labākie rezultāti Rīgas klasēs – 33 pareizas atbildes, labākā lauku skolā – 26 atbildes. Vidējie sasniegumi Rīgas klasēs ir 24,2 pareizas atbildes, lauku klasēs – 18,7 pareizas atbildes. Citu pilsētu skolēnu rezultāti ir vidēji zemāki nekā Rīgas skolēniem, bet augstāki nekā lauku skolēniem. Tātad viennozīmīgi varam teikt, ka lauku skolēnu sasniegumi – lauku skolēnu zināšanas un prasmes pilsoniskās izglītības jomā ir ievērojami zemākas nekā pilsētu skolēniem. Protams, skola nav vienīgais skolēnu informācijas avots. Tālāk analizē konstatēts, ka ievērojama nozīme pilsoniskajā izglītībā ir ģimenei, masu saziņas līdzekļiem un citiem faktoriem, bet vienlaicīgi redzama lauku skolu nespēja kompensēt šīs lauku sabiedrībai raksturīgās iezīmes.

Tālāk analizēsim rezultātus grupās pēc mācību valodas. Sasniegumu sadalījuma līknes skolēniem ar latviešu un krievu mācību valodu ir ļoti līdzīgas, bet otrās grupas skolēnu sasniegumi ir augstāki apmēram par diviem pareizi izrēķinātiem uzdevumiem. Tas izraisa virkni jautājumu. Vai krievu mācību valodas skolas ir labākas pilsoniskajā izglītībā? Vai skolēni tajās ir sabiedriski un politiski aktīvāki? Vai šo skolu audzēkņiem ģimenēs vairāk runā par šiem jautājumiem? Aplūkojot 1.tabulu, redzams, ka gan Rīgā, gan citās lielajās pilsētās, gan mazajās pilsētās un laukos sasniegumi skolēniem ar dažādām mācību valodām ir gandrīz vienādi. Tā kā daudz vairāk krievu valodā runājošo dzīvo Rīgā un lielajās pilsētās, tad arī kopumā krievu skolēnu sasniegumi ir augstāki. Tātad arī šajā aspektā notcicošā ir lauku un pilsētas nevienlīdzības problēma.

Klases skolēnu skaita un skolēnu sasniegumu korelācijas koeficients ir 0,14. Tas nav augsts, bet statistiski būtisks. Tas nozīmē, ka klasēs ar lielāku skolēnu skaitu to sasniegumi ir labāki. Taču korelācijas koeficients ne vienmēr parāda cēloņsakarības. Ņemot vērā arī citus faktorus, mēs nevaram izdarīt secinājumu, ka lielās klases ir augstu sasniegumu veicinātājas. Tomēr droši var apgalvot, ka skaita ziņā lielās klases netraucē iegūt augstus sasniegumus. Līdzīgi rezultāti par Latvijas skolām ir iegūti arī Trešajā starptautiskajā matemātikas un dabaszinātņu pētījumā. Iegūtos rezultātus apstiprina arī starptautiskais salīdzinājums, piemēram, astoto klašu grupā TIMSS pētījuma dalībvalstīs vislielākās klases ir Korejā, Singapūrā un Kolumbijā. Pirmajām divām valstīm ir visaugstākie sasniegumi matemātikā, bet Kolumbijai kopā ar Dienvidāfriku – viszemākie.

Testu rezultāti atšķirības grupās pēc ģimenes izglītības iespēju indeksa

Skolēnu aptaujās bija jautājumi par grāmatu skaitu mājās un vecāku izglītību. Visi iepriekšēji starptautiski salīdzinošie skolēnu sasniegumu pētījumi ir parādījuši, ka šiem parametriem ir cieša saikne ar skolēnu mācību rezultātiem. Grāmatu skaits un vecāku izglītība tieši neatspoguļo ģimenes ekonomisko stāvokli, bet raksturo ģimenes attieksmi pret kultūru, zināšanām un izglītību kopumā. Šeit mēs varam iciviest jaunu mainīgo, t.s. ģimenes izglītības iespēju indeksu (ĢII). To nosaka šādi: ja mātei ir pabeigta vai nepabeigta augstākā izglītība, tad ĢII tiek iekļauts viens punkts. Tas pats tiek darīts, ja tēvam ir pabeigta vai nepabeigta augstākā izglītība. Tā kā tradicionāli Latvijas ģimenēs ir daudz grāmatu, tad punktu var iegūt, ja ģimenē ir vairāk nekā 200 grāmatu. Tātad mainīgajam ĢII var būt četras vērtības – no 0 līdz 4. Otrajā tabulā ir parādīts katras grupas lielums un vidējie sasniegumi. Skolēniem ar zemu ĢII ir daudz grūtāk sasniegt augstus rādītājus, bet tas, protams, nav neiespējami. Faktiski grupas ar augstu ĢII ir tās, kas, dodot icguldījumu kopējā rezultātu sadalījumā līknē, veido otro maksimumu (30., 31.atbilde – sk. 1.grafiku).

Viens no skaidrojumiem Rīgas un lielo pilsētu skolēnu salīdzinoši augstākiem sasniegumiem ir lielāks skolēnu skaits šajās grupās ar augstāku ĢII. Piemēram, mazās pilsētās un laukos skolēni ar ĢII=0 ir 50%, bet Rīgā – tikai 29%. Skolēni ar ĢII=3 Rīgā ir 17%, bet citās grupās – tikai 6%. Tomēr eksistē vēl kādi citi faktori, kas ietekmē skolēnu sasniegumus pilsētās un laukos. To parāda 3.tabula, kurā atspoguļoti skolēnu sasniegumi, ņemot vērā dzīvesvietas urbanizācijas pakāpi un ĢII. Katrā ĢII grupā skolēniem no grupas ar augstāku urbanizācijas pakāpi ir labāki testa rezultāti.

1.tabula. Skolēnu sasniegumi pēc dzīvesvietas un mācību valodas

Urbanizācija	Mācību valoda	Skolēnu skaits pētījuma grupā	Vidējie sasniegumi
Rīga	latviešu	356	24.2
	krievu	730	24.2
Lielās pilsētas	latviešu	193	21.1
	krievu	461	21.9
Mazās pilsētas un lauki	latviešu	871	19.6
	krievu	238	19.0

2.tabula. Skolēnu sasniegumi grupās pēc piederības kādai ģimenes izglītības iespēju indeksa grupai

ĢII	Grupas lielums (%)	Vidējie sasniegumi (pareizās atbildes)
0	41 %	19,3
1	32 %	21,6
2	16 %	23,7
3	10 %	25,9

3.tabula. Skolēnu sasniegumi grupās pēc dzīvesvietas urbanizācijas pakāpes un ģimenes izglītības iespēju indeksa (ĢIII)

Grupa	ĢIII			
	0	1	2	3
Rīga	22,0	23,4	24,5	27,3
Lielās pilsētas	19,2	21,6	23,1	24,3
Mazās pilsētas un lauki	17,9	19,9	22,7	23,1

Secinājumi

Starptautiskais pētījums parādīja, ka Latvijā ir ievērojama lauku un pilsētu sasniegumu atšķirība pilsoniskajā izglītībā. Visaugstākie sasniegumi ir Rīgas skolās, tad seko lielo pilsētu skolas, viszemākie rādītāji ir mazpilsētu un lauku skolēniem. Mīlīga ietekme uz vidējiem sasniegumiem ir ģimenes faktoriem. Ja ģimenē nav mācībām labvēlīgi apstākļi, tad skola šo nelabvēlīgo ietekmi nespēj kompensēt.

Summary

The article analyses the first student achievement data from the IEA Civic Education Study in Latvia. Only one aspect – achievement distribution in different strata – is selected and have been discussed. It is find that there is abnormal influence of urbanization factor to students achievement.

Gita Vērduņa
Banku augstskola

AUGSTSKOLAS PAŠNOVĒRTĒJUMS – AUGSTĀKĀS PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES NODROŠINĀŠANAS INSTRUMENTS

Pašreizējo izmaiņu procesā visā pasaulē ļoti aktuāli ir jautājumi, kas saistīti ar kvalitātes un izglītības sistēmas darbības efektivitātes un lietderības uzlabošanu.

Augstākā izglītība Latvijā aptver gan augstāko akadēmisko, gan augstāko profesionālo izglītību.

Lai gan kvalitāte ir viens no stūrakmeņiem augstākajā izglītībā, kvalitātes jēdziena izpratnē ir daudz neskaidrību un atrodamas dažādas tā izpratnes iespējas. Tautsaimniecībā ar jēdzienu “kvalitāte” parasti saprot klienta vēlmju un vajadzību apmierināšanu. Izglītība, t. sk. augstākā izglītība, ir pakalpojums. Līdzīgi kā medicīnā, reliģijā, arī izglītībā sniegtie pakalpojumi ir specifiski, atšķirīgi no tipiskiem pakalpojumiem tautsaimniecībā. Tāpēc šajā gadījumā ar kvalitātes jēdzienu saprot ne tikai pakalpojuma saņēmēja vēlmju un vajadzību apmierināšanu, bet arī to atbilstību dažādiem objektīviem kritērijiem jeb indikatoriem.

Augstākās izglītības kvalitāti var raksturot kā piedāvātās izglītības līmeni, saistot to ar konkrētiem mērķiem, kas savukārt piešķaņoti augstākās izglītības sistēmai. Tātad – augstākās izglītības kvalitāte ir piedāvātās izglītības līmenis, kas apmierina klienta prasības un vajadzības. Atsevišķi izdalāmi ārējie klienti – darba devēji, sociālās sadarbības partneri, sabiedrība – un iekšējie klienti – procesa dalībnieki, t. i., studenti, mācību spēki.

Augstākajā profesionālajā izglītībā darba tirgus un darba devēju prasības ir vērstas uz darba tirgus vajadzībām, programmām, kurās galvenais akcents likts uz profesiju standartiem. Taču iekšējo klientu prasībās uzsverta vajadzību un vēlmju apmierināšana visa mācību procesa laikā.

Kvalitātes nodrošināšana augstākajā izglītībā ir plašs jēdziens, kas ietver sevī gan augstskolas politiku, stratēģiju, taktiku, procedūras, gan pieņemtos lēmumus un konkrētas darbības, kas palīdz uzturēt un attīstīt augstākās izglītības kvalitāti.

Sistemātisks un nepārtraukts vērtēšanas process veido kvalitātes nodrošināšanas pamatus.

Augstākās izglītības nacionālās kvalitātes nodrošināšanas sistēmas darbojas gandrīz visās Rietumeiropas valstīs. Tas dod iespēju pēc noteiktas shēmas regulāri izvērtēt gan izglītības iestāžu darbu, gan izglītības programmas, kas arī ir šo nacionālo kvalitātes nodrošināšanas sistēmu galvenais mērķis. Tāpēc izglītības iestādēs kvalitātes nodrošināšanas process ir vērst uz kvalitāti kā tādu, nevis tikai uz formālu akreditēšanas procesu. Tas nozīmē, ka augstākajās izglītības iestādēs kvalitātes līmeni nenosaka speciālas ārējās novērtēšanas struktūras periodiski jeb cikliski, bet izglītības iestāde pati, nepārtraukti veicot iekšējo novērtēšanu jeb pašnovērtēšanu. Tā ir pati svarīgākā novērtēšanas procesa sastāvdaļa, jo tikai augstskolas akadēmiskajam un administratīvajam personālam ir vispusīga informācija par augstskolā notiekošajiem procesiem un viņiem būs jārealizē pārmaiņas nepārtrauktai kvalitātes paaugstināšanai. Turklāt, lai motivētu akadēmisko un administratīvo personālu veikt pārmaiņas, ir svarīgi viņus iesaistīt pašnovērtēšanas procesā. Tādējādi darbinieki apzinātos, ka novērtēšana dod ieguldījumu viņu pašu darba kvalitātes uzlabošanā.

Nozīmīga loma ir arī pašnovērtēšanas procesā iegūtajai pieredzei, kas ļauj paskatīties uz paveikto jaunā griezumā, stimulē ieviest uzlabojumus kvalitātes paaugstināšanai. Veiksmīgas pašnovērtēšanas galvenais rezultāts ir vērtēšanas svarīgākā mērķa – kvalitātes pilnveides – realizēšana. Iekšējās novērtēšanas procesa jeb pašnovērtēšanas laikā augstākās izglītības mācību iestāde iegūst informāciju, kas parāda un raksturo gan pašas augstskolas, gan tās realizēto studiju

programmu kvalitāti. Kvalitātes nodrošināšanas sistēmas ieviešana ir solis kvalitātes pilnveidošanā. Kvalitātes vadīšanas sistēma apvieno vadības un personāla centienus un vēlmes nodrošināt kvalitatīvas augstākās profesionālās izglītības iegūšanas procesu, tādējādi apmierinot gan darba tirgus, sociālo partneru (darba devēju), gan procesa dalībnieku (studentu, mācību spēku) prasības un vēlmes, kas nepārtraukti attīstās.

Izglītības iestādēs, t. sk. augstākās profesionālās izglītības mācību iestādēs, līdz šim Latvijā nav pietiekami izpētītas un apzinātas ne iekšējās kvalitātes vērtēšanas (pašnovērtēšanas) sistēmas, ne kvalitātes pašnovērtēšanas process. Kvalitātes pašnovērtēšanas procesam jābūt pārskatāmam, sistemātiskam, izpildāmam, apstiprinošam.

Pašreizējā mainīgajā vidē, kur augstāko izglītību, tās kvalitāti būtiski ietekmē ekonomiskie, tehnoloģiskie, sociālie, demogrāfiskie, politiskie un citi faktori, augstskolas pašnovērtējuma realizēšanas procesā kā galvenos mērķus var izvirzīt:

- parādīt, kāds ir augstskolas kvalitātes vadības un stratēģiskās plānošanas modelis;
- analizēt augstskolas darbību, attīstības iespējas, draudus un to cēloņus, kā arī piedāvāt konkrētu tālākas darbības plānu.

Šajā novērtēšanas procesā nepieciešams veikt izglītības indikatoru mērījumus, kas ļauj atklāt mācību iestādes problēmas un prognozēt procesu tālāku virzību. Būtiski ir novērtēt ne tikai tādus faktorus kā, piemēram, pasniedzēju kvalifikāciju, mācību vides nodrošinājumu, bet arī procesu un kritērijus.

Lai gan kvalitātes vērtēšanas sistēmas augstākajā akadēmiskajā izglītībā un augstākajā profesionālajā izglītībā ir līdzīgas, pastāv zināmas atšķirības, ko nosaka šo divu izglītības veidu mērķi. Akadēmiskajā izglītībā funkcionālās darbības izpildes indikatori atspoguļo akadēmiskās izglītības zinātniskos un pētnieciskos mērķus, bet augstākajā profesionālajā izglītībā noteicošās ir profesionālās prasības. Izvēlētas novērtēšanas metodes un kvalitātes indikatori var tieši ietekmēt pašnovērtēšanas procesa mērķu sasniegšanu – pārvēršot to vai nu par birokrātisku, formālu pasākumu, vai rosinot augstskolu un studiju programmu pilnveides procesu.

Pamatojoties uz Ministru kabineta 1999. gada 5. oktobra noteikumiem Nr.342 "Noteikumi par iekšējo auditu" visās augstskolās tiek veidotas iekšējā audita struktūrvienības, kuru uzdevums ir izstrādāt augstskolas iekšējās kontroles novērtēšanas sistēmu.

Iekšējā audita darbības galvenais mērķis – izvērtēt mācību iestādes darbības kvalitāti, sniedzot ieteikumus un apzinot iespējamās pilnveidošanas jomas, kas nodrošinātu stratēģisko mērķu efektīvāku realizāciju un augstskolas kvalitatīvu vadīšanu.

Iekšējais audits ir visaptverošs kvalitātes vadības instruments, jo tas nav tikai finansu kontroles mehānisms, kā tas tradicionāli tika saprasts līdz šim. Tas ir neatkarīgs un sistemātisks mācību iestādes vadības kontroles sistēmas atbilstības, pielietojuma un efektivitātes novērtējums.

Iekšējais audits darbojas neatkarīgi no organizācijas, un tā mērķis ir garantēt procesu uzticamību un konsultēt augstskolas vadību visu procesu uzlabošanā. Rezultātā – tas palīdz mācību iestādei sasniegt izvirzītos mērķus, izveidot sistemātisku, strukturētu pieeju risku, vadības, kontroles sistēmu un pārvaldes procesu efektivitātes novērtēšanai un uzlabošanai.

Iekšējam auditam katrā mācību iestādē, katrā augstskolā būs atšķirīgi uzdevumi, jo tai katrai ir savas specifiskas prasības un mērķi, specifiski apstākļi un vide, kā arī vēsture, struktūra, resursi. Taču tam būs arī kopīgas iezīmes, kas saistītas ar iekšējā audita standartiem, procedūrām, metodēm. Iekšējais audits jeb iekšējā kontrole ir daļa no kvalitātes vadības procesa. Tās ir vadības realizētās darbības, kas nosaka visus mācību iestādes procesus un aktivitātes, to plānošanu, organizēšanu un virzīšanu, lai nodrošinātu:

- stratēģisko darbības mērķu un uzdevumu realizāciju,
- resursu ekonomisku un efektīvu izlietošanu,
- resursu aizsardzību,
- informācijas patiesumu un godīgumu,
- atbilstību izstrādātajai politikai, plāniem, procedūrām, likumiem un noteikumiem.

Audita procesā izšķir sešus posmus:

- iekšējā audita procesa plānošana,
- galveno vadības sistēmu identifikācija, definēšana,
- kontroles noteikšana jeb kontroles procedūru novērtēšana,
- testēšana un pārbaudes,
- iegūtās informācijas un rezultātu analīze un izvērtēšana,
- ziņojuma un rekomendāciju sagatavošana un prezentācija.

Iekšējais audits ietver sevī abstraktākus kontroles pasākumus, t.i., vispusīgu sociālo mijiedarbību realizāciju iekšējā vidē, kā arī tādus konkrētus kontroles pasākumus kā saskaņošanu, ziņojumu sastādīšanu, rekomendāciju iesniegšanu u.c. Šeit ļoti svarīga ir kontroles vide, kas faktiski ietver sevī organizācijas kultūras elementus: organizācijas vērtības, vadības attieksmi un stilu, darbinieku uzvedību u.c.

Mūsdienīga iekšējā audita būtiskākās pazīmes ir iekšējās kontroles sistēmu neatkarīga identificēšana, novērtēšana un selektīva pārbaude. Galvenā šī instrumenta loma – iespējamo risku, kas varētu traucēt augstskolai sasniegt izvirzītos mērķus, identifikācija, kā arī uzdevums fiksēt, apzināt un novērtēt sistēmu kontroli kopumā.

Sistēmiskā pieeja ir orientēta uz nākotni, un mācību iestādes galveno uzmanību pievērš:

- nozīmīgākajām sistēmām,
- procesiem kopumā, ne tikai atsevišķām to sastāvdaļām,
- pamata cēloņiem, nevis simptomiem,
- ilgtermiņa ieguvumiem un attīstībai, nevis tikai esošās situācijas īstermiņa uzlabojumiem,
- profilaksei,
- kontrolei,
- vadības atbildībai.

Tā kā Latvijā iekšējā audita sistēma praktiski sāka veidot tikai 1999. gadā, tad šis process vēl ir sākuma stadijā. Līdz ar to ne iekšējie auditori, ne institūcijas iestāžu vadītāji vēl nav ieguvuši pietiekami lielu pieredzi. Tādēļ var rasties situācijas, kad iekšējais audits kā efektīvs kvalitātes vadības instruments nefunkcionē pilnvērtīgi.

Augstskolas galvenajam klientam – jauniešiem – šodien ir aizvien lielākas iespējas iegūt izglītību ārvalstīs. Tāpēc, lai tiktu saglabāta Latvijā iegūtās izglītības konkurentsipēja pasaulē un Eiropā, ir svarīgi, izmantojot dažādas vadības metodes un instrumentus, veidot mūsu valstī vienotu augstākās izglītības kvalitātes vadības sistēmu.

Augstskolas gatavo speciālistus rītdienai, līdz ar to vēl jo svarīgāk šodien ir apzināties, pētīt un attīstīt iekšējās kvalitātes vērtēšanas (pašnovērtēšanas) sistēmas un kvalitātes pašnovērtēšanas procesus valstī, Eiropā un pasaulē, t.sk. augstskolās.

Literatūra

1. Noteikumi par iekšējo auditu. *Ministru kabineta noteikumi*, 342, Rīga, 05.10.1999.
2. Iekšējā audita rokasgrāmata (apstiprināta ar Finanšu ministrijas 1999.gada 8. novembra rīkojumu Nr.994).
3. Broks A., Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Valbis J. *Izglītības indikatoru sistēmas*. Rīga, 1998.
4. *Inovācijas un reformas Latvijas izglītībā*: Latvijas izglītības vadītāju forums 99. Rīga, 2000.
5. *Kvalitātes vadība, izejot XXI gadsimtā*: Starptautiskā konference. Rīga, 02.11.2000.
6. Masing W. *Einführung in die Qualitätslehre*, 1994.
7. *Manual of quality assurance: procedures and practices*: Quality Assurance in Higher Education. European Training Foundation, 1998.
8. *Kvalitāte*. 1999. 1, 3; 2000. 1, 2.

Summary

Present changes in society put forward the questions related to quality assurance in higher educational system. The quality of higher education might be characterized by the level of the education offered with its specific aims, which are adjusted to the specific system of higher education.

Higher professional education is concerned with the demands of labour market and employers and with the programmes where the emphasis is laid on the standards of professions.

Quality assurance of higher educational institutions is focused on quality as such, not only on formal accreditation process. That means that the level of quality is not determined by any other assessment periods or cycles, but it is determined by the educational institution itself realizing its inner assessment or self-appraisal.

When realizing inner assessment process or self-appraisal, higher educational institution obtains the information that shows and characterizes the quality of both – higher educational institution itself and its curriculum.

The main goals of self-assessment of higher educational institution are:

- to show the level of strategic planning model and quality criteria of the higher educational institution management ;
- to analyze the strong and weak points of the educational institution, its development possibilities and threat, their reasons and to propose particular further plan for realization.

The process of developing inner control or inner audit system started in higher educational institutions of Latvia in 1999.

It is independent and systematic management control system. The most essential thing about the inner audit is the identification of possible risk that might hinder higher educational institution to achieve the objectives set forth as well as to record, state and estimate the system control.

Inner audit or inner supervision is part of quality assurance process. It is done by the educational institution in order to secure:

- realization of strategic activity goals and tasks;
- effective and economical usage of resources;
- protection of resources;

- authenticity and honesty of information;
- compliance with policy worked out, plans, procedures, laws and regulations.

Inner audit acts independently from the institution and its goal is to guarantee reliability of the process and to instruct the management of the educational institution in order to improve all the processes. As a result, it helps educational institution to achieve the goals, to form systematic, structural approach in order to estimate the effectiveness and improvement of risk, management, control system and administration processes.

IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES NODROŠINĀŠANAS NEPIECIEŠAMĪBA PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBĀ

Kā Eiropā, tā arī Latvijā vērojama arvien lielāka interese iegūt labu izglītību. Šobrīd ikviena izdzīvošanas, konkurētspējas un labklājības pamatā ir mācības un zināšanas.

Pieaugušo izglītību var īstenot interešu, tālākās un papildizglītības veidos.

Talākizglītība un papildizglītība, arī tālmācības forma palīdz saglabāt un paaugstināt intelektuālo potenciālu, nodrošinot speciālistu kvalifikācijas atbilstību strauji notiekošajam pārmaiņām valstī.

Visā pasaulē notiek pāreja uz sabiedrību, kas nepārtraukti mācās, īstenojot mūžizglītības principus.

Protams, viens no svarīgākajiem elementiem šajā kontekstā ir kvalitāte. Tālāk aplūkots tās nepieciešamība un sniegts novērtējums.

Pieaugušo izglītības sociālais un demogrāfiskais konteksts

Valsts vietu attīstības līmeņa tabulā pasaulē nosaka augstākās klases speciālistu konkurētspēja valstī. Tehnoloģiju maiņas un bezdarba pieaugums piespiež strādājošos pastāvīgi atjaunot profesionālo kvalifikāciju. Viens no Eiropas Savienības pamatprincipiem ir atvērtais darbaspēka tirgus, kas prasa savlaicīgi sagatavoties brīvā darbaspēka plūsmi pāri robežām [12]. Latvijā 2000.gada 1.februārī bija 2,42 miljoni iedzīvotāji, 1999.gada 1.februārī - 2,44 miljoni [10]. Līdz 2000.gada 1.janvārim Latvijā reģistrēti 111,1 tūkst. aktīvu darba meklētāju, 1999.gada 1.janvārī - 113,0 tūkst.[10]. Par bezdarbniekiem 2000.gada 1.janvārī atzīti 109,5 tūkst. cilvēku, t.i., 9,1% no ekonomiski aktīvajiem iedzīvotājiem, salīdzinot 1999.gada 1.janvārī - 111,4 tūkst., t.i., 9,2% [10]. Līdz šim Latvijā nav bijušas vienotas profesionālās orientācijas sistēmas. Ir profesijas, pēc kurām darba tirgū šobrīd nav pieprasījuma, speciālistu pārprodukcijas dēļ. Līdz ar to studentiem, kas tikko beiguši mācību iestādes, nav viegli atrast darbu. Ļoti svarīgi augstskolās noteikt maksimāli nepieciešamo skaitu konkrētās specialitātēs, lai nerastos vienas profesijas pārstāvju pārprodukcija. Darba tirgū ir nepieciešami augsti kvalificēti speciālisti jebkurā nozarē, tāpēc kvalitāte ir viens no svarīgākajiem priekšnosacījumiem speciālistu sagatavošanā.

Izglītības iespējas šobrīd Latvijā ir visai plašas, bet izglītības piedāvājumi ir dārgi un neatbilst Latvijas vidusmēra iedzīvotāja maksātspejai. Pieaugušo izglītībai jābūt tādai, kas ne tikai palīdz iegūt darbu, bet arī nodrošina sociālās integrācijas iespējas.

Kvalitāte: jēdziena izpratne

Viens no galvenajiem uzdevumiem šīs tūkstošgades sākumā gan augstākās izglītības sistēmā, gan visā izglītības sistēmā kopumā ir kvalitātes nodrošināšana.

Termina "izglītības kvalitāte" izpratne atšķiras, ievērojot dažādus aspektus.

Kvalitāti var definēt kā izglītības procesa un rezultātu atbilstību izvirzītajiem mērķiem. Mērķis katrā konkrētajā gadījumā var būt virzīts vai nu uz izglītības procesu, vai uz tā rezultātu. Vēl jāņem vērā, ka mērķa izpratne var būt atšķirīga gan studentam, gan skolniekam, gan darba devējam un ņēmējam, kā arī sabiedrībai kopumā. Augstākās izglītības sistēmā un kursu līmenī

klientu sastāvs būtiski atšķiras, tāpēc katram izglītības centram jāizveido piedāvājumu spektrs, ievērojot klientu vēlmes.

Kvalitāti var raksturot arī saistībā ar skolu, augstskolu, mācību centru, aplūkojot:

- 1) studiju programmu daudzveidību,
- 2) izglītības iestāžu daudzveidību,
- 3) personāla atbilstību,
- 4) mācību materiāli tehniskās bāzes atbilstību u.tml.

Protams, kvalitātes jēdziens skaidrojams, aplūkojot arī citus aspektus, konkrētas pazīmes un īpašības, piemēram, kvalitāte kā uzlabojums, kvalitāte kā pārmaiņas kādā noteiktā virzienā utt.

Augstākās izglītības kvalitātes vērtēšana

Pēc neatkarības atgūšanas Latvijas izglītības sistēmai tika izvirzītas jaunas prasības, jo iepriekšējie mācību pamatprincipi vairs neapmierināja jaunās sabiedrības vajadzības.

Pašreizējā augstskolu struktūra Latvijā veidojusies vairāk vai mazāk stihiski, neievērojot ne tās darbības efektivitāti, ne kvalitātes principus, ne atbilstību mūsdienu situācijai valstī.

Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas sistēmas pamatuzdevums ir palīdzēt augstskolām sekmīgi sagatavot valstij nepieciešamos speciālistus. Protams, liela uzmanība jāvelta arī studentu mācību motivācijas jautājumiem.

Dažas studiju programmas atrodas izdevīgākās pozīcijās, jo ir popularitātes reitinga augšgalā.

Latvijā pēdējos gados samazinās iedzīvotāju skaits, taču pieaug studējošo daudzums [6]. 1998./99. mācību gadā studēja 3,1% no valsts kopējā iedzīvotāju skaita, tādējādi Latvija ir sasniegusi Eiropas attīstīto valstu vidējo līmeni pēc studējošo īpatsvara valstī. Valsts dibinātajās augstskolās 1999.gadā mācījās 88,7%, juridisko personu augstskolās - 11,3% studentu [10]. Universitātes savstarpēji sacenšas šajā jomā. Līdz šim, nepastāvot valsts noteiktam studējošo skaita limitam, augstskolas pašas reaģēja uz studentu vēlmi mācīties atbilstoši savām iespējām.

Valsts nevar sekmēt savu attīstību bez izglītības atbalsta. Investīcijas izglītībā ir viena no svarīgākajām ieguldījumu sfērām dzīves kvalitātes nodrošināšanā.

Akreditācija

Esošie augstākās izglītības pārvaldes principi Latvijā garantē augstākās izglītības iestāžu autonomiju un akadēmisko brīvību, bet tanī pašā laikā valsts veic augstākās izglītības kontroli un novērtē tās kvalitāti.

Akreditētajām mācību iestādēm ir tiesības izsniegt absolventiem valsts akreditētu studiju programmu. Akreditācija notiek ne retāk kā reizi sešos gados. Tiek vērtēta gan augstskolu studiju programmu kvalitāte, gan mācību kvalitāte kopumā.

Nosakot studiju programmu kvalitāti, tiek vērtēts:

- studiju programmas plānotais saturs, tā īstenošana, pasniedzēju sastāvs un kvalifikācija, zinātniskā darbība ar studiju programmu saistītā virzienā u.tml.

Novērtējot augstskolas kvalitāti kopumā, papildus studiju programmām skata: aprīkojumu, telpas, sadzīves pakalpojumu piedāvājumu studentiem, bibliotēku, augstskolas organizatorisko uzbūvi u.tml.

Pēc pozitīva novērtējuma augstskola tiek akreditēta.

Augstskolu var akreditēt arī tad, ja ir pozitīvi novērtēta vismaz viena studiju programma.

Augstskolas, kuru Satversmes nav apstiprinātas, valsts atzītus diplomus drīkst izsniegt tikai

rad, ja mācību iestāde ir kopumā akreditēta. Tā kā kvalitātes noteikšana ir laikietilpīgs process, tām augstskolām, kurās Satversmes ir apstiprinātas, ir tiesības izsniegt valsts atzītus diplomus.

Juridisko personu dibināto (privāto) augstskolu diplomu tiek valstiski atzīti un tajos atļauts izmantot LR valsts ģerboni pēc attiecīgās programmas akreditācijas un augstskolas Satversmes apstiprināšanas MK.

Licencēšana

Izglītības likumā izglītības programmas licencēšana definēta kā tiesību piešķiršana izglītības iestādei īstenot noteiktu izglītības programmu.

Juridiskām personām augstskolu dibināšanai ir nepieciešama IZM izsniegta licence. Licence vajadzīga arī katras jaunas programmas uzsākšanai, un tā dod tiesības augstskolai īstenot studiju programmu un pēc programmas apguves savā (bet ne Latvijas valsts vārdā) izsniegt izglītības dokumentu. Valsts augstskolām jaunu programmu realizēšanai IZM licence pagaidām nav vajadzīga, taču studiju programmas jāizstrādā un jāapspiež Augstskolu likumā noteiktā kārtībā.

Lai iegūtu licenci, ir nepieciešams studiju programmas satura, mācībspēku sastāva un materiālo resursu novērtējums.

Tā kā licencēšana notiek laikā, pirms konkrētā mācību iestāde ir uzsākusi savu darbību, tad šis kvalitātes vērtējums nav visai paties, jo neatspoguļo reālu situāciju. Rezultātā kvalitātes vērtējums ir visai paviršs, balstīts tikai uz nākotnes plāniem. Šādā gadījumā mācību iestādes licenci izmanto likumīgi, bet tām nav tiesību izsniegt valsts atzītus augstākās izglītības diplomus.

Kursu kvalitātes vērtēšanas principi pieaugušo izglītībā

Šodien Latvijā un pasaulē aktuāla ir mūžizglītība. Lai apmierinātu sabiedrības vajadzības papildināt zināšanas ne tikai formāli, bet arī iegūstot tās akadēmiskajā un profesionālajā līmenī, ir nepieciešams piedāvāt:

1. interešu izglītību,
2. tālākizglītību,
3. papildizglītību centros, kas varētu sniegt arī pārkvalifikācijas iespējas.

Šobrīd Latvijā nav nekādu regulējošu dokumentu, kuros varētu būt noteiktas prasības izglītības centru piedāvāto kursu kvalitātei.

Latvijā likumi atļauj realizēt ļoti daudz un dažādus kursus gan privātajās, gan valsts mācību iestādēs. To piedāvājums ir pietiekami plašs. Kursu kvalitāti varētu vērtēt līdzīgi, kā tas notiek augstskolās, - resp., izveidojot neatkarīgu valsts kontroles institūciju. Ļoti svarīgi kvalitātes novērtēšanas praksē iesaistīt neatkarīgos ekspertus, neaizmirstot arī pašvērtējuma iespējas. Kursu kvalitāti "no ārpusēs" ieteicams vērtēt ik pēc 3-5 gadiem - atkarībā no piedāvātajām mācību programmām un to daudzveidības. Valsts likumos varētu paredzēt atvieglojumus tām mācību iestādēm, kuras piedāvā kursus skolotāju tālākizglītībai, bezdarbnieku pārkvalifikācijai u. tml., kā arī mācību iestādēm, kuras sekmīgi strādājušas, piemēram, vairāk nekā 5 gadus u.tml.

Tikpat svarīgi katram mācību centram ir izveidot izglītības kvalitātes pašnovērtēšanas anketas. Ja nepieciešama dziļāka analīze, anketu iespējams papildināt ar lūgumu norādīt vecumu, dzimumu, profesiju u.tml. faktus.

Lai sakārtotu un tālāk attīstītu pieaugušo izglītības sistēmu, nepieciešams notīkāt pieaugušo izglītības stratēģiju un izstrādāt tiesību aktus. Pieaugušo izglītības organizatoriem un piedāvātājiem jāveicina tādas izglītības sistēmas vadības nodrošinājums, kas var elastīgi reaģēt uz izglītības deficītu

un sekmē dažādu grupu integrāciju sabiedrībā.

Secinājumi

1. Jebkurai personai jābūt iespējām mācīties, iekļaujoties mūzizglītības programmās. Tāpēc jāveido vienota valstiski noteikta picaugušo izglītības kvalitātes nodrošināšanas sistēma, kurā izglītības kvalitāti garantētu valsts likumi un normatīvie akti. Ar to palīdzību varētu garantēt izglītības kvalitātes atbilstību mūsdienu prasībām.

2. Viens no galvenajiem bremsējošajiem faktoriem mūzizglītības jomā Latvijā varētu kļūt sabiedrības noslaņošanās pēc ienākumiem, vecuma, dzīvesvietas u.tml.

3. Arvien attīstoties tehnoloģijām un ienākot citām inovācijām, nepieciešama darbaspēka kvalifikācijas maiņa un esošā potenciāla izaugsme. Līdztekus pārmaiņām uzlabojas izglītības kvalitāte kā viens no galvenajiem regulējošajiem elementiem ceļā uz pilnvērtīgu kadru sagatavošanu jaunam darba tirgum.

4. Formālās (sākotnējās) izglītības iestādēm būtu jāsniedz vispusīgas zināšanas, lai cilvēki varētu elastīgi pārorientēties konkrētās specialitātēs.

5. Mācību kvalitāti galvenokārt nosaka mācībspēku kvalitāte. Visā Eiropā vērojams vecākā gada gājuma pedagogu pārsvars pār jauniešiem. Liela loma jāvelti kvalitatīvu kadru sagatavošanai un atļasei, kā arī jādod tiem iespēja izglīties tālākizglītības programmās.

6. Šobrīd Latvijā liela uzmanība jāvelti mācībām doktorantūrā un jauno doktoru iesaistīšanai darbā augstskolās un citās izglītības iestādēs, kas palīdzētu celt pētniecisko potenciālu un atjaunotu akadēmisko personālu valstī.

7. Mācību iestāžu absolventiem nav viegli atrast darbu. Darba tirgus izpēte ir ļoti sadrumstalota un faktiski netiek veikta. Izglītības iestādēm būtu nepieciešams zināt situāciju darba tirgū un saņemt valsts pasūtījumu speciālistu sagatavošanai, lai netiktu sagatavoti potenciālie bezdarbnieki.

8. Mācību centriem, veidojot jaunas studiju programmas, tajās jāiekļauj uzņēmējdarbības pamatprincipi, kā arī liela loma būtu ierādāma tādu prasmju attīstīšanai, kas palīdzētu nākamajiem studentiem orientēties jaunās informācijas plūsmas aprīvē.

9. Studējošo skaits Latvijas augstskolās kopš 1996.gada ir palielinājies par 280%, bet mācībspēku - par 5%[6]. Šāda attiecība var stipri ietekmēt kvalitātes rādītājus.

10. Šobrīd Latvijā nav kvalitāti regulējošu valsts likumu un normatīvo aktu, kuros būtu noteiktas prasības izglītības centru sniegto kursu kvalitātei un kuri piedāvātu kursu mācību programmu vērtēšanas kritērijus, noteiktu izmantojamus resursus, pasniedzējus u.tml.

11. Picaugušo izglītības organizatoriem un piedāvātājiem jāveicina tādas izglītības sistēmas vadības nodrošinājums, kas var elastīgi reaģēt uz izglītības deficītu un sekmē dažādu grupu integrāciju sabiedrībā.

12. Kursu kvalitāti varētu novērtēt līdzīgi, kā tas notiek augstskolās, - izveidojot neatkarīgu valsts kontroles institūciju. Svarīgi kvalitātes novērtēšanas procesā iesaistīt neatkarīgos ekspertus, kā arī izveidot izglītības kvalitātes pašnovērtēšanas sistēmu.

13. Pieaugušo izglītība nodrošina līdz mūža beigām personības attīstību un konkurētspēju darba tirgū.

14. Konkurence veicina sacensību, nepārtrauktu attīstību un kvalitatīva produkta nonākšanu tirgū pie patērētāja, tāpēc jāveicina radoša sacensība starp mācību programmām, iestādēm, mācību centriem u.tml.

Literatūra

1. LR likums Izglītības likums. *Latvijas Vēstnesis*. 1998. 17. nov., 343/344.
2. LR likums Vispārējās izglītības likums. *Latvijas Vēstnesis*. 1999. 30. jūn., 213/215.
3. LR likums Profesionālās izglītības likums. *Latvijas Vēstnesis*. 1999. 30. jūn., 213.
4. LR likums Augstskolu likums. *Latvijas Vēstnesis*. 1995. 17. nov., 179. Grozījums: *Latvijas Vēstnesis*. 1997. 10. janv. 9/10/11.
5. MK noteikumi "Kārtība kādā akreditējamās vispārējās izglītības iestādes un profesionālās izglītības iestādes". *Laikraksts Diena pielikums MK noteikumi*, 400, 1999. 7. dec. *Diena*. 2000. 2. feb. 8 lpp.
6. MK noteikumi, Precizētais projekts "Latvijas Pieaugušo izglītības koncepcija". *Laikraksts Diena pielikums Diena*. 1997. 22. maijs.
7. Latvijas izglītības Koncepcija. *Izglītība un Kultūra*. 1996. 1. feb., 13.-20. lpp.
8. Latvijas Republikas augstākās izglītības un augstskolu attīstības koncepcija.
9. *Izglītības attīstības stratēģiskā programma: 1998-2003*. Rīga: Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, 1998. 267 lpp.
10. *Latvijas Statistikas gadagrāmata: 1999*. Rīga: Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde, 1999. 328 lpp.
11. *Augstākā izglītība Latvijā*. Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs, 1999. 292 lpp.
12. *Es un ES*. Rīga: Eiropas Integrācijas birojs, 1999.
13. *Izglītība Latvijā 2000*. Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs, 2000. 8 lpp.
14. *Eiropas Komisijas Baltā grāmata*. Rīga: Akadēmisko programmu aģentūra, 1998. 88 lpp.

Resümee

Der Autor des Artikels behandelt das Problem der Qualität der Ausbildung bei den Erwachsenen, was heute in Lettland in neuen sozialen Umständen besonders aktuell ist. Es wird der Begriff "Qualität" und der Prozess der Auswertung der Qualität eingehend erörtert. Besondere Aufmerksamkeit wird den Fragen der Lizenzierung der neuen Hochschulprogramme gewidmet. Der Autor schätzt die Kriterien der Auswertung verschiedener Lehrgänge ein.

Anita Veinberga
University of Latvia

IDEAS OF MANAGEMENT AND SCHOOL LIFE ORGANIZATION IN CLASSICAL PEDAGOGY IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THE HISTORY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT OF LATVIA

As scientists of educational management, you may seriously question the need to study the history of education. Why, you may ask, should I be concerned with the past when my main concern is what I will be doing tomorrow? Is it not more useful to spend my time trying to solve current educational management problems?

The ideas of John Dewey, one of the world's leading educational philosophers, suggest a rationale for studying and using history: "The past just as past is no longer our affair. If it were wholly gone and done with, there would be only one reasonable attitude toward it. Let the dead bury their dead. But knowledge of the past is the key to understand the present. History deals with the past, but this past is the history of the present." [12, p. 250 – 251]

J.Dewey is saying that you are who you are right now because of your past experience. Your personal hopes and problems are the product of your personal history. Similarly, the social, political, and educational achievements, controversies, and problems of today's school are the result of historical development of many centuries.

J.Dewey's perspective on human experience suggests that the history of education is valuable for the following reasons:

1. Educational issues and problems are often rooted in the past; the study of educational history can help us understand and solve today's problems.
2. Realistic efforts to reform education begin with present conditions, which are a product of our past; by using our past, we can shape the future.
3. The study of education's past provides a perspective that explains and illuminates our present activities as pedagogues. [13, p. 82]

Educational management as a branch of science of education had been formed and developed in the process of integration of science of education and science management. But the history of educational management had taken shape integrating the science of educational management and the history of pedagogy.

Educational management as a united branch has been little investigated in Latvia. Studying the problems of school history and the development of pedagogical thought, the issues of educational management have been touched upon.

There are issues in the storage of printed matters, which are dedicated to some individual problems of educational management, but there are no serious scientific investigations of the history of educational management in Latvia taken together.

Thus, our aim is to find out, to investigate, and to analyse how educational management as a branch of science of education had been formed and developed from the second half of the 19th century until nowadays. Then, one of the basic tasks to achieve this aim is to search and to find how the ideas of educational pioneers had influenced the process of historical development of educational management in Latvia.

The ideas of many distinguished scientists and pedagogues affected the formation of educational science in Latvia in the circles of ages.

Firstly, let us find out when the ideas of management and conduct appeared. They already

arose in the first millennium BC in the Incas state in Mexico and Egypt where people's organization of work was used in building of cities, amphitheatres and pyramids. It could be considered as the earliest prime origin of a purposeful organization and conduct of work. [10, p. 5]

It is worth mentioning the Chinese and their first outstanding thinker Confucius. His teaching is an ethically political theory of government. Thus, the Chinese contribution to the development of the theory of management and conduct is the confession of organization, conduct and control. [14]

The next object that is worth investigating is classical philosophy of ancient Greeks: Socrates, Plato and Aristotle reached the highest peaks of it. The contribution of Socrates in the theory of conduct is the wording of universal principles of conduct. One of his ideas is extremely contemporary: "Until political power does not concur with wisdom, calamity will not end in the states." [11]

In the "Republic", Plato's most famous work, he worked out a plan for a perfect state ruled by an intellectual elite of philosopher-kings. Plato gave the philosopher-kings a task of selecting those who were intellectually capable. Because of their intellectual expertise, the philosopher-kings were judged to be virtuous and intelligent men who possessed the capacity for leadership. Plato offered a detailed and elaborated programme for would-be governors. Here we can conceive the prime origins of educational management ideas. There occurred the wording of principles of specialization.

On the contrary, Aristotle did not acknowledge early specialization. He considered that citizens had to receive education, which was controlled and financed by the government. There we have the idea of educational management.

Aristotle was the first theoretician of politics who had classified the constitutions and regarded the importance of laws in the life of the states. His words confirmed it: "But it is not possible to have one's own welfare without ability to manage and without prescribed political state system." [1, p. 129] This conclusion has kept its urgency nowadays.

This period of time is called pre-scientific period of the history of development of the theory of management.

These ideas of management and school life organization have reached our age through the centuries affecting the investigations of many remarkable scientists.

The development of the theory of management is closely connected with tendencies of development of the theory of pedagogy and school system; and it is based on world's pedagogical heritage.

If we speak about Latvia, we can say that a remarkable carrier of the ideas of Enlightenment, and pedagogue J.G. Herder has also contributed to the activity of practical educational management. He worked as a pro-rector of the school of Dome church for 5 years. He distinguished real opportunities of education at school to train the young generation for practical life. [8]

After we have explored the development of the ideas of school life organization in the book by Yan Amos Komensky, known as Comenius, "Great Didactic", we can reasonably affirm that prime origins of educational management were already met in an outstanding book. [9.] Comenius used and quoted a great deal of conclusions of great thinkers who belonged to the epoch of "axis". The ideas of the famous pedagogue had affected the works of Latvian educators, as well as the movement of New Latvians.

It is worth mentioning Atis Kronvalds who based himself on the ideas of Pestalozzi and Diesterweg. He made his own approach and opinions on the role of a school in society. He demanded democratization of national education, and continuation of education after finishing school. There we have prime origins of the theory of lifelong education in Latvian pedagogical classics.

We can actually consider Atis Kronvalds to be the founder of Latvian pedagogical thought. [3]

In the broad sense, the setting of these ideas began at the end of 19th century and the beginning of 20th century.

It is important to mention the booklet of Jānis Asars "Our Public School" (1905) [2], which is devoted to the reorganization of school life. He expressed the progressive idea of school – to form national schools, which would be governed by common people, and where teaching would be in their mother tongue.

Kārlis Dēķens also relied on the ideas of Aristotle, Plato, Comenius and Pestalozzi in his works.

The ideas of Comenius were also investigated and popularized by L. Adamovičs, K. Cīrulis, J. A. Students and many others.

The theory of lifelong education by Comenius has found its implementation in today's world. That theories of the remarkable pedagogue are the foundation of further creative formation of the idea of nowadays school and modernization of pedagogical process.

The school and pedagogical thought of Latvia have drawn inspiration from this inexhaustible source of ideas. The ideas of Comenius do not get out of use. They help us on the way to Europe and world in the field of education.

The concepts of educational management received a positive statement in the period of the first Republic of Latvia. Consequently, we will take up a contribution of great Latvian pedagogues in problems of educational management.

One of the first publications, where the matters of school conduct were analysed, was "Handbook in Pedagogy" by Kārlis Dēķens (1919). In those days the words "school conduct" or "educational management" were not applied, they applied "school support" – school maintenance and upkeep. Several items were devoted to practical managing problems, as well as pedagogical problems, such as: "Teacher", "Libraries", "Parents` Evenings and Conferences". [5]

In the next book by K. Dēķens "School, Its Types and System" one chapter was devoted to educational management – "School Administration and Supervision". [6]

The booklet "The Idea of School and Tasks of Nation Education" by A. Dauge evoked great interest from the standpoint of educational management. There he showed the place and role of the school in society: "School has to serve life in the same way as art, as science, as all... The idea of school is the idea of education. School has to be throughout oriented in the idea of school." [4, p. 5] He emphasized that curriculum had to be the cycle of co-ordinated subjects. [4, p. 10]

A. Dauge was the Minister of Education (1921 – 1922) in Latvia. It was his practical contribution to the field of educational management. His words that "a real teacher is an artist in the soul" are very nice because teachers engage themselves in creative work like artists. [4]

Nowadays the main problem is to research the history of educational management surveying it in the aggregate. There is much left to be desired in this field.

In conclusion, I wish to add that the old in the system of education, i.e., history may also be brand new and contemporary. We should think how to transform the history of educational management into an instrument of conduct so that the historical experience can become a basis for the new theories and future actions.

References

1. Aristotelis. *Nikomaha ētika*. Rīga: Zvaigzne, 1985. 229 lpp.
2. Asars J. *Mūsu tautskola*. Rīga, 1905. 18 lpp.
3. Baumanis Ā. *Pa Kronvalda Ata pēdām*. b. v.: Izdevis Latvijas skautu prezidenta ģenerāļa Kārļa Gopera fonds, 1975. 221 lpp.
4. Dauge A. *Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi*. Rīga: Valters un Rapa, 1924. 29 lpp.
5. Dēķens K. *Rokasgrāmata pedagoģijā*. Rīga: Kultūras balss, 1919. 229 lpp.
6. Dēķens K. *Skola, tās veidi un iekārta*. Rīga: Apgādniecība Saule, 1924. 79 lpp.
7. Djuī Dž. *Škola un sabiedrība/School and society*. Rīga: Latgališu studentu puļciņa Izglītība izdevums, 1925. 53 lpp.
8. Herders J.G. *Darbu izlase/Johans Gotfrīds Herders*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995. 469 lpp.
9. Komenskis J.A. *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 1992. 232 lpp.
10. Līdumnieks A. *Vadišana*. Rīga: Andrejs Līdumnieks, 1997. 126 lpp.
11. Platons. *Valsts*. Rīga: Zvaigzne, 1982. 182 lpp.
12. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.
13. Ornstein A.C. Levine D.U. *Foundations of Education*. USA: Houghton Mifflin Company, 1989. 621p., glos.
14. Конфуций. *Жизнь его и учение*. Москва: Бук Чэмбер Интернешнл, 1991. 26 с.

Resümee

Die Forschung behandelt die Ideen von J.Dewey – einer der größten Philosophen auf dem Gebiet der Ausbildung. Er begründet das Studium der Geschichte der Bildung sowie seine logische Anwendung.

Der Autor behandelt die Perioden in der Theorie der pädagoischen Geschichte. Akzentuiert werden die Verdienste der lettischen Pädagogen – A.Kronvalds, A.Dauge und K.Dēķens.

Rudīte Pļaviņa

Nacionālās aizsardzības akadēmija

VADĪBAS ASPEKTU MAIŅA 21.GS. MILITĀRĀS IZGLĪTĪBAS SISTĒMĀ

21. gs. tiek prognozēts kā izglītības laikmets – skolotāju un skolēnu laikmets. Ņemot vērā Latvijas kultūrvēsturisko attīstību, daudzi sabiedrībā pazīstami cilvēki ir nonākuši pie secinājuma, ka maza tauta var izdzīvot tikai tad, ja tā ir garīgi izglītota un tikumiska. Māra Zālite, piemēram, ir teikusi, ka “..pienācis laiks mūsu eksaktos prātus apputekšņot ar humanitāru pasaules redzējumu”. Tas nozīmē, ka jaunajā gadsimtā lielāka nozīme jāveltī tādiem mācību priekšmetiem kā vēsture, pedagogija, filozofija, valodas, psiholoģija.

Runājot par skolu plašākā nozīmē, jāmin tas, ka 21. gs. tiks pabeigta pamatzglītības satura reforma, kurā uzsvērta nepieciešamība:

- 1) mācīt studentiem orientēties plašajā pieejamajās informācijas klāstā;
- 2) ieviest mūsdienīgas tēmas mācību saturā;
- 3) integrēt mācību vielas saturu;
- 4) ievērot praktisku pieeju mācību satura izstrādē – dzīvei noderīgu prasmju un atziņu apguvi.

Līdz ar pārmaiņām izglītības saturā neizbēgami notiks izmaiņas arī citos virzienos:

- vadīšanā,
- mikroklimata izveidē,
- attieksmē “mācīšanās – mācīšana”,
- vērtēšanā,
- personāla izglītošanā,
- sadarbībā ar sabiedrību,
- finansēšanas sfērā.

Minēto notikumu sakarā būtu nepieciešams runāt par vadības aspektu maiņu NBS (Nacionālie Bruņotie Spēki), jo arī tā ir skola, kuru ietekmē pārmaiņu procesi.

NBS mācībās ir jāievēro sabiedrības prasības, tās izvirzītie mācību sabiedriskie mērķi. Pakāpeniski par pagātni kļūst militāro vadītāju (docētāju) darbības stils, kas balstījās tikai uz komandēšanu un administratīvajām metodēm darbā ar padotajiem. Mācību procesa demokratizācija darbā ar padotajiem armijā ļauj attīstīt katras personības, katra militārā kolektīva radošo potenciālu. Militārajam vadītājam ir jāmaina sava attieksme pret karavīru, ievērojot jaunās psiholoģiski pedagoģiskās teorijas un citu valstu bruņoto spēku pozitīvo pieredzi un tās pielietojuma iespējas Latvijas armijā. Izmantojot progresīvākas darba organizācijas formas un mācību metodes, varētu bagātināt un uzlabot jau esošo mācību procesu.

Komandierim savu iespēju robežās jācenšas vairot padoto un dienesta biedru labklājību, veidojot aktīvu dialogu ar civilajām valsts institūcijām (risinot sociālos jautājumus).

Pārmaiņu periodā NBS varētu izmantot šādus vadības pamatprincipus:

- eksperimentē un riskē, pat zinot, ka eksperiments var neizdoties;
- analizē kļūdas un mācīes;
- vienmēr meklē jauninājumus un uzlabojumus;
- iesaisti citus cilvēkus kolektīvo problēmu risināšanā;
- ļauj padotajam zināmu brīvību, pieņemot svarīgus lēmumus;
- radi abpusēju uzticības atmosfēru;
- skaidri izstāsti savus rīcības vadmotīvus;
- ievēro darbā pieņemtos morāles principus;

- savos darbos un vārdos esi nemainīgs;
- radi padotajiem skaidru nākotnes vīziju;
- parādi, ka kolektīvās intereses vieglāk var īstenot kopīgiem spēkiem;
- pārliecināni padotos par skaidri saredzamu optimistisku nākotni;
- uzslavē padotos par labi padarītu darbu;
- parādi kolektīvam, kādi lieli mērķi kopīgi ir sasniegti;
- novērtē padoto panākumus ar attiecīgiem apbalvojumiem.

Mūsdienu izpratnē ar vārdu “komandieris” saprotam vispusīgu, labi izglītotu vadītāju ar augstu morāli. Būtībā nav lielas atšķirības starp veiksmīgu menedžeri un labu komandieri.

Aizsardzības spēku pavēlniecība formulējusi un izdevusi “Pedagoģiskos principus aizsardzības spēkiem”, kuros īpaši ir izdalīti šādi apmācības vadības principi:

- vadības stils visaugstākā mērā jāveido, balstoties uz personīgo autoritāti,
- atkarībā no situācijas brīvi jāizvēlas vadības forma.

Autoritāte parāda, cik liela ir komandiera ietekme uz grupu. Autoritāte ir nepieciešams priekšnoteikums, lai tiktu izpildītas vadības un grupas funkcijas. Izvēlētajam vadītājam (nozīmētajam vai ievēlētajam), kā to nosaka ieņemamais amats un tā pilnvaras, ir formāla vara, ieskaitot sankciju veikšanas iespēju. Formālā vara visbiežāk ir atbilstoša un nepieciešama, lai veiktu uzdevumus, kas prasa kolektīvu ieguldījumu. Priekšrocība, piešķirot formālo varu vadītājam, ir tā, ka kļūst skaidrs, kurš būs atbildīgs par pieņemtajiem lēmumiem un rīcību. Nozīmīga loma ir arī vadītāja personīgajai autoritātei, kuras vērtību nosaka tas, vai padotajos ir izveidojusies pozitīva motivācija un attieksme un vai ir panākta efektīva sadarbība. Padotie uztvers vadītāja rīcību kā mērķtiecīgu un atbilstošu grupas vajadzībām tad, ja vadītājs:

- 1) būs parādījis savas profesionālās un pedagoģiskās prasmes,
- 2) izrādījis entuziasmu un labu piemēru,
- 3) ievērojis padoto intereses un atzinis padotos par līdzvērtīgiem cilvēkiem, cienot viņu vērtības, kā arī uzticoties un rūpējoties par tiem.

Tādējādi vadītājam jādomā, kā nostiprināt savu autoritāti, nemitīgi turpinot izglītoties vai iegūstot jaunu pieredzi.

Vēl īpaši izdalāms fakts, ka apmācība ir sadarbība starp vadītāju un audzēkņiem, cenšoties sasniegt nospraustos mērķus. Izmantojot visdažādākās mācību metodes, audzēkņi pēc iespējas lielākā mērā jāaktivizē darbībai un jāļauj tiem izjust to sasniegumu rezultātus, kas tiek īstenoti dzīvē.

Dokumentos, kuros runāts par Latvijas Republikas militārās izglītības pilnveidošanu, īpaša vieta ierādīta izglītības kvalitātes problēmu risināšanai. Kā galvenie faktori, kas ietekmē izglītības kvalitāti, Nacionālās aizsardzības akadēmijas Aizsardzības zinātņu centra “Pārskatā par zinātniski pētniecisko darbu” (1998) norādīti šādi apstākļi:

- reflektantu kvalitāte,
- studiju programmu kvalitāte,
- mācību personāla kvalitāte,
- militārās mācību iestādes iekšējās vides ietekme,
- militārās mācību iestādes vadības kvalitāte,
- studiju procesa infrastruktūras nodrošinājums,
- ārējās vides ietekme.

Taču ne visus jautājumus, kas ir saistīti ar izglītības kvalitāti, iespējams atrisināt mācību iestādē. Šie jautājumi jāskata daudz plašāk, organizējot plānveidīgu darbu Aizsardzība ministrijas līmenī. Kā viens no pirmajiem pasākumiem, kas tuvākajā laikā būtu jāorganizē, ir speciāli kursi, kuru laikā tiktu izskaidroti armijas uzdevumi, pierādīta tās nepieciešamība Latvijas vadības

pārstāvjiem. Tādu kursu pieredze ir vairākās valstīs, piemēram, Zviedrijā.

Dānijas militārais atašejs pulkvežleitnants N.M.Moesgārds, kurš jau pusotru gadu strādā Dānijas vēstniecībā Rīgā, viesojoties Nacionālās aizsardzības akadēmijā 2000.gada 21.martā, uzsvēra, ka prasme vadīt ir ļoti svarīga, veidojot cilvēciskās attiecības un ievērojot savstarpējo attiecību normas. Vadības mākslas principi veido mācību bāzi topošajiem vadītājiem skolās un bruņoto spēku vienībās. Var teikt, ka vadības māksla ir cieši saistīta ar *cilvēka psiholoģiju*, ar nopieejasamību ietekmēt situāciju. Tās pamatos ir cilvēka vēlme aplicināt sevi darbā, veidot attiecības ar apkārtējiem, arī cilvēka kā personības vēlme izskaidrot un izmantot savu pieredzi kopīgā darbā, tādējādi apliecinot savu identitāti. N.M.Moesgārds, daloties savā pieredzē par to, kā akadēmijas virsnieki varētu kļūt par labākiem vadītājiem, uzsvēra šādus vadības principus:

- cilvēcisko attiecību un normu ievērošana;
- padoto cilvēku domu un jūtu respektēšana;
- grupas centības un pūļu mērķtiecīga izmantošana.

Vadības principu pamatā ir ētikas principi, kuru galvenais elements ir cilvēciskums. Sīkāk varētu izdalīt šādus vadības pamatprincipus:

- prasme cīnīties par uzdevuma izpildi;
- spēja uzņemties atbildību;
- prasme motivēt padotos uzdevuma veikšanai;
- prasme vadīt atbilstoši situācijai un vēlēšanās celt personīgo autoritāti.

Runājot par soda sankcijām, ko vadība drīkstētu izmantot, Dānijas militārais atašejs izdalīja divas:

- izteikt pārmētumu;
- paust sašutumu.

Jāatzīst, ka ne vienmēr citu valstu pieredze ir piemērota mūsu apstākļiem, taču nenoliedzami šādas tikšanās paplašina mūsu zināšanas kā izglītības, tā arī militārajā jomā, kas ir savstarpēji cieši saistītas.

Literatūra

1. Krēsliņš K. NBS militārās apmācības organizēšana: *Ziņojums*. 1995. 5.X Rīga: AZC, 1995.
2. Koķe T. Pieaugušo izglītības attīstība: *Raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT, 1999.
3. Laure J., Prince I., Priednieks R., Pikšēns J., Millere A. *LR militārās izglītības pilnveidošana un ar to saistītās problēmas*. 1.daļa. Rīga: Nacionālā aizsardzības akadēmija, Aizsardzības zinātņu centrs, 1998.
4. *Latvijas Izglītības forums*: III zinātniskā konference. 1999. 23.–25.marts.
5. *Militārās izglītības problēmas Latvijas Nacionālajos bruņotajos spēkos. Konference*. Rīga: Latvijas Nacionālā aizsardzības akadēmija, 1999.
6. Misgirda V. *Vadības process Rīgas 84.vidusskolā*: Maģistra darbs. Rīga, 1998.
7. Niels M.M. *Vadības mākslas principi Dānijas bruņotajos spēkos*: Referāts. 2000. marts.
8. *Pedagoģiskie principi aizsardzības spēkiem*. Rīga: Aizsardzības spēku pavēlniecība, 1984.

Summary

The difference in the 21st century is completing the reform of the contents of basic education that, in its turn, influences the approach to further education. Changes in education are necessary because alongside with changes in the society changes in the human mind have taken place.

In this article the positivism paradigm in comparison with the interpreting one worked out by professor of didactics from the university of Helsinki – Juhan Hiltonen is presented and analyzed. Besides, the following main points are discussed:

1. change of understanding of such concepts as management, teaching and learning;
2. the aspect of management in the framework of the National Armed Forces, as it can also be considered a kind of school and all the theories mentioned before, refer to them as well;
3. basic principles of management in the National Armed Forces in the period of changes;
4. the modern commander as a manysided, well educated manager with high standards of moral.

And finally – exchange of experience with foreign countries as means of raising personal authority for the manager.

Rosa Rodríguez Izquierdo
Centro Superior de Enseñanza
“Cardenal Spínola”, España

INITIAL TRAINING OF PRIMARY TEACHERS IN SPAIN

There is an ever – increasing number of works on the Education Systems in Spain, often presenting a snapshot of the organisation of the system in general or else illuminating one particular aspect of its structure. It is less common to find information analysing the teacher – training development over a given period of time, setting out the reforms which have been introduced.

It must be admitted that this task is complex, not only because of the differences between the teaching staff categories but more especially because of the varying degrees of change to which they are regularly subjected. However, this is essential if the present ‘shape’ of the education systems and their development are to be understood. It is the challenge which this paper has tried to take up in tackling the question of reforms in compulsory education in Spain since 1990 and to study the situation of initial training of primary teachers.

This article does not aspire to answer all the questions that arise in this context. It aims to examine the general organization of the system after the current reform of 1990. It concludes by examining primary teacher training

1. GENERAL ORGANISATION OF THE EDUCATION SYSTEM

The current reform of the Spanish education system began with the University Reform Act (LRU) of 1983. Its approval in 1980 led to the Organic Law of the Right to Education (LODE), introduced in 1985 and five years later came the Organic Law on the General Organisation of the Education System (LOGSE). The Organic Act on Participation, Evaluation and Administration of the Educational Establishments (LOPEG), passed in 1995, completes the organic acts governing the current Spanish education system.

1.1. The 1990 Organic Act on General Organisation of the Education System (LOGSE)

The Organic Act 1/1990 on the General Organisation of the Education System (LOGSE) regulates the structure and organisation of non – university level education, providing for both general and specialised plans.

This reorganisation is intended to achieve, among other things, the following broad aims: effective regulation of the stage prior to compulsory education; thorough reform of vocational training, establishing a post-secondary level; and the interconnection between the areas of special teaching (Arts and Languages) and other kinds of education.

The Act guarantees that the education provided to all pupils will cover certain common grounds, while encouraging and enabling Autonomous Communities to make broad use of their educational powers. Furthermore, it introduces the notion of special educational needs, and supports the principles of normalisation and integration set out in the Act on Social Integration of the Handicapped. It stipulates that public authorities must attach priority to a series of factors ensuring educational quality, namely teacher qualifications and training, educational programmes, educational resources and management, innovation and research, educational and vocational counselling, inspection and evaluation of the education system.

Moreover, this Act fosters each Autonomous Community cultural, linguistic and educational identity and their diversity, providing for the development of bilingualism in the education

system and inclusion of subjects peculiar to the culture of each region.

Under the LGE (1970), compulsory and cost – free basic education, common to all pupils General Basic Education (presently repealed) lasted for 8 years (ages 6 to 14). This is equivalent to what in other countries is primary (from 1st to 6th grade) and lower secondary (7th and 8th grade) education, with pupils at the two levels attending a single common school facility.

Under the LOGSE, the period of compulsory and cost – free schooling is extended to the age of 16, the minimum legal working age. Thus, the period of basic education covers ten years of schooling (Primary Education, from ages 6 to 12; and Compulsory Secondary Education, from 12 to 16).

Basic education (compulsory and cost – free) is conceived of as a public service and, therefore, provided by the State. Specifically, it is the publicly funded establishments that provide compulsory cost – free education.

The normal class schedule in compulsory schooling usually calls for morning and afternoon sessions with a recreational period between the two in the case of Primary school while in Secondary Education the schedule often consists of a single session running throughout the morning and early afternoon with two short breaks. Nonetheless, the respective Education Authorities establish the number of school hours and the timetable, and some have introduced the single session experimentally.

1.2. General structure and defining moments in the educational process

The general plan of education in Spain includes Educación Infantil, Primary Education, Secondary, specific advanced Vocational Training and University education. The special regime of teaching covers Art and Foreign Language education.

Educación Infantil covers up to the age of 6. It is the first stage in the education system and it is not compulsory.

Primary Education, from the ages of 6 to 12, is the first compulsory stage in the system.

Secondary Education, from the ages of 12 to 18, covers the following stages: Compulsory Secondary Education, Baccalaureate and intermediate specific Vocational Training.

Compulsory Secondary Education comprises four school years, for pupils between the ages of 12 and 16. Pupils that meet all the standards set for this stage of education are awarded a “Certificate of Secondary Education” which provides them access to any one of the four types of Baccalaureate or intermediate specific Vocational Training. Pupils, who do not reach these objectives, receive a certificate from the educational establishment showing the number of years of attendance and the marks obtained. Social Guarantec programmes are organised for such pupils, in order to provide them with both basic and Vocational Training that will enable them to take active part in the working world or continue their studies under certain conditions, in particular in intermediate specific Vocational Training.

The Baccalaureate provided for under the LOGSE is a two – year course (ages 16 to 18). At the end of this stage, pupils who receive a passing mark in all the subjects in any of the types or modalities receive a “Baccalaureate Diploma”. This enables them to continue their studies either at the University (generally after passing an entrance exam) or advanced specific Vocational Training; they may, in addition, be required to pass certain subjects during their Baccalaureate according to the studies to be followed.

Vocational Training provides for an education that furnishes pupils with the necessary skills to undertake any one of various trades. It also includes other kinds of measures implemented as part of occupational training and regulated by specific arrangements.

Basic Vocational Training is integrated in general education, at both the Compulsory Secondary Education and Baccalaureate stages, so as to provide pupils with a basic, vocationally oriented education that is not, however, limited to merely learning the skills required for a specific trade.

Specific Vocational Training addresses the learning of vocational preparation, strictly speaking. Intended as a final stage of education, it is divided into two levels: intermediate and advanced. The former was included immediately after the Compulsory Secondary Education. In order to gain access to such training, pupils must hold their Secondary Education certificate.

A «Baccalaureate Diploma» is requisite to accessing advanced specific Vocational Training, although pupils may also be required to have read certain subjects during their Baccalaureate that bear a relation to the Vocational Training for which they may apply. Nonetheless, either level of specific Vocational Training is open to applicants who do not have all the academic requirements, provided they are able to pass a specific test proving that their background in the area will enable them to take full advantage of such training.

Pupils successfully completing intermediate specific Vocational Training are awarded Technician certificate in the corresponding trade, and those successfully completing advanced specific Vocational Training are awarded the Técnico Superior certificate of the corresponding trade. The former enables pupils to enrol in certain types of Baccalaureate, providing the course in question is related to the kind of Vocational Training received. The latter qualifies them to enrol at the University in fields related to the trade for which they have trained.

2. TEACHERS AND EDUCATION STAFF

This part of the paper discusses three categories of teaching staff, broken down by educational level: Infant Education, Primary school, Secondary School. In the sections that follow, these categories are considered jointly when they share features with respect to initial training.

2.1. Initial training of pre – primary and primary school teachers

The qualification required to teach is different in each of the various levels of the education system, but it is the same nation – wide for each level.

Pre – school and Primary School teachers are trained in teacher training University Colleges, which absorbed the former teacher training colleges and in the teacher training institutes attached to the Education Faculties.

The LOGSE has brought about a change in initial teacher training. One important novelty is the requirement for a teacher diploma for the various stages of Infant Education and Primary schooling, whereas before it was possible to access holding any higher or intermediate University certificate. This demand on new teachers is the result of the need to ensure that they acquire the real and adequate pedagogical background.

The diplomas required to teach at the non – university level are specified in the LOGSE, which also regulates the process whereby the various former teaching corps will be integrated into the new system.

The teaching certificate, needed for teaching at the Infant Education and primary levels, were regulated by a Royal Decree adopted in 1991, which also lists the specialities and general guidelines for the studies leading up to this degree.

2.1.1. Admission requirements

Provided there is a sufficient number of places candidates for admission must be secondary school graduates holding adequate credentials. Anyone who has passed the competitive entrance university examinations, second year of the new Baccalaureate or certain specialities under second tier (FP II) Vocational Training and advanced level formative cycles or level 3 vocational modules or equivalent can enrol in the Teacher Training Colleges. Should centres be over-subscribed, admission will be subject to the priority, preference and assessment standards set out in section.

FP II and level 3 vocational modules students with a “Técnico Especialista” degree may register directly in the University Colleges related to their area of training, where at least 30% of the enrolment is reserved for them. A Técnico Superior diploma qualifies its holder for direct enrolment in certain University studies.

The number of students that can be enrolled in a particular faculty is set by the Rector with Senate endorsement.

2.1.2. Curriculum, branches of study and specialization

Teacher training in University Colleges consists of a first cycle, which lasts for three years. The major characteristics of studies in force nation – wide are that the overall course load ranges from 20 to 30 hours per week including practical lessons, and that classroom theory may, under no circumstances, account for over 15 hours of class time a week. Spanish is the main language of instruction; some courses are offered in foreign language, mainly English.

The courses offered are of four major types: Core subjects (obligatory or “canon” courses and lectures. minimum content taken by all students in time and sequence defined by the programme that each University must include), compulsory subjects (the ones that each University considers compulsory for its students), elective subjects or optional courses (the ones selected by the students among the ones offered by the University) and free credits of student’s choice (those that up to a percentage of 10% are allowed to be chosen by the students among the subjects offered by the University for any degree).

Pursuant to these general guidelines, the teacher training provided by University Colleges should consist of a series of subjects related to the subject matters taught in Pre – primary Education and primary schools, and to psychopedagogical issues. The core curriculum for these studies, without prejudice to university autonomy, includes subjects on the psychopedagogical bases for special education, general education theory, organisation of educational establishments, psychology of education and school age development, sociology of education, contemporary education theory and institutions and new technologies applied to education. Apart from these subjects, which are compulsory in all study programmes to obtain the Pre – primary Education and Primary teachers diploma, all universities shall establish other subjects which are not core subjects (compulsory and elective).

The form of studies is based on the credit hour system and one credit point is equal to ten working hours.

The total load of working credits is of 204,5 aproximately. The distribution of credits is as follows:

YEAR	CORE SUBJECTS	COMPULSORY SUBJECTS	ELECTIVE SUBJECTS	FREE CHOICE CREDITS	TOTAL
1 st	45	9	6	6	66
2 nd	59,5	0	6	6	71,5
3 rd	47,5	6	4,5	9	67

Students normally commence the first year of studies with basic courses, but practically they have to attend courses and lectures which they will find as necessary in order to cover their syllabus (credit system).

The academic year is divided into two semesters: The first one begins at the end of September or the beginning of October and ends in February; and the second ones begins at the end of February and ends in June.

Subjects can be annual or semestral courses. Only six subjects of study can be followed simultaneously. Generally speaking the obligatory programme is usually limited to four annual courses and three courses are elective or free choice credits elected among a wide range of possibilities for individual specialization.

The ordinary exams take place at the end of each semesters and repeat ones in September. In the Spanish system, individual courses generally conclude with examinations (written or research papers). The grade is based on these and/or on papers the student must write. Grades are given from 0 to 10. The following is the marking system used:

0-4	Fail
5-6	Pass
7-8	Good
9-10	Very good
10	Honour

The Teacher Training Diploma can be obtained in different branches: pre – primary education, general education, foreign language, physical education, music education, special education and hearing and speech therapy. Thus, the initial training of Teachers prepares for teaching Infant Education, general, or assisting a certain group of pupils (special education, or hearing and speech therapy), or for certain areas (foreign language, physical education or music).

2.1.3. Practice teaching

Teacher training comprises theory and a period of practice teaching in educational establishments for different levels of the educational system. Students are obliged to complete at least 320 hours of practice teaching during their studies. Organisation of the various kinds of activities to be performed during their period is incumbent on the teacher training establishment involved.

Both teacher training University Colleges and teacher training institutes contact ordinary Pre. primary Education, primary and special education schools to set up practice teaching arrangements for future teachers, in accordance with their syllabuses.

The students will count on a supervisor from the College during the practice teaching period and one tutor – teacher from the primary school. Both of them will guide the students during their process and the writing of papers. Giving the importance of this period, each establishment counts on a Department of Practice Teaching.

3. CONCLUSIONS

The changes which have occurred in education system in Spain has undoubtedly affected teaching staff. This is primarily the case with the prolongation of compulsory schooling. There have been general changes in the education structures, there has also been a restructuring of the teaching profession. This is the case in Spain, which has combined teachers of lower secondary education (compulsory level for 12– to 16–year–olds) and those of post-compulsory secondary education (16 to 18) into a single category: secondary school teachers.

Analysis of the reform introduced in Spain in relation to the initial training of teachers for

compulsory education shows a series of features which could be described as follows:

1. Initial teacher training for all levels of compulsory education shares the status of University education where training already had the status of higher education.
2. The duration of studies required to complete initial training has a minimum of three years for primary education (and nursery education where it is part of compulsory education).
3. Teaching practice is also a very important component of training.

Significant modifications in the field of curricula have also been embarked on. New courses have been introduced. A feature common to these new curricula is the greater specialisation required of the teacher in a particular area. However, it also appears that, apart from the knowledge of the subjects which they are going to teach, teachers must be able to develop teaching strategies appropriate to a variety of contexts.

In brief, initial teacher training has adopted a three – point structure: a solid academic knowledge of the subject area endorsed by a higher education qualification, a knowledge of the science of teaching, and teaching practice.

References

1. Carbonell J. *La Reforma Educativa a lo claro*. Madrid: La Muralla, 1996.
2. Carrasco Aguado M. D. *La Reforma ya está en marcha "Y la tuya"*. Madrid: La Muralla, 1996.
3. Gonzalvez J. A. *Guía para conocer el Sistema Educativo*. Madrid: Editorial Española.
4. Lorenzo Delgado M. *La Organización y la Gestión del Centro Educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid: Editorial Universitaria.
5. MEC- BOE *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y disposiciones reglamentarias*. Colección de Textos Legales del BOE, 75, Madrid: BOE, 1987.
6. MEC *Diseño Curricular Base*. Madrid: MEC, 1989.
7. MEC *Ley de ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: BOE. 3 de octubre, 1989.
8. Santamaria G. Y., Rojo Y. *Lo que hay que saber sobre la LOGSE*. Madrid: La Muralla, 1991.
9. Solana Madariaga J. Reforma e innovación educativa, en *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 1990.
10. Scrupmadam El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación, en *Revista de Educación*, 291: Formación General, conocimiento escolar y reforma educativa (I) (Enero-Abril). 1990. pp. 198-217.

Resümee

Der Artikel der spanischen Forscherin behandelt die aktuellen Fragen der Organisation des Bildungssystems in Spanien. Im Text ist die Rede von der Struktur der Bildung, ihren Aufbau und von den Hauptetappen der Ausbildung der Schüler und der Studenten. Besondere Aufmerksamkeit wird der Rolle des Lehrers (Hochschullehrers) gewidmet.

3. DAĻA

PEDAGOĢIJAS UN MĀCĪBU PRIEKŠMETU METODIKAS AKTUĀLĀS PROBLĒMAS

***Vispārējās pedagogijas uzdevumi jaunajos
sabiedriskajos apstākļos***

Māra Dirba
University of Latvia

INTERCULTURAL COMPARISON AS A MEANS OF FACILITATING LATVIAN IDENTITY

It is very important to strive for the integration of the society of Latvia. To achieve this, Latvians themselves need to have strong Latvian identity and the ability to present it to the members of other cultures of the multicultural society of Latvia. It is essential for the integration of the Republic of Latvia into the structures of Europe that its citizens were able to express their Latvian identity to the members of other European cultures using English as a language of intercultural communication. Latvian culture has developed in the interaction with other European cultures and it is impossible to study it without comparing it to the other European cultures, without exchanging and sharing with members of those cultures concerning their cultural identities.

G.Hofstede's (Hofstede, 1980: 43) definition of culture as "the collective programming of the people in an environment" captures the essence of the concept. W.Haney (Haney, 1986: 59–60) points out that we become more sensitive to what has been so subtly programmed in us when we recognize what other cultures have taught their residents. W.Haney's words prove that we can understand our Latvian culture better if we compare it with other cultures. Intercultural comparisons facilitate students' awareness of Latvian culture as well as empower them with communicative competence for presenting their Latvian identity in English.

Each of us has a psychological need to belong to some group of people for the feeling of security and support, yet it does not mean that we choose our belonging or our collective identity for a lifetime. A.Smith (Smith, 1991) defines ethnic, national and religious identities as social identities of the cultural type. Social identity according to H.Tajfel (Tajfel, 1981: 255) is "that part of an individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (groups) together with the value and emotional significance attached to that membership." According to J.Collier (Collier, 1994: 40) when the groups have created a cultural system of symbols and norms and also have a history and begin to hand down the symbols and norms to new members, then the groups take on a cultural identity. W.Gudykunst (Gudykunst, 1994: 48) asserts that cultural identity has a tremendous influence on our communication, yet we become aware of its influence when we find ourselves in another culture or in a situation in our culture where we are interacting with members of other cultures. However, it is not always necessary to find ourselves in another culture or interact with the members of other cultures, sometimes it is enough to experience another culture indirectly—watching TV, videofilms, reading books and having discussions in class.

M.Wetherell (Wetherell, 1997: 224) infers that "group and individual identities emerge from the social context", and that discourse and language have a very important role in this process. There is a close connection between speaking and actively constructing identity. I admit that the most important language for expressing Latvian identity remains Latvian, yet we need to be able to express, share, construct and reconstruct it also in wider network of contacts using English as a language for intercultural communication. Cultural identity is actively constructed in communication, not given, so students need to share their feelings about Latvian culture and emotional significance of their psychological membership to the Latvian nation. Shaping forces of cultural identity are common experiences that are shared, spoken about with others.

I define the concept of Latvian ethno/national identity as an individual's awareness and appreciation of Latvian cultural heritage and the affective importance that he/she places on

psychological membership to the Latvian nation (It is an adaptation of H. Gardiner's (Gardiner, 1998) definition of cultural identity).

P.Preston (Preston, 1997: 113) asserts that cultural identity is shaped by locale, network and memory and that we can explore it using ethnographic research methods. D.Murray (Murray, 1992: 259) explains that the method of ethnography views the members of a culture as informants of their culture. He suggests (Murray, 260) considering learners as informants with a wealth of cultural and linguistic knowledge and stresses that this knowledge is rarely conscious.

What are the ways of comparing Latvian culture with other cultures? I prefer the intercultural approach. K.Risager (Risager, 1998: 242) asserts that the intercultural approach deals with "the relations between the target countries and the pupil's own, and possibly with other countries." K.Risager admits that intercultural approach includes "comparisons between the target countries and the learner's country thereby inviting learners to develop a reflective attitude to the culture and civilization of their own country."

C.Edelhoff (Edelhoff, 1995: 32) considers that the best strategy for the intercultural learning is creating and supporting links of all kinds through electronic mail and fax, exploring tasks and projects, staff connections, internationally mixed teaching teams. He stresses (Edelhoff, 1995: 39) that "at present we are witnessing a revolution of classroom methodology and the growth of creative methods, rediscovering experiential learning and action research." C.Edelhoff is my authority in the field of intercultural learning and teaching, so I propose using the techniques that were described above for facilitating awareness of Latvian culture. I mean involving students in the ethnographic action research gathering cultural data about their peers using interviews, videotaping and observing them in different situations, attending clubs, pubs, cultural events. My approach is theme – based and task – based, the tasks being structured around a number of important themes.

My opinion is that the students should have some awareness of Latvian culture when they finish secondary school, yet exploring the richness of Latvian cultural heritage as well as active and creative participation in the cultural events going on around us continues for a lifetime. Therefore, when I was offered a possibility to teach a course of functional communication at the University of Latvia, Faculty of Modern Languages I decided to focus my teaching on facilitating students' awareness of Latvian culture. The course is designed by S.Ozoliņa and, luckily enough, is centered around the comparison of British and Latvian cultures. In the description of the course the guidelines about the themes to be covered are already outlined, yet I had the freedom of choice with regard to the methods and planning of my sessions. The problem was choosing motivating, challenging and involving methods and tasks for comparing/contrasting the cultures.

The students' sociocultural environment is a multicultural Riga with its mixture of styles and cultural influences. Students of diverse backgrounds learn together at the University of Latvia. They are from the families where both parents are Latvians, bi-cultural families and non-Latvian families. In order to integrate successfully in the society of Latvia, they need to be able to compare Latvian culture with the cultures of their groupmates.

For the first year students I began the course of functional communication by brainstorming the ideas about the concept of culture in small groups of three to four. Each group had a "secretary" who wrote down the conclusions of the group and reported the findings to the class. He or she went to the board and drew a mind-map of the notion "culture", explaining why his/her groupmates had chosen this interpretation.

Traditionally, the authors speaking about Latvian values focus on the past, on the values revealed in the folksongs and the fairy-tales. My students were discussing their values and they appeared to be the following: family, career, education, friendship. We were also speaking about

the seven themes in Latvian world outlook pointed out by Z.Mauriņa (Mauriņa, 1994: 175–180) – the beautiful, work, earth, piece, stillness, caring and spite. I distributed texts about the so – called American values such as individual freedom, self–reliance, equality of opportunity, competition, material wealth and hard work (Crandall, 1998). My students and I came to the conclusion that during the Soviet years competition and individual freedom were not encouraged. However, today it would be difficult to be successful in life without these values.

Speaking about Latvian character, students discussed and filled in written form, the adapted version of semantic differential about 12 bi-polar traits of character. The students were indicating where on the scale they perceive themselves, where other Latvians and where Russians. At the beginning we agreed that none of us is better than other, we are just different. There are no shy or lazy nationalities. We decided not to overgeneralize, try to avoid stereotyping. As a result, most of the students agreed that the Latvians are more silent, individualistic, shy, reserved and rigid than the Russians .

I also asked the students to fill in the questionnaire (Gudykunst, 1994: 50) about the strength of their cultural identity . The score for my students ranged from 25 to 31 (theoretically scores range from 10 to 50), so it means that their Latvian identity is neither very high nor low.

I carried out the content analysis of the students' essays "What does It Mean for Me to Be Latvian?" As a result, I distinguished the following categories that were most frequently used such as: history, nature of Latvia, childhood memories, the Latvian language, "father's house", traditions, Latvian music, Motherland, ancestors, work, mentality, folk songs, the song festival, values, roots and the state – the Republic of Latvia. Besides, I concluded that Latvian students have a deeper, more emotional level of Latvian identity expressed in the following way: e.g. speaking about more personal attachment to some place in Latvia, to Latvian traditions as well as have stronger emotional intensity. Russian students are more rational and speak about the possibilities of career, education that the state – the Republic of Latvia grants and do not use emotional language. The content analysis of the students' essays showed their attitude towards Latvian culture, as well as the intensity of those attitudes.

I distinguished three levels of Latvian identity:

The first level, strong Latvian identity, characterized by such words as "I am proud of being Latvian" as well as expressions of intimate, deep emotions.

For example:

- Latvia is my Motherland and will always remain sacred to me;
- When I see the bonfires in Līgo I can feel the energy of my ancestors. That energy is in our hearts, our souls.

The second level is a neutral or weak Latvian identity, characterized by such words as "I like Latvia" or "I have never thought about this."

The third level of Latvian identity is a very low level, showing no signs of Latvian identity: "I think that nationality means nothing to me, I am a cosmopolitan."

During the course every student had to prepare a presentation about British, American or Latvian cultural events, styles of music, singers and groups, as well as films and performances. The students were encouraged to search information via Internet, to interview their friends about their favourite styles of music and clubs they prefer to attend. One student prepared a fantastic presentation about punk culture in Latvia, finding out

confidential data and showing a confidential videotape about a punk concert in Riga. She asserted that there were about seventy punks gathering in Old Riga and leading senseless life, using drugs, stealing things from their parents.

We carried out also an exchange project together with the students from Poland. The second year students were brainstorming in groups the questions to ask the Polish students via E-mail about youth subcultures and styles of popular music that they prefer listening as well as about Eurovision.

Understanding cultural universals and differences and being able to compare cultures empower the students with the necessary resources for life in the global world ("global village") of the 21 st century. It also facilitates intercultural communication and tolerance in the multicultural society of the Republic of Latvia.

References

1. Collier J. Cultural Identity and Intercultural Communication. In: Samovar L., Porter E. *Intercultural Communication: A Reader*. 7. Edition. Belmont: International Thomson Publishing, 1994. pp.36-45
2. Crandall J., Datesman M, Kearny E. *American Ways: An Introduction to American Culture*. 2 nd edition. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1997.
3. Edelhoff C. English Language Learning in Europe: Issues, Tasks and Problems. In: *Best of ELTECS*. The British Council, 1995, p.26-44
4. Gardiner H., Mutter J., Kosmitzki C. *Lives Across Cultures*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
5. Gudykunst W. Bridging Differences: *Effective Intergroup Communication*. 2nd ed. California, Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
6. Haney W. *Communication and Interpersonal Relations*. USA, 1986.
7. Hofstede G. *Culture's Consequences: International Differences in Work- Related values*. Beverly Hills, CA: SAGE, 1980.
8. Murray D. Unlimited Resource: Tapping into Learner's Language, Culture, and Thought. In: *Murray D. (ed.) Diversity as resource: Redefining Cultural Literacy*. Bloomington, Illinois , 1992, p.259-274
9. Preston P. *Political. Cultural Identity*. London: SAGE Publications, 1997.
10. Risager K. Language Teaching and the Process of European Integration. In: *Byram M., Fleming M. (ed.) Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
11. Smith A. *National Identity*. Penguin Books, 1991.
12. Tajfel H. *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press, 1981.

Resümee

Das Problem der lettischen Kulturidentität wurde an der Fakultät für Moderne Sprachen der Universität Lettlands erforscht. Die Arbeit mit 52 Studenten der Fakultät begündete die Hypothese, dass die kulturvergleichende Forschungsmethode zur Förderung der lettischen Kulturidentität, ergänzt durch die Konzeption und Methode von C.Edelhoff (1995) und K.Risager (1998) über die interaktive Ausbildung in Fremdsprachen, auch in Lettland erfolgreich angewendet werden kann.

Indra Odiņa
Latvijas Universitāte

KOOPERATĪVAIS, SADARBĪGAIS UN PĀRVEIDOJOŠAIS GRUPU DARBS

Psihologijā grupa tiek definēta kā apmēros ierobežota cilvēku kopa, ko raksturo pēc kādas noteiktas pazīmes. Katru grupu veido cilvēki, kas darbojoties vērtē viens otru, izvirza mērķus, plāno savu un grupas darbu utt. Šis attiecības starp dalībniekiem norāda uz grupas iekšējo psiholoģisko struktūru. Katrai grupai ir noteikts attīstības līmenis, respektīvi, starppersonu attiecību attīstības pakāpe: saliedētība, saliedētības ievirze un lietīšķo attiecību izveidošanās līmenis.

Viens no grupu darba veidiem, ko jau sen diezgan plaši izmanto pasaulē, piekto gadu Eiropā un trešo gadu Latvijā, ir mācīšanās sadarbojoties jeb kooperatīvā mācīšanās. Tā nodrošina iespēju pedagogam un audzēkņiem mācīties kopā.

Taču, ņemot vērā pedagogu un audzēkņu nevienādo gatavību savstarpējai sadarbībai, arī mācīšanās kopā atšķiras. To ietekmē audzēkņu un pedagoga priekšzināšanas par attiecīgo darba formu, mācīšanās mērķi un uzdevumi. Līdz ar to mācīšanās sadarbojoties var notikt trīs atšķirīgu līmeņu grupās: kooperatīvajās, sadarbīgajās* un pārveidojošajās (Cranton 1996), kur katrā nākamajā ir nepieciešama augstāka starppersonu attiecību izveidošanās pakāpe.

*Līdz ar pārmaiņām Latvijas izglītības sistēmā, rodas nepieciešamība pēc jauniem terminiem. Šajā rakstā lietots jauns termins – *sadarbīgā mācīšanās*, ar to apzīmēts dalītas izziņas process, kas noris, grupas dalībniekiem savstarpēji sadarbojoties.

► Kooperatīvās grupas

Lai gan *kooperācija* un *sadarbība* vārdnīcās tiek lietoti kā sinonīmi, tomēr, runājot par grupu mācīšanos, šiem terminiem ir attīstījušās atšķirīgas nozīmes. Pēc R.Slavina (Slavin 1986) atzinuma, kooperatīvā mācīšanās ir strukturēts process, kurā audzēkņi kopā veic kādu uzdevumu, dalās ar informāciju, uzmundrina un atbalsta viens otru. Kooperēšanās galvenais mērķis ir izpildīt uzdevumu. Savukārt, veiksmīgi to izpildot, tiek apgūtas zināšanas mācību priekšmetā. Parasti uzskata, ka prasmes darboties grupā tiek apgūtas iepriekš vai neatkarīgi no mācību priekšmeta.

Kooperatīvo grupu mācīšanos ieteicams izmantot t.s. "izdzīvošanas" zināšanu apguvei. Izdzīvošanas jeb instrumentālās zināšanas (Habermas 1971, Mezirow 1991) ir zināšanas par patvērumu, ēdienu, transportu; tās ir objektīvas, racionālas un zinātniskas. Arī atbildes uz grupā risināmajiem jautājumiem ir konkrētas un viennozīmīgas. Instrumentālās zināšanas tiek apgūtas empīriskās lietderības ceļā, nevis diskusijas rezultātā. Kooperatīvās grupas mācīšanās procesā galvenā uzmanība tiek veltīta mācību priekšmeta apguvei, nevis savstarpējām attiecībām. Tajā pašā laikā atsevišķo grupas dalībnieku pieredze un prasmes var dot ieguldījumu visas grupas mācīšanās procesā.

K.Meins un M.Berijs (Main, Berry 1993) uzsver, ka kooperatīvā mācīšanās kļūst par svarīgu tālmācības sistēmas elementu. Tā ir arī piemērota un populāra militārajā apmācībā, veselības izglītības speciālistu sagatavošanā un lielākoties tehniskajā apmācībā. Daži autori, piemēram, S.Kagans (Kagan 1993), uzskata, ka kooperatīvo mācīšanos var izmantot jebkurā mācību priekšmetā, lietojot dažādus paņēmienus specifisku uzdevumu izpildē.

Tomēr daudzos gadījumos atšķirība starp mācīšanos kooperatīvajās un sadarbīgajās grupās

ir neskaidra, un bieži vien to, kas tiek saukta par kooperatīvo mācīšanos, būtu jāuzskata par sadarbīgo mācīšanos. Par šādiem gadījumiem raksta Dž. Simpsons (Simpson 1995).

Organizējot mācību procesu kooperatīvajā grupā, pedagoģis izveido uzdevumus un vingrinājumus, sameklē piemērus vai piedāvā problēmas, kuras audzēkņi mēģina atrisināt. Šiem uzdevumiem var būt izvirzīti konkrēti mērķi, noteikti izpildes laika ierobežojumi, detalizēti izstrādāts rezultāta prezentācijas plāns un, iespējams, izvērtēšanas vadlinijas. Grupām darbojoties, pedagoģis fiksē laiku, novēro, kā tiek izmantoti mācību materiāli, pārliecinās par to, vai darbs virzās uz priekšu apmierinoši, un iejaucas, ja grupa novirzās no uzdevuma izpildes. Pedagoģis ir eksperts, kas saglabā savu vadītāja pozīciju un kontrolē izvērtēšanas procesu.

► Sadarbīgās grupas

Pēc Dž. Makgregora (MacGregor 1990), sadarbīgā mācīšanās ir daļīs izziņas process. Citiem vārdiem sakot, indivīdi strādā kopā, lai iegūtu zināšanas, nevis atklātu objektīvo patiesību. S. Imels (Imel 1991) uzsver – sadarbīgās mācīšanās procesā tiek pieņemts, ka zināšanas sociāli konstruē sabiedrība vai grupas un ka ikviens var piedalīties ideju ģenerēšanā un pārbaudē. Cilvēki apmainās ar idejām, izjūtām, pieredzi, informāciju un viedokļiem un caur šo apmaiņu nonāk pie izpratnes, kas ir pieņemama visiem grupas locekļiem. Uzsvars tiek likts uz procesu – ieklausīšanos un otra respektēšanu, alternatīviem risinājumiem, jautājumiem un izaicinājumiem, dažādu uzskatu apspriešanu un rūpēm par indivīdiem un grupu kopumā.

A. Farkvarsons (Farquharson 1995) sadarbīgās grupas darbu raksturo kā savstarpējas piekrišanas veidu jautājumu risināšanā, kas ne vienmēr var būt saprotams mācību procesā neiesaistītajam cilvēkam.

Sadarbīgās grupas ir vispiemērotākās komunikatīvo zināšanu apguvei. Komunikatīvās zināšanas (Habermas 1971, Mezirow 1991) ir zināšanas par sociālajām normām, tradīcijām, mūsu kultūras vērtībām un savstarpējo sapratni starp indivīdiem. To varētu saukt par “praktisku” cilvēcisku interesi – mēs vienojamies par to, kā sadzīvot kopā. Mums ir savi uzvedības likumi un normas, un visas šīs zināšanas par likumiem un normām ir komunikatīvas, jo tikai ar valodas palīdzību varam vienoties par kādu lietu.

Zināšanas ir lietderīgas, ja visi grupas locekļi tās atbalsta. Bet, ja šīs zināšanas noder vienai grupai, tās var ncazīt cita grupa. Par to liecina kaut vai tas, ka dažādām valstīm ir atšķirīgi likumi, sociālās un izglītības sistēmas, un dažādas reliģijas atšķirīgi interpretē morāles pamatprincipus.

Tātad sadarbīgajās grupās tiek apgūtas komunikatīvās zināšanas, tiek ņemta vērā indivīdu pieredze, idejas, vērtības un viedokļi, lai izprastu savstarpējās sadarbības dabu. Process un saturs šeit ir nedalāmi lielumi atšķirībā no kooperatīvajām grupām, kur mācīšanās gaitā dominē saturs.

Daudzos mācību priekšmetos tieši sadarbīgā mācīšanās ir piemērota komunikatīvo zināšanu apguvei. Vislabāk tā ir izmantojama sabiedriski zinātņu sfērā, apgūstot psiholoģiju, socioloģiju, politiku utt.; arī administratīvo zinātņu jomā – apgūstot vadības, organizatoriskās uzvedības un līderības jautājumus.

Praksē, neraugoties uz retorikas prasni, daudziem izglītības darbiniekiem ir grūti pieņemt koncepciju par zināšanām kā sabiedriski radītu lielumu. Mums piemīt tieksme uzskatīt, ka piedāvātajos studijuursos ir atspoguļoti objektīvi fakti, kas ir empīriski pārbaudīti un pierādīti. Mums nav ne mazākās vēlmes apšaubīt savus kā ekspertu pieņēmumus. Tāpēc bieži vien sadarbīgo mācīšanos, kurā zināšanas tiek radītas, izglītības darbinieki uzskata par nepiemērotu studiju procesā, jo ir ērtāk iemācīt studentiem faktus un tad likt viņiem diskutēt par tiem.

Pedagoģa loma sadarbīgās mācīšanās procesā var būt mulsinoša un, iespējams, arī nestabila. Pedagoģis rada sadarbībai labvēlīgu atmosfēru vai klimatu. Tai noteikti ir jābūt demokrātiskai videi – cilvēkiem jārespektē vienam otru. Pedagoģam un grupas dalībniekiem jābūt vienlīdzīgiem daļīs

izziņas procesā, tomēr pedagogs ir atbildīgs par procesa virzīšanu un darbības uzturēšanu. Ir jāatsakās no autoritātes un spēka pozīcijām, cenšoties palīdzēt grupas dalībniekiem sadarboties. Pēc Dž.Makgregora (MacGregor 1990) domām, pedagogs ir atbildīgs par materiālu sagatavošanu, tieši pedagogs piedāvā problēmjautājumus un aktivitātes, mēģina paredzēt galarezultātu. Arī pedagogs pilnveido sevi mācību procesā.

Reizēm ir ļoti grūti, pat neiespējami ievērot šos nosacījumus un saglabāt līdzsvaru starp tiem. Pedagoģiem, kas savā darbā izmanto sadarbīgo grupu darbu, ir pilnībā jāizprot sadarbības koncepcija, jābūt kritiski reflektīviem, analizējot savu praksi, un īpaši uzmanīgiem attiecībā uz notikumiem grupā.

► **Transformatīvās jeb pārveidojošās grupas**

Pārveidojošā mācīšanās notiek, kad cilvēki pārskata, analizē un maina citu priekšstatus par viņu spējām vai kompetenci. Šo procesu var izraisīt pozitīva vai negatīva dzīves pieredze vai kāda dilemna. To var stimulēt nākotnes izredzes, kas rodas mācīšanās procesā, vai arī izlasītie materiāli. Kā norādījis P.Krantons (Cranton 1996), audzēknis kritiski analizē savus pieņēmumus vai pieredzi, uzskatot, ka viss notiek tieši tā, kā viņš to ir paredzējis. Ja šie pieņēmumi izrādās nepareizi, tad students var tos mainīt. Veicot grozījumus ar šo pieņēmumu saistītajās sfērās, indivīds izmaina arī paša pieņēmuma nozīmi.

Pārveidojošā mācīšanās dod iespēju ikvienam saskatīt, ka pasauli var uztvert citādāk. Ja cilvēks nezina par izvēles iespējām, viņš nav pietiekami brīvs. Pārveidojošajās grupās mācīšanās laikā tiek mainīta audzēkņu izpratne, un tās mērķis ir iegūt brīvību izziņas procesā.

E.Hejs un P.Valters (Haycs, Walter 1995) šī veida mācīšanos dēvē par līdzdalību, P.Krantons (Cranton 1996) lieto terminu – *pārveidojošās grupas*. Šajās grupās indivīdi paši ir atbildīgi par savu mācīšanos. Viņi meklē perspektīvas, pretargumentē pastāvošajiem uzskatiem un teorijām, analizē sevi un citus. Audzēkņi var identificēt kopīgas problēmas un darbības ierobežojumus, izvirzīt kopīgus mērķus un iesaistīties grupas darbā, lai risinātu sev interesējošus jautājumus. Šie jautājumi var būt saistīti ar zināšanu apguvi, ja studenti ir izvēlējušies vienu kursu. Tās var būt sociolingvistiskās perspektīvas – kādas sociālas normas un valodas lietošana, ja grupas dalībniekus interesē sociālie jautājumi, piemēram, rasisms; tās var būt psiholoģiskas perspektīvas, ja indivīdiem ir līdzīgi personīgie mērķi, piemēram, izvairīties no nepatīkamām attiecībām.

Dž.Mezirovs (Mezirow 1991) minētās zināšanas uzskata par emancipētām zināšanām un raksturo tās kā “brīvību no lingvistiskiem, zināšanu, institucionāliem un apkārtējās vides spēkiem, kas limitē mūsu izvēli un iespējas kontrolēt pašiem savu dzīvi”. Katrs cilvēks ir ieinteresēts savā izaugsmē un attīstībā. Viņš vēlas būt skaidrībā par visu un saņemt sociāli nesagrozītus faktus. Ja grupas mērķis ir atbrīvojošā jeb emancipētā mācīšanās, tieši pārveidojošo grupu darbs būs piemērots šim procesam.

Indivīdi, kuri tiecas mainīt savu karjeru, sabiedrības grupas, kuras risina vides jautājumus, cilvēki, kuri mēģina tikt galā ar psiholoģiski traumējošu pieredzi, ir izvirzījuši mērķi – dot sev iespēju, un vislabāk viņi varēs sasniegt šo mērķi, kritiski izvērtējot pašreizējās vēlmes un izredzes.

Pārveidojošā mācīšanās ir sadarbības process, bet tas ir dziļāks par savstarpējo saprašanos, un tā mērķis ir izmainīt vai nu pašiem sevi, vai sabiedrību.

Pedagoģa loma pārveidojošajās grupās mainās. Pirmkārt, pedagogs pilnīgi atsakās no tā saucamajām spēka pozīcijām – formālas autoritātes un kontroles –, bet saglabā un izmanto personīgās ietekmes iespējas – pieredzi, dabiskumu un lojalitāti. Īpaši vēlama ir vienlīdzīga piedalīšanās grupas darbā, kas pāriet kritiskā pašanalīzē. Kad ir nodrošināta komforta un sadarbības atmosfēra, pedagoģam vairāk uzmanības ir jāpievērš refleksijas stimulēšanai ar kritiskiem jautājumiem un pašapziņu ceļošām aktivitātēm: lomu spēlēm, simulācijām, dienasgrāmatu rakstīšanu u.c. Ir svarīgi,

lai pedagogs neuzspiestu savas domas audzēkņiem, bet gan iedrošinātu viņus analizēt personīgos uzskatus. Vienlīdz nozīmīga ir arī prasme sniegt atbalstu, jo savu uzskatu apšaubīšana var būt psiholoģiski sāpīgs process. Pedagogam ir jāpaliek dabiskam un uzticamam, jāatbalsta grupas dalībnieki. Konfliktsituācijas jāatrisina piesardzīgi. Daudz vienkāršāk ir rakstīt par pedagoga lomu pārveidojošo grupu darbā nekā realizēt to praksē. Daudzi no mums izjūt diskomfortu, atsakoties no tā sauktajām spēka pozīcijām, piemēram, mēs uztraucamies par kolēģu un priekšniecības iespējamo reakciju uz mūsu neparasto pieeju mācību procesam. Lai kļūtu par patiesi vienlīdzīgu grupas locekli, pedagogam ir jābūt pietiekami jūtīgam, ir jāļauj sev arī kā pedagogam būt ievainojamam.

Apkopojot iepriekš teikto, galvenās atšķirības starp kooperatīvajām, sadarbīgajām un pārveidojošajām grupām atspoguļotas tabulā.

Grupa	Kooperatīvā	Sadarbīgā	Pārveidojošā
Mērķis	dalīties ar informāciju un pieredzi, veikt grupai uzticēto uzdevumu	strādāt kopā, veidot zināšanas, izprast vienam otru un savu sociālo pasauli	paaugstināt pašapziņu, veicināt personīgās un sociālās izmaiņas
Uzsvars	uzdevums	process un sadarbība	kritiska pašanalīze
Zināšanas	instrumentālās	komunikatīvās	atbrīvojošās
Pieredze	strukturēta	vadīta	jauna
Pedagogs	kontrolē mācību saturu un procesu	nodrošina labvēlīgu darba atmosfēru un piedalās mācībās kā to vienlīdzīgs dalībnieks	nodrošina atbilstošu vidi kritiskai pašanalīzei, stimulē mācību procesu un sniedz atbalstu

Literatūra

1. Bruffee K.A., Collaborative Learning: *Higher Education, Interdependence, and Authority of Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993. 240p.
2. Buchberger F. & Byrne K., Quality in Teacher Education: a Surpressed Theme? In: *European Journal of Teacher Education*, Vol. 18, 1, 1995, 9-25p.
3. Cranton P., Types of Group Learning. In: *Imel S., Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 71, Fall 1996, 25 - 32p.
4. Farquharson A., Teaching in Practice: *How Professionals Can Work Effectively with Clients, Patients, and Colleagues*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
5. Habermas J., *Human Interests and Knowledge*. Boston: Beacon Press, 1971.
6. Hayes E. & Walter P.G., A Comparison of Small Group Learning Approaches in Adult Literacy Education. In: *Adult Basic Education*, 5 (3), 1995, 133 –151p.
7. Imel S., *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 71, Fall 1996. 104p.
8. Jarvis P., *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
9. Kagan S., The Structural Approach to Cooperative Learning. In: *D.Holt (ed.), Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*, McHenry, Ill.: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 1993.
10. MacGregor J., Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform. In: *M.D.Svinicki (ed.), The Changing Face of College Teaching. New Directions for Teaching and Learning*, 42, San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
11. Main C. & Berry M., Technology and Education. In: *Adult Learning*, 4 (3), 1993, 10-11p.
12. Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
13. Sharan S., *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. New York, 1988. 176p.
14. Simpson G.W., Cooperative Learning with Adults. In: *Adult Learning*. 6 (4), 1995, 10 –11p.
15. Slavin R.E., *Cooperative Learning*. New York & London: Longman, 1983. 147p.

Summary

This article describes three types of group learning – cooperative, collaborative and transformative group learning. Each type has varying learner needs, interests and contexts and they lead to a different kind of knowledge acquisition, the role of the educator and the nature of the learning goals. The author draws on the group learning theories of P.Cranton (1996), philosophical framework of J.Habermas (1971) and J.Mezirow's (1991) description of people basic interests.

Atis Rubenis
Agraruniversität Jelgava

SCHWIERIGKEITEN FÜR SELBSTGESTEUERTES LERNEN IN DER INSTITUTION SCHULE

Wird die Ausbildung als Vermittlungsprozess betrachtet, so stehen zunächst zwei Aspekte im Vordergrund:

Der Lehrer, der als Wissensvermittler und die Lerner, die als Wissensempfänger auftreten. Beide sind die Partner des Bildungsprozesses, zwischen den beiden herrscht eine Kooperation und die beiden tragen Verantwortung für das Ergebnis des Bildungsprozesses.

Eine Partnerschaft wird zwar durch Zusammenarbeit und Handeln gebildet, aber die Voraussetzung dafür ist die Kompetenz und die Verfügbarkeit entsprechenden Wissens.

Kompetenzen schließen das unumgänglich notwendige, exponentiell wachsende Wissen stets in verfügungs- und handlungsrelevante Beziehungen ein. Sie setzen Wissen voraus, sind aber nicht mit dem Wissen gleichzusetzen (Bastian, J.1995, S. 6).

In den Paradigmen der traditionellen „Unterrichtslehren“ wird die Umweltkomponente als „Stoff“ oder als „Bildungsinhalt“ als drittes Element eines „Didaktischen Dreiecks“ hinzugefügt. Ausschlaggebend ist hier die Lehrkraft, die den Kontakt zwischen Lerner und Stoff arrangiert.

Die meisten Lehrmethoden in der Didaktik sind lehrerzentriert. Das Lernverhalten wird fast durchgängig als Reaktion auf das auslösende Lehrerverhalten betrachtet (wie z.B. in den „Lehrzyklen“ von B.O.Smith (1960, S. 6; vgl.Abb.1).

! Pt ? Dt ? Rt ! ?Pp ?Dp ?Rp ! ?Pt ? Dt ? Rt !? Pp ?.....

Abbildung 1: Nichtsymmetrische Lehrzyklen nach B. O. Smith (1960)

(Pt = perception teacher, Dt = diagnosis teacher, Rt = reaction teacher, Pp = perception pupil usw.)

In selbststeuerungsorientierten didaktischen Modellen wird davon ausgegangen, dass das selbstgesteuerte Lernen der globalen Erziehungsziele, Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Müdigkeit zufolge *notwendig* und wegen der Eigenart der menschlichen Lernfähigkeit und Informationsverarbeitung *möglich* ist. Da das Ziel die eigenständigen Auseinandersetzungen mit Um- und Mitwelt ist, wird versucht, die Polarität Individuum – Umwelt als Grundmodell des Lernens zu konstituieren und auf direkte Beeinflussung des Lernenden durch „Darbietung“ oder „Erarbeitung“ am Gängelband des Lehrers zu verzichten (Neber, H. 1978, S.37). Es wird nicht – wie in der antiautoritären Pädagogik – angenommen, dass das Lernen ohne jegliche Beeinflussung erfolgt. Vielmehr glaubt man, Erziehungs- und Lernzielen sowie Lernprozessen eher durch eine Gestaltung der Lernumwelt, bei der der Schüler mit ihr selbständig in Interaktion treten kann, gerecht zu werden.

Aus meiner eigenen Praxis an einer Schule ist mir bekannt, dass man nicht immer über pädagogische Erfolge sprechen kann, wenn es sich um neue Lernsituationen handelt. Auch die Ergebnisse der Befragung der Lerner an der Gewerbeschule für Schreiner zeigen deutlich, dass im Unterricht die Lehrmethoden einseitig sind und die Lehrkräfte meist Frontalunterrichtsformen anwenden. Der Freiraum für den Lerner, wo er selbständig handeln könnte, ist begrenzt. Es fehlt die Möglichkeit mit dem „Bildungsinhalt“ zu konfrontieren.

Im Vergleich mit **selbstgesteuertem Lernen** besteht die Beziehung nicht zwischen Lerner und Lehrer, sondern zwischen Lerner und Lernumwelt; diese Beziehung ist nicht geradlinig, sondern wechselseitig (Klafki, W.1994, S. 87).

Die Lernumwelt wird vor allem als Lernmaterial gefasst; je besser sie für das Lernen strukturiert ist, desto weniger ist persönliche Einwirkung erforderlich.– Der Lerner wird nicht als passiver Speicher, sondern als aktiv Eingreifender betrachtet. Die Inputs (z.B.Lernhilfe) beziehen sich auf das Arrangement der Lernumwelt und auf die Informationsverarbeitung. Bei der Modellierung von selbstgesteuertem Lernen sind also vor allem Lehraktivitäten notwendig, die die Umwelt strukturieren und die die kognitiven Prozesse des Lernenden beeinflussen, jedoch nicht so sehr die Wissensstrukturen, sondern das operative, aktiv verarbeitende System der Informationsverarbeitung (Strategien, Pläne, Programme, Regelbildung, Algorithmen usw.) (Dörner, D. 1987, S. 46).

Es wurde mit Hilfe selbstgesteuerten Lernens eine Projektarbeit mitgestaltet, wo die Schreinerlehrlinge an der Gewerbeschule gruppenweise eine Problematik lösen sollten. Die Lerner haben bei der Aufführung der Projektarbeit verschiedene Leistungen erreicht und die Schlussergebnisse zeigten ein interessantes Bild von den Möglichkeiten der Problemlösung. Außer praktischen Ergebnissen konnte man auch eventuelle Leistungen erzielen, die einem erfolgreichen Lerner (nach G. Huber) entsprechen können.

Erfolgreiche Lerner

- verfügen über ein *differenziertes, gut organisiertes bereichsspezifisches Wissen*;
 - verfügen über *allgemeines und spezifisches Strategiewissen* und können dieses auch wirksam einsetzen;
 - verfügen über *metakognitives Strategiewissen* und können dieses auch wirksam einsetzen;
 - *automatisieren* und *koordinieren* verschiedene Wissensfaktoren;
 - sind *an der Sache interessiert* und erleben ihr Lernen als erfolgreich (Huber, G. 1976, S. 24).
- Die genannten Merkmale sind nur für diejenigen Lerner charakteristisch, die an der Projektarbeit selbstanspruchsvoll und verantwortlich mitgewirkt haben.

Für das schulische Lernen ist das Prinzip der Selbststeuerung charakteristisch, doch das reale Lernen garantiert keineswegs diese Selbststeuerung. Die Rolle des Lehrers wird vom Auswählen, Vorgeben und Kontrollieren des Lernprozesses zum Bereitstellen von Lernquellen und Beraten auf der Grundlage der eigenen Erfahrung verschoben. Hier gilt der Grundsatz, dass der Lehrer nicht „lehren“, sondern das Lernen nur erleichtern und fördern kann.

Durch Anweisung, Gestaltung der materiellen Umgebung oder gesonderte Trainingsprogramme, kurzum durch lenkende Lernhilfen wird das Lernen prozessual und inhaltlich durch externe Instanzen mitgesteuert (vgl.Oerter,R. 1973, S. 62). Die Verantwortlichkeit für den Lernprozess liegt aber wesentlich stärker beim Lerner. Lernziele werden nicht mehr allein vom Lehrer festgelegt, sondern es wird ein „Lernvertrag“ über Ziel, Inhalt und Bewertungskriterien des Lerngegenstandes abgeschlossen.

In der oben genannten Projektarbeit und in der Praxis zeigt sich immer wieder, dass die Lerner ihre Lernprozesse keineswegs völlig selbständig determinieren können. Zwischen der stärker leistungsorientierten motivationalen Kontrolle im Lernprozess selbst und der stärker inhaltspezifisch geleiteten Motivierung selbstgesteuerten Lernens findet eine Differenz statt (vgl.Nenniger, 1992, S.13). Diese Differenz zeugt von verschiedenen Schwierigkeiten, woran man folgende Konsequenzen

für das selbstgesteuerte Lernen ziehen kann:

*Der derzeitige Lernprozess hält die Selbstorganisation der Lerner im engen Kreis. Es wird keineswegs die Bewusstheit des Individuums erhöht, denn nur der Lehrer kann den Unterrichtsablauf gestalten und steuern.

*Problemorientierte Lehre ist zu fördern, jedoch unter Zielsetzung, dass der Lernprozess nicht zu starken Einfluss auf die Selbststeuerung ausübt.

*Das erreichte Lernergebnis ist kein ausreichendes Ziel der Lehre, sondern nur ein Teil der wachsenden Bewusstheit des Individuums.

*Der Lernerfolg hängt von der Partnerschaft der Lehrer und Lerner ab und ist das Ergebnis als ihrer Zusammenarbeit zu betrachten.

Die Verwirklichung selbstgesteuerten Lernens als Einzellernen (z.B. zu Hause) ist schon problematisch, auch hier sind fremdsteuernde Lernhilfen notwendig. Beim Lernen in der Schule, besonders in der Gruppe, treten zusätzliche Schwierigkeiten auf. Wegen der verschiedenen Interessen, Lernzeiten, Verarbeitungsintensität usw. der Lernenden sollten die Lernumwelten unterschiedlich sein. In diesem Bereich sollen noch viele Forschungen unternommen werden. Das würde zur Verbesserung der Situation führen.

Literatur

1. Bastian J. Offener Unterricht. In : *Pädagogik*, H. 12/1995, S. 6-11
2. Dörner D. *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart, 1987.
3. Huber G. L. *Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen*. München, 1976.
4. Klafki W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim; Basel, 1994.
5. Neber H.; Wagner A. *Selbstgesteuertes Lernen: psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim; Basel, 1978.
6. Nenniger P. Task Motivation: An Interaction Between the Cognitive and Contentoriented Dimensions in Learning In: K.A. Renninger, S.Hidi&A.Kripp. *The Role of Interest in Learning and Development* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, pp.121-150.
7. Oerter R. Steuerungskomponenten bei kognitiven Prozessen im Bereich schulischen Lernens/ K.Frey u. M.Lang. *Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht*. Bern, 1973, p.55-77.
8. Smith B. O. A concept of teaching. *Teachers College Record*. 1960, (61). p. 229-241.

Summary

Whenever education is considered as a communication procedure, there must be taken into account the two sides involved in this procedure, i.e. the role of the teaching body and that of the learning persons (students).

We can define the educational procedure as a partnership. Therefore, we have to see a relationship between the teaching body and the learning persons (students) as only this enables a real cooperation in the learning procedure which increases the educational competence. Such competence includes the necessary increasing knowledge.

Most of the models of pedagogy/didactic are concentrated on the teaching body. The conduct of students is most of the time considered as a reaction to the ability of the teaching body. Models

concentrated on individual study indicate that this is necessary because of the global aims of education, independence, self-determination, majority, and it is also possible because of human ability to learn and to work up information.

With learning oriented on product or output, the relationship between the system of learning and output can be considered as on one line and undirectional. The results of knowledge and ability, that can be observed, stand in the centre.

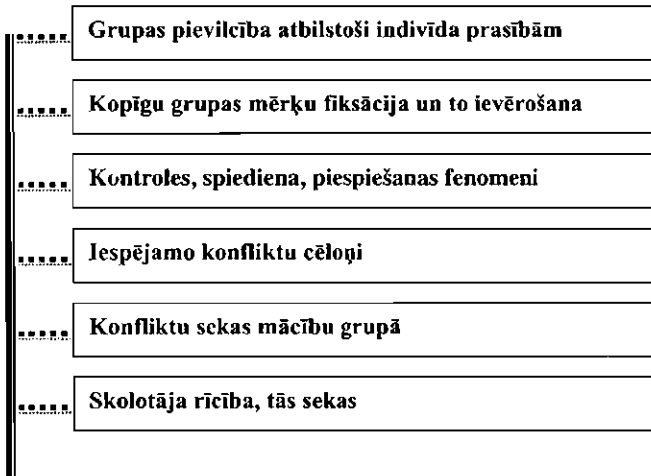
With individual study there does not exist a relationship between the student and teacher, but between students and learning environment; this relationship is not to be considered as on one line but as reciprocal.

Eričiāna Oļehnoviča
Daugavpils Pedagoģiskā universitāte

INDIVĪDS UN MĀCĪBU GRUPA: UZTVERES VADOŠAIS TIPS, TĀ DINAMIKA

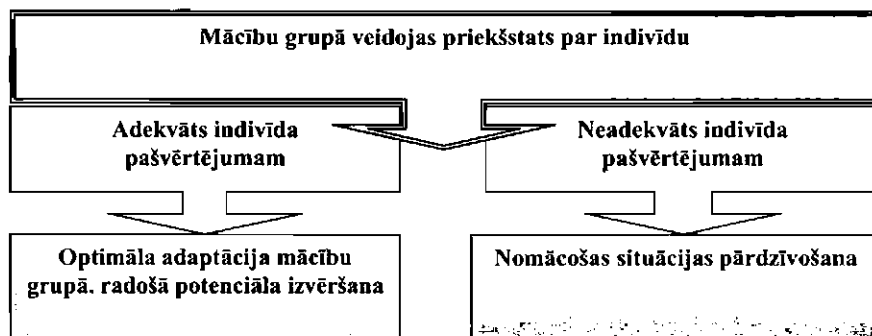
Šī raksta mērķis ir vērst praktizējošo pedagogu, it īpaši mākslas mācību iestādēs strādājošo, uzmanību uz pedagoģiskās psiholoģijas jautājumiem, kas skar percepcijas procesus mācību grupā, ar to saistīto apmācības efektivitāti, indivīdam optimālas mācību vides veidošanu, kurā tiktu ievērota katra audzēkņa psiholoģiskā ievirze mācību darbībā, tās īpatnības. Rakstā apzināti lietots termins "indivīds" – subjekts ar individuālām īpašībām, kā sinonīms izmantots apzīmējums "audzēknis" (3, 58).

Darba gaitā analizēta grupas attīstības dinamika, akcentējot K. Levina izdalītos pētīšanas kritērijus – tiešo ietekmi un savstarpējo atkarību (10, 35). Mācību grupas dinamikas izpētē iespējams izdalīt šādus aspektus:

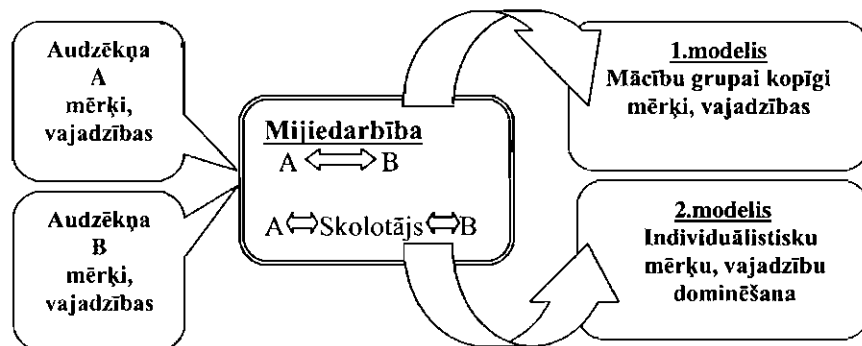


Analīzes gaitā uzmanība akcentēta uz to, kā indivīds uztver mācību grupu, novērojot reālu mācību situāciju, kad indivīds uzsāk mācības mākslas koledžas 1.kursā (pētījums veikts Daugavpils Mākslas koledžā).

Iekļaujoties jaunā mācību grupā, audzēknis bieži vien pārdzīvo prostrāciju – iekšēju psiholoģisku konfliktu, kas rodas, aktualizējoties dažādām vajadzību cīņām. Nomāktību var pastiprināt arī ārēji faktori: sociāli apstākļi, indivīda un mācību grupas dominējošo mērķu, normu nesakrītība. Jaunā mācību grupā indivīds, kurš iepriekš bijis drošs, pārliecināts par savām pozīcijām klases kolektīvā, lielākā vai mazākā mērā zaudē šo drošības izjūtu. Jaunā mācību grupā tās locekļi bieži viens par otru spriež pēc nejaušiem un ārējiem novērojumiem. Šo procesu koncentrētā veidā attēlo shēma:



Indivīdam nonākot citā grupā, sāk darboties subjektīvie indikatori (pašvērtējums, grupas biedru sniegtais vērtējums, indivīda veiktais mācību grupas novērtējums), kas turpmāk nosaka audzēkņa pašsajūtu mācību grupā, radošo sasniegumu veiksmīgumu vai neveiksmīgumu, pozīciju attieksmē pret sevi un apkārtējiem. Audzēkņim ir svarīgi rast atbildi uz jautājumiem: kāds es esmu, kādus es redzu mācību grupas locekļus, kā pārējic novērtē mani. Šajā situācijā viens no galvenajiem skolotāja uzdevumiem ir palīdzēt audzēkņiem novērst psiholoģisko spriedzi, cenšoties izzināt viņu individuālās psiholoģiskās īpatnības, vajadzības un mērķus un veidojot minimāli traumējošu mācību vidi.



Ir vērojama interesanta dilemma. No vienas puses, jaunākajosursos audzēkņim mācību grupa ir nepieciešama, lai realizētu savus mērķus:

- vispārējos – vajadzība pēc drošības, aizsardzības, piederības kādai grupai, cieņas;
- konkrētos – nepieciešamība sasniegt kādu noteiktu rezultātu.

Šajā gadījumā dominējošais ir kolektivistiskais grupas uztveres tips. No otras puses, viņš cenšas saglabāt savu brīvību, neatkarību, turēties atstātus no mācību grupas un nelīdzināties pārējiem grupas locekļiem – dominējošais ir individuālistiskais grupas uztveres tips (10, 121). Apriori varētu izdarīt secinājumu, ka individuālistiskais grupas uztveres tips raksturīgāks psiholoģiski spēcīgiem indivīdiem, taču nenoliedzami jākonstatē, ka personiskais satraukums audzēkņim tomēr paliek.

Analizējot šī jautājuma atspoguļojumu 70. gadu psiholoģiskajā literatūrā, uzmanību piesaista

akadēmiķa A.Petrovska izvīrītā hipotēze: "Ir pamats pieņemt, ka grupās, kuras daļībnieki pietiekami ilgi ir bijuši kopā, veicot kopīgus uzdevumus un ievērojot vienotas vērtības, pastiprinās saliedētības process kā vērtīborientācija" (7, 182). Viņš gan nenorāda, cik ilgā laikā tas notiek, taču, attiecinot doto apgalvojumu uz konkrētu mācību procesu mākslas koledžā, varētu apriori pieņemt, ka kopīgie mācību uzdevumi, to izpilde veido vienotu vērtīborientāciju mācību grupas locekļiem, tātad attīsta kolektīvistisko grupas uztveres tipu.

Šeit būtu jāpiemin I.Kona izteiktais apgalvojums: "Jaunībā, līdz ar to ka personība sāk sekot paša izstrādātiem un apgūtiem iekšējiem likumiem, konformitāte pamazām pazeminās, paverot ceļu aktīvākam kolektīvistiskam vai individuālistiskam pašapliecināšanās procesam, atkarībā no personības virzības" (2, 101).

Teorētisko nostādņu pretrunīgums ļauj izvīrīt pētījuma hipotēzi, ka individuālistiskais mācību grupas uztveres tips ir dinamisks fenomens: zemākā apmācības līmeņaursos (1.–3. kursā) dominē kolektīvistiskais tips, augstākā izglītības līmenī (4.–5. kursā) pakāpeniski tā īpatsvars samazinās un notiek orientācijas maiņa mācību grupas percepcijā – sāk dominēt individuālistiskais grupas uztveres tips.

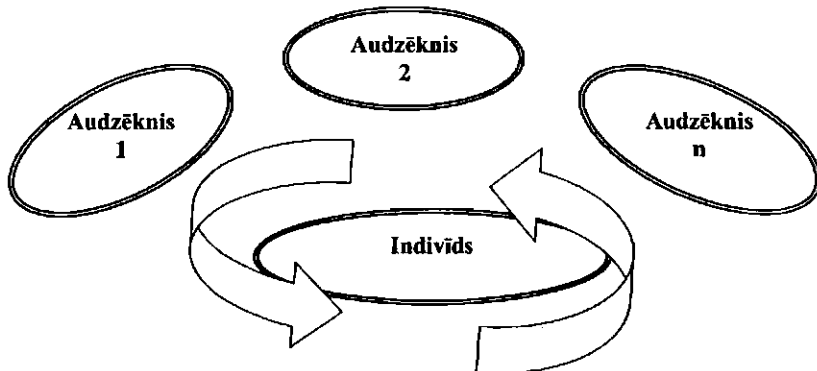
1997.gadā tika veikts pilotpētījums Daugavpils Mākslas koledžas Saules skolā, kurā piedalījās 125 zemākā un augstākā apmācības līmeņa audzēkņi.

Pētījuma mērķis – noteikt indivīdam raksturīgo mācību grupas uztveres pamattipu un analizēt tā iespējamo dinamiku no 1.–5. kursam.

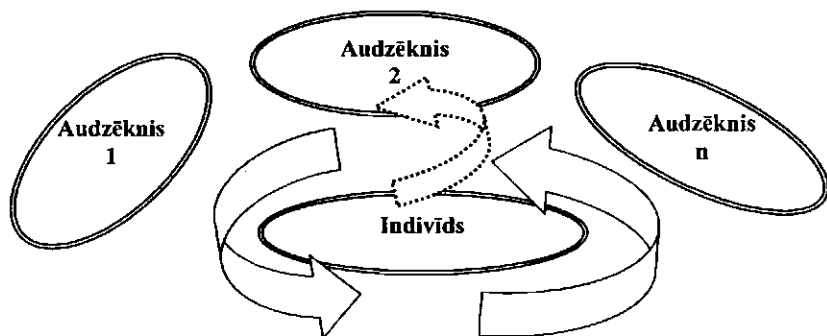
Pētījuma metodoloģijas izstrādē ievērots apgalvojums, ka indivīdam raksturīgais mācību grupas uztveres tips veido savdabīgu fonu, uz kura norit saskarsmes process un mācību darbība. Par teorētisko pamatojumu tika izmantoti G.Andrejevas izdalītie 3 hipotētiskie grupas uztveres tipi (par kritēriju ņemta grupas loma audzēkņa individuālās mācību darbības organizēšanā).

1. Individuālistiskais grupas uztveres tips. Dominējot šim uztveres tipam, audzēknis mācību grupu uztver kā traucēkli savai darbībai vai izturas pret to neitrāli. Mācību grupu viņš neuzskata par patstāvīgu vērtību, izvairās no kopīga darba formām, samazina savstarpējo kontaktu biežumu, dod priekšroku individuālam, patstāvīgam darbam.

Schematiciski to var attēlot šādi:

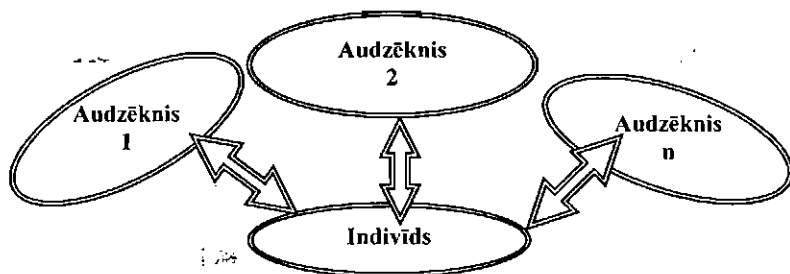


2. **Pragmatiskais** grupas uztveres tips. Audzēknis mācību grupu uzskata par līdzekli, kas palīdz sasniegt tos vai citus individuālos mērķus. Mācību grupa tiek uztverta un vērtēta pēc tās “noderīguma” pakāpes audzēknim. Viņš dod priekšroku sadarbībai ar grupas kompetentākajiem, ziņošākajiem locekļiem, kuri spējīgi palīdzēt, uzņemties sarežģītas problēmas vai uzdevuma atrisināšanu vai kalpot par nepieciešamās informācijas avotu.



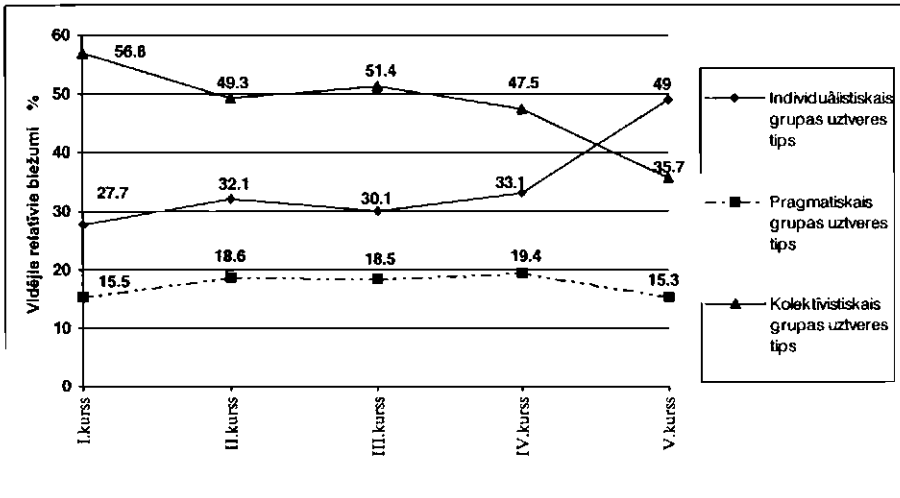
3. **Kolektīvistiskais** grupas uztveres tips. Audzēknis mācību grupu uzskata par patstāvīgu lielumu, priekšplānā izvirzot grupas un atsevišķu tās locekļu vērtības, vajadzības. Vērojama ieinteresētība gan katra mācību grupas locekļa, gan arī grupas panākumos. Audzēknis cenšas piedalīties kopējā darbībā, viņš izjūt nepieciešamību pēc kolektīvistiskām darba formām.

Kolektīvistiskā mācību grupas uztveres tipa shēma:



Pētījumā izmantota L.Moseiko un I.Neļisovas izstrādātā anketa, pēc kuras iespējams noteikt, kurš mācību grupas uztveres tips dominē pētāmajam audzēknim (5).

Iegūtie rezultāti uzskatāmi parādīti indivīdam raksturīgā mācību grupas uztveres vadošā tipa vidējā relatīva biežuma sadalījuma grafikā.



Varam secināt, ka 1.kursā dominē kolektīvistiskais uztveres tips, līdz ar to pedagogiem apmācības procesu būtu ieteicams organizēt tā, lai audzēkņi pēc iespējas vairāk iesaistītos kolektīvajā darbībā. Tas ļautu audzēkņiem ātrāk adaptēties jaunajā vidē, sekmētu optimālu saskarsmi mācību grupā, palielinātu audzēkņiem labāk iepazīt vienu otru, novērstu nomāktību.

2. un 3.kursā saglabājas iepriekšējā tendence – visur dominē kolektīvistiskais grupas uztveres tips.

Augstākā apmācības līmeņa sākumā – 4.kursā – vērojama kolektīvistiskā tipa īpatsvara samazināšanās un pakāpeniska individuālistiskā mācību grupas uztveres tipa īpatsvara palielināšanās. Audzēkņi jau ir apguvuši pamatiemaņas specialitātē, zina darba tehnikas, tagad viņiem jāprot šīs zināšanas un prasmes pielietot, veicot mācību uzdevumus. Līdz ar to pedagogam vairāk uzmanības būtu jāvelta individuālajam darbam ar audzēkņiem, lai pakāpeniski viņus sagatavotu apmācības procesa noslēguma posmam – diplomprojekta un diplomdarba izstrādei.

Analizējot mācību grupas uztveres tipu sadalījumu 5.kursā, varam secināt, ka strauji pieaudzis individuālistiskā tipa īpatsvars. Tagad tas ir dominējošais, jo mainījies audzēkņu psiholoģiskā orientācija – viņi priekšroku dod patstāvīgam darbam, individuālām konsultācijām ar pedagogu. Šāda ievirze ir optimāla attiecīgajā apmācības posmā, jo palīdz sasniegt mācību pamatmērķus un iegūt labus rezultātus.

Līdz ar to aposteriori ir pierādīta pētījuma hipotēze. Neatbildēts paliek jautājums – vai individuālistiskais mācību grupas uztveres tips joprojām būs vadošais, audzēkņiem iesaistoties augstskolā? 1998. – 2000.g. veiktie pētījumi Daugavpils Pedagoģiskās universitātes studentu vidū (n=350) apstiprināja, ka pirmajos kursos dominējošais ir kolektīvistiskais uztveres tips, vecākajos kursos to pamazām nomaina individuālistiskais mācību grupas uztveres tips. Vai mēs varam aksiomātiski pieņemt, ka kolektīvistiskā orientācija pārsvarā ir saistīta ar optimālu psiholoģisko adaptāciju? Atbildi sniegs turpmākie pētījumi.

Literatūra

1. Geidžs N.L., Berliners D.C. *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999. 662 lpp.
2. Kons I. *Vecāko klašu skolēnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 1985. 196 lpp.
3. *Psiholoģijas vārdnīca*. /Red. G.Breslavs. Rīga: Mācību grāmata, 1999. 58 lpp.
4. Андреева Г. *Социальная психология*. Москва: Аспект- Пресс, 1999. 373 с.
5. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. *Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты*. Москва: МГУ, 1991. 205 с.
6. Майерс Д. *Социальная психология*. СПб.: Питер, 1999. 688 с.
7. Петровский А.В. *Популярные беседы о психологии*. Москва: Педагогика, 1977. 208 с.
8. Райс Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста*. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
9. Реан А. А., Коломинский Я. Л. *Социальная педагогическая психология*. СПб.: Питер, 1999. 416 с.
10. Робер М. А., Тильман Ф. *Психология индивида и группы*. Москва: Прогресс, 1988. 256 с.

Resūmē

Der führende Typ der individuellen Lerngruppenauffassung bildet einen eigenartigen Hintergrund, auf dem sich der Fühlungsprozess und die Lerntätigkeit abspielt. Das ist ein dynamisches Phänomen. In den Kursen des niedrigen Collegeausbildungsniveaus (1.–3.Kurse) dominiert der Gemeinschaftstyp. Auf dem höheren Ausbildungsniveau (4.–5.Kurse) nimmt sich die Wichte stufenweise ab und es befindet sich der Orientationswechsel der Gruppenperzeption – es dominiert der individuelle Gruppenwahrnehmungstyp. Es wäre für den Pädagogen empfehlenswert, die psychologische Orientierung der Schüler zu beaufsichtigen, um bessere Schüleradaptation und optimale Fühlung zu fördern und um die möglichen Frustrationen abzuwenden.

Igors Puškarevs
Ausma Golubeva
University of Latvia

TEACHER – STUDENT INTERACTION AND STUDENTS’ PARTICIPATION IN THE LESSONS IN LATVIAN SCHOOLS

As we know, the effectiveness of the learning process is directly dependent on the interactions in the classroom, which are determined, in the first place, by the teacher. Successful interactions and a positive emotional atmosphere not only facilitate learning, but also provide the students with a positive model for their own relationships.

The main goal of today’s education process is not the acquisition of as much information as possible, but rather the development of the skills in applying information. This principle is emphasized in the education guidelines of The White Paper on Education published by the Commission of the European Community, Brussels, 1995. (1) The European Network of Health Promoting Schools also designates the participation of students as one of its most significant criteria. Since the early 1990’s, changes in education strategies and practice have gradually entered Latvian schools through this and similar international projects. For several years the authors of this report have been working together with teachers to disseminate and integrate the principles of cooperation and participation in Latvian Health Promoting Schools. (2)

To assess the situation and the possible positive changes in this respect in ordinary schools, we conducted research in the grade nine classes in 24 schools, some of which are in Riga and others in smaller towns and in rural areas. As a part of their coursework, students at the University of Latvia in the Faculty of Education and Psychology who are taking the course Health Promotion in Schools distributed questionnaires to 570 students.

The questionnaire entitled “How Do You Feel at School” included the questions about an opportunity to have “ a pleasantly cooperative atmosphere between the teacher and students”.

The responses were:

often	20%
present only during some lessons	66%
very rare	13%
absent	1%

Most of the respondents (66%) have noted the presence of a pleasantly cooperative atmosphere only during some lessons. Often is only in 20% cases.

And the next question: “In the classroom students have an opportunity to express their opinions, wishes and needs, and to be listened to by the teachers”.

The responses were:

always	12%
most of the time	49%
sometimes	38%
never	2%

We suppose the last data indicate some positive changes from the authoritarian to democratic relationships in class.

Our special interests were focused on the opportunities for pupils to participate. The question was: “During the lessons students are themselves actively engaged (in discussions, in working in small groups and individually)”.

The responses were:

often	15%
sometimes	56%
very rarely	28%
never	1%

Unfortunately most of the respondents (56 %) indicated, that pupils only sometimes have opportunities for active participation.

The question was about the “Emotional well-being in school”.

It was:

good	74%
not so good	24%
bad	2%

So more than 25% of grade 9 students usually do not have good emotional feeling.

But what causes the students’ relatively frequent lack of a sense of well being? This question was answered by 197 students, offering 250 different responses, including the following:

1. Poor relationships with classmates	20,0 %
2. Too difficult study workload	16,8
3. Poor academic results	12,0
4. The fact that a teacher oppresses a student’s personality	8,0
5. Sleep disturbances	5,6
6. Physical health problems	5,2
7. Difficulties integrating into the school environment	4,8
8. A noisy school environment	4,0
9. Stress caused by examinations	4,0
10. Boring lessons	3,6
11. Tiredness	2,4
12. Problems outside school	2,0
13. Other factors, including a bad mood, lack of extracurricular activities, teacher’s lack of objectivity, etc.	11,6

As we can see, most of the causes are either directly or partly dependent on the school, on the teacher’s work.

The questionnaire included the following open-ended question: “What, in your opinion, should be changed in the school so that students would feel better and would be able to study more successfully?” 635 different suggestions were received from 459 students. The following were the suggestions, in order of frequency, that were made by at least 3% of the respondents:

1. Teachers should be more understanding, let students express their points of view	16,8%
2. Decrease the number of class hours	10,2
3. Decrease the amount of homework	6,5
4. Improve the material conditions of the school	6,0

5. Improve the relationships among students	5,8
6. Younger teachers should be hired	5,2
7. Improve the teacher–student relationships	4,6
8. Teacher should be more professional	3,3

Considering the results, one must conclude that the main factor that is problematic in the school is the teacher's attitude to the student as a person. As a consequence, the student-teacher relationship is disturbed, as well as the relationships among students. The negative psychological climate causes student's stress, bad moods and lack of a sense of well being.

It is generally agreed that students' participation is needed for the acquisition of knowledge, understanding, and acquiring skills, particularly those of decision making and cooperation in a group. Participation also increases self-esteem and exerts a positive influence on one's attitudes and values.

In the last 10 years a large number of teachers in Latvia have learned and are applying interactive educational methods and forms. Nevertheless, as indicated by the results of our research, nearly a third of the students (29%) have rarely or never had the opportunity to participate actively in their lessons, by participating, for example, in a group work. It turns out, unfortunately, that the majority of teachers are continuing to work in an authoritative style. The questionnaire showed that only 15% of the responses indicated the frequent use of interactive methods during the lessons.

It is clear from this study that it is necessary to develop further both the pre–service and the in–service training of the teachers in interpersonal relations methodology, particularly in learning how to organize cooperation and active student learning.

References

1. White Paper on Education and Training. Teaching and learning. *Towards Learning Society. Comission of The European Communities*. Brussels, 29.11.1995.
2. I.Puškarevs. Eiropas izglītības vadlīniju īstenošana veselību veicinošajās skolās. *Latvijas Universitātes 56. Zinātniskā konference: Izglītības zinātnes sekcijas materiāli*, 1997. 3.oktobris. Rīga: Izglītības pētniecības institūts. 1997, 50-53 lpp.

Resümee

Es wurden die Beziehungen zwischen den Lehrern und Schülern sowie die Einbeziehung der Schüler in den Unterrichtsprozess untersucht.

Zu diesem Zweck wurden 570 Schüler der 10.Klasse an 24 lettischen Schulen (in Riga, in kleineren Städten und auf dem Land) befragt.

Die Befragung zeigte, dass die Beziehungen zwischen den Lehrern und Schülern sowie unter den Schülern nicht immer korrekt sind. Viele Lehrer haben noch einen autoritären Unterrichtsstil bewahrt und selten benutzen interaktive Unterrichtsmethoden.

Folglich muss der Ausbildung von Lehrern an Hochschulen und in (Weiterbildungs–) Kursen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Igors Puškarevs
University of Latvia

MODERN LECTURE AS A MODEL FOR PRE-SERVICE TEACHERS

For the students, who are studying to become teachers, learning activities at the university are not only a means to acquire knowledge, but at the same time also a methodological model. Students' participation and active learning facilitate their learning of techniques that they will be able to apply in their future professional work. We believe that the students' learning activities frequently act as an opportunity to acquire the university lecturer's model of the learning process organization.

According to the psychologist Albert Bandura, the transfer of this model requires not just observation but also a cognitive component. (1) The imitation of the model is achieved through the student's critical thinking as well as positive reinforcement (that is, the satisfaction gained in the teaching – learning process). Effective social learning as a replication of the model is, of course, not possible without an emotional component; this means that the lecturer himself as a personality together with his/her model of activities must be attractive to the students.

Now, that we see, that the main aim of education at all levels, not only in elementary schools, but also in secondary schools and universities, is not just the acquisition of information but also the development of skills in applying information, the significance of interactive methods (the participation of the students) in the learning process is increasing. (2)

This report is based on personal experience as well as students' questionnaires (61 responses).

Questionnaire

Students' opinions on the teaching methods that can be applied in learning activities at the university

1. I prefer
 - 1.1. the classical lecture (the lecturer's presentation)
 - 1.2. a lecture which integrates other teaching methods
2. If you chose 1.2 above, which methods do you believe are beneficial?
 - 2.1. demonstrations
 - 2.2. videos
 - 2.3. using an overhead projector
 - 2.4. illustration of the content with examples from life
 - 2.5. role playing
 - 2.6. student reports
 - 2.7. group work with a subsequent presentation
3. What in your opinion are the advantages of a methodologically integrated activity?
4. What significance does the students' participation have (for example, when the class is divided into groups, each of which has a separate task)?
 - 4.1. no significance
 - 4.2. teaches students how to think creatively
 - 4.3. students learn the material better
 - 4.4. a student (a future teacher) receives methodological examples
 - 4.5. a student learns to work in groups
 - 4.6. a student can assert himself

-
- 4.7. a student's motivation for the learning increases
 - 4.8. more students attend classes
 - 4.9. it is easier to pass the examination
 5. Can the use of additional presentation methods in the lecture be distracting?
 - 5.1. Yes, for example...
 - 5.2. No
 6. What else would you like to add or what university learning activities should be like?

Results

In responses to the first question, all 61 respondents answered that they preferred a lecture in which other teaching methods were integrated.

In responses to the second question, about which methods the students prefer, the most frequent answers, in order of frequency, were as follows:

1. Illustration of the content with situations from everyday life	56	91,8 %
2. Group work	44	72,1
3. Using videos	39	63,9
4. Role playing	35	57,4
5. Using the overhead projector	27	44,3

What does a student consider to be the advantages of an integrated lecture?

Of the various answers offered, the following, in descending order of frequency, were the most frequently cited responses to the third (open) question:

1. The content is mastered more completely	35	57,4 %
2. The lecture is more interesting and holds one's attention	35	57,4
3. The students have an opportunity to express themselves	11	18,0
4. Students master skills in cooperation	8	13,1

Similar responses were received for the fourth question concerning the importance of students' participation. The largest numbers of affirmative responses corresponded to the questions 4.5. (54 responses), 4.3. (49 responses), 4.2. (42 responses) and 4.6. (37 responses).

The fifth question, about whether integrated methods could disturb a lecture, received only 6 positive responses from a total of 61, and 2 of them did not give a reason for their response. The others listed the following factors: vision problems, the occasional poor quality of technical teaching aids. But two respondents noted that if a lecture is overloaded with methods and is overly "colourful", it could interfere with the mastery of the material.

In the responses to the final, sixth question it was clearly seen, that the active participation of the students' in the seminars plays a positive role in the mastery of the material.

To sum it up, we must emphasize that the students evaluate integrated lectures positively and that they express a desire for the opportunities to participate more in the learning process, thereby developing their skills in creative thinking and cooperation and also mastering the material more effectively. For the students, the teachers of the future, such organized learning activities serve also as methodological examples for their future work as teachers.

References

1. Bandura A. Social learning theory. – *Englewood Cliffs*, N.Y.: Prentice Hall, 1997.
2. White Paper on Education and Training. Teaching and learning. *Towards Learning Society. Comission of The European Communities*, Brussels, 29.11.1995.

Resümee

Die Umfrage der Studenten hat erwiesen, dass sie ein besonderes Interesse an den Vorlesungskursen zeigen, die verschiedene Lehrmethoden integrieren.

Die Studenten halten es für wichtig, dass sie in den Lehrprozess einbezogen werden müssen. Es fördert die Entwicklung der Fertigkeiten angehender Lehrer.

Inga Andersone
University of Agriculture of Latvia

FUTURE TASKS IN EDUCATION AND IN TRAINING EDUCATIONAL WORKERS

At present when Latvia is going to join the EU many internal and external factors are influencing us, touching our values and attitudes of the everyday life as well as professionally. The information and knowledge have become more available, but at the same time there has appeared the need for important changes in necessary abilities and working skills.

It is stressed in the White Book which is issued by the European Commission that the role of each individual in the society will be determined more and more by the individual's acquired knowledge.

The tomorrow's society Edit Cresson, Padraig Flynn and Martin Bangemann foresee as:

- the society which will invest the knowledge,
- the society which will teach and will be taught,
- the society where each individual will form its own qualification (Eiropas Komisijas Baltā Grāmata, 1995).

In other words – **that is the society that is ready to study, ready for lifelong education.** After studying the literature, the thought clears out that in the future there are two important requirements set before a man in the future:

- professional competence,
- and social competence.

The professional competence as an important item was stressed already all along the 20th century, however, the social competence in Latvia has been paid special attention only during the last five years.

Such abilities and skills guarantee social competence:

- ability to make contacts,
- ability to work in a group,
- ability to acknowledge the problems,
- skills to work out the methods for solving the problem.

Above mentioned requests are important for different kinds of workers, but especially important is the lifelong education as well as the professional and social competence are for the educational workers because they have to be artists in their souls in a way:

- managing their subject which they teach,
- managing teaching methods,
- creating positive relationship with the other people,
- managing the latest and most actual information.

Studying the materials about the training of teachers in Latvia in the 19th century and particularly about the first teacher seminar in Vidzeme and its leader for many years – Janis Cimze, already at that time (1839 – 1880), based on J.H.Pestaloci, F.A.Deesterveg, E.Hatchel, L.Erks and other outstanding pedagogues conclusions, it was stressed that:

- it is not possible to become a good pedagogue without special education because of being not prepared professionally,
- there must be trained pedagogues with all – rounded education and broad outlook.

The education of the teachers Janis Cimze divided into “special” and “general”.

“Special” trade or craft education which deals with:

- what the parish teacher must teach,
- how he has to teach (methods) (Kalniņš J., 1914).

“General” education which will have blessed influence on the special education (Kalniņš J., 1914).

J.Cimze considered that the teachers’ job is progressive and humane, and as such should be also the teacher’s personality, so that he could ethically influence the students. Cimze also considered that future pedagogue must be the carrier of the light in the region he lives in and teaches to live.

Janis Cimze, while studying in Veisenfelsa teachers’ seminar, later learning about teacher training in France, Switzerland and Austria as well as in the teachers’ seminar in Berlin, based his pedagogical activities on the ideas of J.Pestaloci, A.Deesterveg, G.Hegel, V.Hentshel, F.V.Shitz, L.Erks and other considerations. These considerations were mainly based on research into the significance of general education (especially different arts, also music) on the development of the teacher’s personality.

In the author’s opinion, the following considerations were significant both in the past and nowadays and topicality of these considerations will not diminish in future:

- The main educational task regards the development and fulfilment of the man’s ability which she/he has by nature;
- A man has three main powers, intellect, ethics and work, or according to J.Pestaloci,
 - head,
 - heart,
 - hands,and all these three powers must be developed in harmony and without hurry;
- visual aids in teaching help to involve the eyesight, hearing and other senses which in their turn develop thinking, thus to hear correctly is regarded to be the first step to cleverness (J.Pestaloci);
- each person’s mind should be stimulated for active actions and cognition skills should be developed, but cognition starts with sense perception;
- everything in a person tends to develop;
- teachers must be educated many – sided with broad outlook;
- pedagogues must be trained according to one’s individual abilities;
- when educating, the most important is human education;
- the teacher
 - must serve the nation,
 - must be educated, truthful, kind-hearted and energetic,
 - must be excellently prepared (Peterson C., Bach J., 1898), (Hermans V., 1994).

J.A.Students has also stressed that the most characteristic feature of the century is the need for deeply human ideal, for inner creation of the person. Inner man, in J.A.Students opinion, comprises the basis of the rebirth of humanity, as well as the basis of human and intellectual. Dynamics, the quick flow of time makes the state and nation, family and schools see their main strategic task of their activities in creation of moral values, their keeping and treatment. For this purpose J.A.Students suggests using all the means of education and training, all the possibilities, giving the process continuity all life long. Summing up the things said by J.A.Students, the development of the society will be carried out by the intelligence of the personality and the education of heart. (Students J.A., 1998)

According to E.Cresson's, P.Flynn's and M.Bangemann's given considerations and forecasts, the future society will be

- society which will invest the knowledge,
- society which will teach and learn,
- society where each individual will form one's own qualification (Eiropas Komisijas Baltā Grāmata, 1995).

It is important to acknowledge the set targets for the training of educational workers where these targets will be in harmony with

- the aims of all – rounded development of the educational workers,
- the targets set by the labour market and surrounding society,
- the professional competence of the educational workers.

When acknowledging above – mentioned aims, one cannot neglect the role of the education in the future society.

The most significant things for the education at the turn of the century are as follows:

- what kind of education is necessary for the future society,
- what kind of society it will be.

Education considers the roles of the new education and new demands to the educational systems in the world where the following fields are very quickly developing:

- economics,
- environment,
- social changes,
- and tensions in all these fields.

In order to analyse the future education movements and policy, it is important to look through the report "Education for the 21st century" produced by UNESCO International Commission in 1993. The aim of this commission was to research and consider the problems which will have to be solved by the education in the coming years and in the form of reports give the recommendations and suggestions which could be useful as policy for the programme and activities.

The commission envisages to research the influence of the main tendencies of the development of the present society on the education, examine the condition of knowledge and the best experience of the educational systems in different cultural, economical and political situations. During the period of work it will be important to maintain in the focus of attention those who are exactly involved in education, all those who are studying at different ages, and those who promote studying, educational workers, parents and all those who are involved in the system of education. UNESCO International Commission considers that questions connected with education and educational systems are divided in two large categories. (UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojums, 1998).

The first category contains questions on aims, results and functions of education, including the aims of the individual and each person's necessity and desire for self – realisation.

The second category comprises specific educational questions on educators, the models, structures and content of education, and the function of educational systems.

Taking into account and analysing these questions, there crystallise the demands set for education and important policy, how education can play more dynamic and more constructive role in the preparation of individuals and society.

Implementing the policy, there are offered several basic principles which are universal and common for the aims of educators and other partners of the educational process and participants of this process.

First, education is the rights and basic value of every person, studying and education are values which addresses an individual and the society.

These values must be available for everybody and must be stimulated through all the life.

Second, education must serve as an instrument for the society in order to promote

- creation,
- development,
- spreading of knowledge and sciences and
- making them available for the circle of persons as large as possible.

Third, equality, sensibility, excellency of the aim must prevail in any education.

Fourth, educational novelties and corresponding changes must be based on a

- profound and careful evaluation,
- understanding what is successful educational practice,
- understanding each separate situational circumstances and demands.

Fifth, nevertheless, that the difference of economical, social and cultural situations demand different approaches to the development of education, all approaches should observe generally accepted basic values and considerations:

- human rights
- tolerance and understanding,
- democracy,
- responsibility,
- cultural identity,
- environmental preservation,
- sharing of knowledge,
- flexibility,
- health.

J.Delor concludes that far-reaching changes in traditional lifestyle of the society and in future education put forward demands that stimulate better understanding among the people and the world in general. They are:

- mutual understanding,
- peaceful exchange of opinions,
- harmony.

These demands are important to great extent for the pedagogues in order to fulfil their duties, mission and tasks more effectively.

The 21st century puts forward the demand for the education; effectively give further increasing amount of knowledge and skills that form the foundations of the civilisation based on knowledge (J.Delor). At the same time education must find and mark those accounting points, which on the one hand, allow people not to lose their way in the large amount of information and, on the other hand, guarantee for an individual and the society all – rounded development, taking into account the past experience and present experience integrating it in the future.

Accepting previously mentioned position, UNESCO International Commission has put forward for the future education four ways of acquiring knowledge, four pillars of education:

- **learning to know,**
- **learning to do,**
- **learning to live together,**
- **learning to be** (UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojums, 1998).

These ways of acquiring knowledge are important preconditions for both the training of the future educational workers and their independent activities.

Learning to know – to acquire the means of understanding. Changes caused by the scientific progress and new forms of economical and social activities provide the possibility in education to study the chosen subjects more profoundly. That is in a way a key to a lifelong education, because creating the foundation promotes the tendency to study.

Learning to know as a precondition asserts learning to study, based on concentration skills, memory and thinking (UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojums, 1998).

Learning to do – in order to co-operate with surrounding world creatively. Besides acquiring certain skills for job, learning to do, in a wider sense, comprises acquirement of competence to act in different most often unpredictable situations and work in groups, to what present educational methods do not pay enough attention. In many cases such competence and skills are better acquired if it is possible to try and develop one's skills acquiring job experience or taking part in a social work.

Learning to know in fact is not separable from learning to do. Learning to know is connected with person's diligence that can be considered as a promoter of changes. It is a period when knowledge and skills form competence. (UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojums, 1998)

Learning to live together is the way of acquiring knowledge that is necessary for participation and co-operation with surrounding people in all fields of human activities. This way of learning UNESCO International Commission acknowledges as important both at present situation and in future education.

The necessity for such kind of acquiring knowledge is made topical by the high development of the present technology. This problem has attracted the attention of psychologists and sociologists, because, as the research shows, the society loses the necessity of personal contacts due to more and more developing and using electronic means of communications (that is also influenced by the industrial business and mutual competition of enterprises.)

Learning to be – acquirement of knowledge based on three above mentioned pillars of further development of education that is based on knowing oneself and gradual knowing of the others.

The task of the fourth pillar of education is to develop such human features as forming correct idea about oneself and the society, understanding of social behaviour, empathic ability and so on. In the UNESCO commission report learning to be is characterised as the aim of development, overall fulfilment of human general skills in all diversity of one's personality, many – sidedness of means of expressions and different connections. (UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojums, 1998)

All four above mentioned pillars of education cannot be attributed only and only to some certain period of life, place or profession. They are embracing education, however, they should be taken into account when setting forward tasks for future education, for training educational workers.

References

1. Beļickis I. *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Rīga, 1995.
2. *Eiropas Komisijas Baltā Grāmata*. Brisele, 1995.
3. Gudjons H. *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
4. Hermane V. J. Cimze I. *Tautas atmodas laikmeta darbinieks*. Rīga: LMA, 1994.
5. Ipflings H. J. Skolotāja profesijas izpratne. *Skolotājs*. 1, 1999. 67 lpp.
6. Broks A., Geske A., Kangro A., Vablis J. *Izglītības indikatoru sistēmas*. Rīga: Mācību grāmata, 1998.
7. Kalniņš J., Cimze J. *Vidzemes draudzes skolotāju semināra pirmais direktors*. Rīga, 1914.
8. Koķe T. *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT, 1999.
9. *Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskās komisijas "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojumā*. Rīga: Vārti, 1998.
10. PaiksG., Selbijs D. *Pasaule ienāk klasē*. Rīga: LU Ekoloģijas centra Apgāds VIDE, 1999.
11. Students J. A. *Vispārīgā pedagogija 1daļa*. Rīga: Raka, 1998.
12. Hüholdt J. *Wunderland des Lernen*. 1994.
13. Peterson C., Bach J., Inselberg E. *Das ritterschaftliche Parochiallehrer – Seminar in Walk, seine Lehrer und Zöglinge 1839 – 1890*. Rīga, 1898.

Резюме

В результате происходящих перемен, Латвии, вступив в Европейское Общество, на нас влияют разные обстоятельства. Информация и знания стали легче достигаемы, но в тоже время появилась необходимость в значительных переменах, навыков и рабочих приемов.

Ilze Apsīte
University of Agriculture of Latvia

DEVELOPMENT OF TEACHERS' COMPETENCE IN THE STUDENT – CENTRED ENVIRONMENT

Abstract

In the study the approach of competence in the area of education has been analysed. The requirements and competence, which are essential for the teachers' expertise and which should be developed in the study process, have been investigated. Three interrelated components of competence can be differentiated, that is, the activity, the social and the reflection components.

The experimental study confirms that in the student – centred environment the personal aspect of different competence components develops, thus affecting positively also the professional aspect.

Key words: competence, environment, reflection, self – evaluation.

Introduction

Investigations into the content of the teacher's competence are the matter of current interest in the time when from the teacher of the 21st century is demanded a new kind of professional behaviour. Also higher schools must think about the organisation of such studying process where the future teachers were able to conduct successfully the process of education according to the demands of the time.

Therefore, it is important to know the conditions of the pedagogue's competence in order to choose corresponding pedagogical and psychological means for organising the studies. The aim of this investigation is, basing on the theoretical conclusions about the teacher's competence and the significance of the environment in the education, to check the changes of self-assessment of competence in student – centred environment.

Understanding Teacher's Competence

Competence is a word that is chosen to denote that a person is qualified to perform a certain job. It comprises personal skills and ability to adapt them to a variety of situations. In other words, it is an ability to solve problems. (Walkin L., 1991) The approach of competence in education is based on the idea to teach specific skills that are necessary in problem solving in professional field. (Sullivan H., Higgins N., Walkin L., Winter R., Maisch M.)

Psychologists characterise person's inherent competence in a wider sense of the notion. Gladwin proposes that competence develops from three interrelated sets of abilities:

- effective use of appropriate goal-directed behaviors */action/*,
- effective use of social systems to achieve personal goals */social/*,
- effective use of reality testing to determine the success of one's efforts */reflection/*. (Bracken B.A., 1996)

As such, explanation is not contradictory with the conclusions looked upon earlier, but unite them in it, it is applied both exactly to the professional activities and to the behaviour of all kinds. The author considers that it quite fully characterises the essence of competence, therefore it could be used as a basis of further investigations.

A popular division of competence is: social, professional and methodological. (Keller J.,

Novak F., 1993) Professional competence involves professional consciousness (reflection), knowledge and skills.

Analysing the professional competence of teachers more closely, there can be used a list of five main competence units of the teachers. (Stephens P., Crawley T., 1994)

- Subject Knowledge: know your subject well;
- Subject Application: teach your subject well;
- Class Management: teach your subject in a purposeful, orderly environment which promotes effective learning;
- Assessment and Recording of Pupils' Progress: identify your students' levels of attainment and keep systematic records of their performances;
- Further Professional Development: realise a process of continued training that will proceed throughout your professional career.

Above mentioned five competence units quite clearly show the main directions of the teacher's professional activities, thus very well characterising one of the most widespread opinion about what the indices of teachers' professional competence look like.

Speaking about the understanding of the teacher's competence, some pedagogues and psychologists (Students J., Svence G., Vecgrāve A., IliškoDz., Вишнякова Н., Кузмина Н.В.) share another opinion stressing that the teacher should not be regarded as a professional only for a high level control of the teaching technologies. The teacher, first of all, is a personality with its abilities, features and attitude. And maturity of a personality is at the basis of the success of the pedagogical activities (Вишнякова Н., 1998)

This approach is more acceptable for the author as it coincides with the explanation of competence given by Gladwin. Therefore, the understanding of personality's maturity is investigated further on (Вишнякова Н., 1998) that is at the basis of the teacher's professional competence.

Kuzmina (Кузмина Н.В., 1995) notes that at the basis of pedagogical mastership are: respect of cleverness, flexibility of emotional field, ability to avoid stereotypes, skill of self – disposition, the sense of personality as one unit and others.

Iliško (Iliško Dz., 2000) refers to existentialists who remind the teachers not to hide behind the role of the teacher but rather to be open to their inner self, being congruent, genuine and fully authentic.

It seems that Bandura explains what is the personality's maturity on which the teacher's professional competence is based. Basic phenomenon of self-efficacy centers on people's sense of personal efficacy to produce and regulate events in their lives. (Bracken B.A., 1996) Very close to this is the opinion of James, Coopersmith, Rogers, Knowles that the idea about oneself and self – estimation determine the person's behaviour.

At the same time these conclusions coincide with Barnett's (Barnett B., 1994) opinion about the criteria of evaluation of the competence. Higher education must develop double capacity:

- the ability to frame a situation in a range of possible ways;
- the capacity to identify the appropriate skills to bring to bear on the situation as defined. (Winter R., Maisch M., 1996)

Above mentioned conclusions are confirmed by the research results (Lasmane A., Apsīte I., Albion P.R.) showing that congruent teacher's self-evaluation positively influences his/her professional activities.

Basing on previous theoretical investigations, the author concludes that important criterion of the teacher's competence is one's evaluation of one's own effectiveness or competence. In further empathic studies it is used as the main criterion.

Significance of Environment in Studying

Thinking about how the studies should be organised to promote the development of the teacher's competence in its deepest sense, one should turn to the conclusions of ecological education and environmental psychology that stress the awareness of a whole as essential. A person's awareness of oneself as a whole- professional and personal, rational and intuitive, aware and unaware, as well as the significance of one's awareness of including oneself into the whole of the world.

As the teacher's competence in previously characterised understanding is not only the sum of rational professional skills, it is doubtful to be developed only by selected studies of pedagogical technologies. Therefore, the study environment as an important precondition in promotion of the development of the teacher's competence should be regarded adequately, as Levin and Bronfenbrenner have also concluded that the formation and development of the personality take place in the interaction with the environment.

Rogers (Rogers A., 1996) points out two components that form the study environment or the context:

- Environment in a sense of surroundings that can be called as material environment which comprises the premises, furniture and arrangement, aesthetic design, functionality, lightening, air temperature, moisture, etc.;
- Climate or emotional atmosphere that dominate both between the university reader and students, and among the students themselves. It can be warm or cold, formal or informal, open or closed.

As the investigation shows, although the suitability of the material environment and the guarantee of a "goodwill" are very important there should be more stressed the conditions for the emotional atmosphere during the studies which could promote the development of the competence.

Client – centred therapy's establisher Rogers introduces the understanding of the student-centred studies where essential significance is paid to the atmosphere. Student – centred environment is characterised by the atmosphere of recognition, understanding and mutual respect. (Rogers C., 1951) The university reader has an important role in its creation and providing and is characterised as follows:

- accept students as they are, allow them to express their feelings and attitudes freely without condemnation or judgement;
- tries to understand the expressed feelings from the point of view of the speaker and act according to this understanding;
- he regards himself as a flexible resource to be utilized by the group in the ways which seem most meaningful to them;
- due to truthfulness and authenticity of one's attitude, is as an example to any student to behave adequately. (Rogers C., 1951)

Thanks to the fact that the (client) student gradually realises that he/she is undoubtedly fully accepted, he/she acquires maximum freedom to be oneself, thus is stimulated recognition of one's different skills and features at the same time the sense of one's effectiveness and competence.

One more important precondition for student-centred studies organisation is proved by the conclusion of Kahan and Jonson that we accept and remember the best what has made us think about something that is connected with ourselves. (Маїєр Д., 1998) This principle can be realised during the studies in two different ways – involving the students in planning the content of the studies as well as using studying activities stimulating reflection that allows students to look upon any information from the point of view of one's own experience.

If speaking about student – centred environment as a sum of the pedagogical and

psychological means, it is nonetheless essential to choose the student – oriented methods (Rogers A., 1996):

- student's involvement in the investigation of the content, i.e., methods of investigation – studying when working with studying material, discovering the regularities, independent cognition activities;
- student's activity during the studies – group work, role plays and simulations, reflection, projects and performance in front of the audience;
- interaction of the student and the university reader – dialogue, discussion, asking questions, negotiations, interview and instructive conversations.

It must be concluded that the student – centred environment could be created if the following pedagogically psychological means are realised:

- the organisation of the atmosphere of mutual recognition and respect, the university reader taking the responsibility;
- the use of reflection stimulating studying activities so that the students analyse the acquired and obtain new personal experience;
- the choice of corresponding, i.e., student – oriented, teaching methods.

The observation of these characteristic for student – centred environment preconditions in the work with pre-service teachers is at the basis of pedagogical experiment to prove the hypothesis that the development of the teacher's competence is stimulated by mutual recognition during the studies and by the use of activities stimulating reflection and methods that are student – oriented.

Research Methods

Based on the conclusions of the theoretical studies, self – estimation of one's effectiveness and competence was used as a criterion for stating and appreciating the teacher's competence. For the self – estimation there were offered 15 statements which characterised the self – attitude towards the competence in a wider meaning of its understanding. The statements had been chosen and grouped according to the theoretical conclusions about the structure of the competence (Sullivan & Higgins 1983; Walkin 1991; Winter & Maisch 1996; Keller & Novak 1993; Gladwin 1967), as well as taking into account the most important recognised statements out of 25 offered to 123 respondents during the starting stage of the investigation.

Respondents were offered two Likert type lists for the self – estimation of the given statement with the numerical estimation from 0–10 and with the corresponding six verbal estimations out of which one was common for each two neighbouring numerical gradations. The formation of such questionnaire was based on the same principles that were used by the general measurement of self – conception, such as Rosenberg Self – Esteem Scale, Coopersmith Self –Esteem Inventories, Tennessee Self – Concept Scale, Offer Self – Image Questionnaire. (Bracken B.A, 1996)

However, the introduction of the two lists in order to estimate each statement in terms of actual Self and ideal Self was the main difference in comparison with the earlier known methods based on Rogers (Rogers C., 1951) and James (Джемс У., 1991) conception that higher correspondence between actual and ideal Self proves higher self – respect.

The choice of such investigation method was determined by the thesis that self – respect as a relatively stable person's notion about oneself most probably does not change a lot during the study process, therefore it was essential to state both the estimation changes of the real success and the estimation changes of ideal Self and the tendencies of mutual correspondence changes in the group.

Results and Discussion

67 pre – service teachers participated in the experimental investigation. Ensuring all previously mentioned theoretical preconditions of the formation of a student – centred environment, the mean indices of the self – estimation of the teachers' competence in the group and their changes during the studies were studied.

Further on, the results according to five statements as well as motivation of their choice are shown and analysed. Table 1 shows the connection with the previously mentioned components of the competence.

Table 1. Mutual correspondence of the competence components and the statements used in the investigation

Statements	Division according to Gladwin	Teachers' competence according to Stephens & Crawley
1. I feel that people accept me positively	social and reflection	Professional development takes place
2. I have a possibility to do what I like	action and reflection	Achievement not personality is estimated
3. I consciously influence the fulfilment of myself	action and reflection	I know that I know well and teach well my subject
4. I seldom criticise others	social and reflection	There is created favourable environment for studies
5. I am competent in my speciality	action and reflection	I like what I am doing and how I am doing

Table 2 shows the average values of self – estimation – the medians in the teachers' group at the beginning and end of the experiment accordingly to each statement, evaluating both the actual I and the ideal I. c^2 criterion gives the opportunity to evaluate the essence of the changes taking place as the result of the experiment.

Due to the experiment, four of five statements show very essential changes of the average estimation that is proved by the evaluation of c^2 criterion. For two statements there is found better correspondence between real and desired estimation. But for two statements there are increased both the actual and the ideal Self average estimation, i.e., also pretensions have increased.

As to the evaluation of statements 1 and 2, as the result of the experiment, there has been achieved significant correspondence between actual and ideal Self evaluations – the average estimation of actuality increasing and pretensions from unreal decreasing to more realistic. Consciousness that other people regard you positively in general, are positive, however, it is not possible to be liked by everyone, but it allows to feel comfortable and safe in the society and in the classroom without necessity to protect oneself, i.e., fight to be respected.

Table 2. Changes of corresponding estimation of the actual Self and ideal Self or of real and desired

Statements	Evaluation	<i>Me</i> before	<i>Me</i> after	χ^2	The matter of <i>Me</i> differences
1. I feel that people accept me positively	Real	7	8	20,49	0,001
	Desired	10	9	10,28	0,01
2. I have possibility to do what I like	Real	5	7	22,36	0,001
	Desired	10	9	4,15	0,05
3. I consciously influence the fulfillment of me	Real	6	8	27,21	0,001
	Desired	8	10	31,35	0,001
4. I seldom criticise others	Real	5	7	45,39	0,001
	Desired	7	9	23,28	0,001
5. I am competent in my speciality	Real	8	8	0,09	0,9
	Desired	9	10	3,61	0,1

As to the evaluation of the statements 3 and 4, there are observed both the increase of the average real estimation and the increase of pretensions maintaining the same mutual discrepancy as before the experiment. However, such changes should be regarded as very positive, because the increase of pretensions proves the awareness of the necessity of further education and new conclusions according to one's estimation. Motivation is the factor that promotes changes.

As to the professional competence, there have not been stated any essential changes neither in the estimation of the real success nor in the estimation of the ideals. At the same time the difference maintains as one unit and that tells about high self – esteem. Teachers have acknowledged the correctness of their opinion about professional competence, have strengthened belief in them in this aspect. It should be evaluated positively. And there is a tendency to increase one's demands towards oneself a bit.

Conclusions

- Conditions of the competence are: the ability of acknowledging the many – sidedness of the situation, application of the existing knowledge and experience to achieve a certain aim; the ability to join the social relationship successfully, the ability to analyse and estimate the reality.
- The teacher's professional competence is based on the estimation of one's own effectiveness, therefore it is important criterion of the teacher's competence.
- To develop the teachers' competence, there should be created a student – centred environment which is characterised by the atmosphere of mutual recognition and respect, by the choice of student – oriented methods and by the use of reflection stimulating study activities.
- To ascertain the tendencies of the changes of self – estimation in the group of teachers there should be used conclusions of theoretical investigation as well as the approach realised in the well – known methods of measurement of self – estimation.

As the experiment proves, according to the greater part – four out of five offered for estimation statements, the self – estimation of actual Self or reality has essentially changed, approaching the ideal Self or pretensions. The increase of congruency of self – estimation is the indicator of the development of competence.

References

1. Apsīte I. Skolotāju pašnovērtējuma un profesionālās darbības mijsakarības. *Zinātnes nākotne mūsu rokās: LLU doktorantu zinātniskās konferences referāti*. 1999, 236.–242. lpp.
2. Lasmane A. Skolotāja paškonceptijas un skolēna personības identitātes veidošanās mijsakarības. *Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: LU, 1998. 64 lpp.
3. Svence G. Skolotāja personības pašaktualizēšanās nozīme inovatīvajā situācijā 20., 21. gs. mijā. *DPU ikgadējās zinātniskās konferences rakstu krājums*. 1999, 155.–156. lpp.
4. Vecgrāve A. Inovatīvās metodes psihologa darbā ar topošajiem pedagogiem. *Sadarbība un kompetence izglītībā: Starptautiskā zinātniskā konference*. Raksti. 2000, 187.–188. lpp.
5. Albion P.R. Self – Efficacy Beliefs as an Indicator of Teachers' Preparedness for Teaching with Technology. [PDF file], Department of Education, University of Southern Queensland, Australia: <<http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site99/1345.html>>. Created: 17. February, 2000.
6. Bracken B.A. Handbook of Self – Concept. *Development, Social and clinical Considerations*. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1996. 539 p.
7. Briede B. Problems of competence of agricultural vocational school teachers. *Cooperation and Competence in Education: Proceeding of the International Conference*. 2000, p.31–33.
8. Piiško Dz. Towards developing the authentic environment at school. *Integration Problems of the Baltic Region Countries on Their Way to the European Union: Proceedings of the International Conference*. 2000, p.161.–163.
9. Keller J.A., Novak F. *Kleines Pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1993.
10. Knowles M.S. *The Modern Practice of Adults Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Association press, 1980.
11. Rogers A. *Teaching adults*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 1996. 250 p.
12. Rogers C. *Client – Centred Therapy*. London: St. Edmundsburg Press, First edition, 1951, Reprinted 1997. 560 p.
13. Stephens P., Crawley T. *Becoming an Effective Teacher*. Great Britain: Redwood Books, 1994. 184p.
14. Sullivan H., Higgins N. *Teaching for Competence*. New Yourk and London: Teachers college press, Columbia University, 1983. 104p.
15. Walkin L. *The Assessment of Performance and Competence*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers, 1991., 1995. 221 p.
16. Winter R., Maisch M. *Professional Competence and Higher Education: The ASSET Programme*. London: The Palmer Press, 1996. 210 p.
17. Вишнякова Н.Ф. *Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография. В 2-х томах, Т.1 Теория креативной акмеологии, Издание 2-е, дополненное и переработанное, Мн.: ООО Дзбор, 1998. 242 с.*
18. Кузмина Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. *Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал*. 1., 1995, 41– 53.
19. Майерс Д. *Социальная психология*. /Пер. с англ. СМБ.: Питер Ком, 1998. 688 с.

Resūmee

Der Artikel behandelt aktuelle Probleme – Entstehungsmöglichkeiten der beruflichen Kompetenz der künftigen Lehrer im Studienprozess. Im Laufe des Prozesses der Demokratisierung haben die sich Akzente in der Berufsausbildung verschoben.

In der Pädagogik definiert man die Kompetenz als Fähigkeit einer Persönlichkeit, bei der pädagogischen Tätigkeit den wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Wechselbeziehung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu leisten.

Der Begriff der Kompetenz wird in den Werken von vielen Autoren (Sullivan & Higgins 1983; Walkin 1991; Winter & Maisch 1996; Keller & Novak 1993; Gladwin 1967) allseitig betrachtet.

Dace Visnola
University of Latvia

ACQUISITION OF TRADITIONAL CULTURAL VALUES

Topicality

The traditional cultural values are the basis of contemporary culture. The causality **traditional – contemporary** and **traditional – creative** complement each other. One cannot draw a strict borderline between them because no noticeable influence exists.

The development of the nation's culture is also determined by the neighbouring nations. It is both common and different process at the same time, where each person has to find himself in the world among other people and nations. Society problems that are connected with the creation of common European consciousness by keeping the characteristics of each nation show that this research is urgent exactly now when Latvia's accession to European Union is urgent as well.

The feeling of Latvian patriotism has currently decreased among people. As a result many values get suppressed and forgotten.

The tradition develops. A contemporary man does not have to think as in the 20ies – 30ies of the century or subordinate to the past. Now this is the moment with new solutions and ideas. Life develops upwards like in a spiral and improves. Times change and attitude towards values changes together with them.

Time demands its corrections in the methods of acquirement of traditional cultural values. These days are with their contemporary rhythms and colours. We have to think about the person who lives now, about his feelings and desires, about what is happening now, not missing the moment, not sinking into the past, however, accepting everything positive that traditional cultural values can offer. Everything can be made more interesting and exciting if the right methods are used.

Every nation is interesting with its own peculiarity, uniqueness and values that other nations do not possess, like every man is unique, with his own ego and values. That's identity. National cultural characteristics and a way of thinking typical to each nation exist within the framework of European culture. The term national culture includes traditional and contemporary culture in itself; thus acquisition of traditional culture is part of acquisition of European culture though so far it has not been looked upon this way.

Acquiring traditional cultural values, it is important that people globally see their place in the contemporary world. It is important that the development of a personality in the European Union happens through the understanding of each nation's common values. However, so far traditional and contemporary values have always been considered separately.

The research is connected with the teaching of would be teachers of art at the Faculty of Education and Psychology at the University of Latvia while they were studying the heritage of the cultural values left by the previous generations.

The following three conclusions are at the basis of the research:

I. TRADITIONAL CULTURE CAN BE EFFECTIVELY ACQUIRED IN AN APPROPRIATE ENVIRONMENT BY LOOKING FOR THE INTERCONNECTIONS OF THE BASIC ELEMENTS (NATURE, CULTURE, CREATIVE PERSON) OF COHERENCE IN ACQUIRING TRADITIONAL CULTURAL VALUES. THE WORLD IS DISCUSSED IN ITS ENTIRETY TO LET THE PERSON ORIENT IN VALUES. TRADITIONAL CULTURAL VALUES ARE PART OF A PERSON'S UNDERSTOOD IDENTITY, WHICH IS ACTIVATED IN THE VALUE ACQUIRING PROCESS.

To let the students acquire and evaluate the traditional intellectual and material cultural

values nowadays; the research is based on the idea of **adequacy of nature and culture**. The author considers that nature, culture and personality should be looked upon in interconnection as everything is connected in the entirety, observing the traditional and the contemporary.

It is important to see the interconnections to let the person orient in the values. Acquiring traditional cultural values, it is important that the person can see his place globally in the modern world and that the development of a personality in the European Union goes through the understanding of the values of each nation as well as common values.

The acquisition of traditional cultural values is connected with the development and harmony of the person. A man must know who he/she is and must be aware of himself in the time. Learning traditional, a man finds himself/herself. Acquiring traditional, it is important to create a modern creative personality who could look at the traditional cultural values from the other side as well not only from the usual non-acceptance canon. It requires the development of creative thinking.

The traditional is linked with the contemporary and the creative while acquiring traditional cultural values.

II. NOWADAYS THE ACQUISITION OF THE TRADITIONAL CULTURAL VALUES IS MORE EFFECTIVE IF A STUDENT IS LOOKING FOR WHAT IS IMPORTANT FOR HIM/HER AT THE MOMENT AND IF THE PROCESS OF ACQUISITION IS CONNECTED WITH CREATIVITY. IT IS A WAY IN WHICH A PERSON MAKES TRADITIONAL CULTURAL VALUES MORE IMPORTANT FOR HIMSELF/HERSELF, I.E., DETERMINES HIS/HER ATTITUDE AND HELPS TO CREATE THE PERSONALITY'S VALUE SYSTEM.

To prove it, the author has done an experiment. Its goal was to prove the effectiveness of the methods of acquisition of traditional culture at the University and to justify the fact that in acquiring traditional culture the following things are important: environment, student motivation, connection of the assignments with the present time, balance of reproductive and creative tasks, creative quest, dialogue with the student when setting a question, letting the students themselves research the things they are interested in, and finding answers and admitting that all ideas are valuable. The author proves the effectiveness of the practical model by analyzing the two different realization possibilities of the course *Latvian traditional culture for the future teachers of art*. One programme is more directed to finding out traditional cultural values, the other – together with getting information letting the students express their opinion and attitude, encouraging them to do creative research so that the student finds out which of the traditional values belong to him, where his place is, where he comes from, where and what his roots are.

Approbating the Programme I of the course, traditional methods of teaching were used more: lecturing, sometimes discussions with students, asking questions, explaining the unknown and not understandable. There were many reproductive tasks. Creative assignments were only at the end of the course and their quantity exceeded the quality. In this course the professor was the classifier of knowledge, study process was connected with academic standards, it was from the textbook, giving knowledge for the future not linking it with the present. Students were in a passive role because the professor was the one who gave everything. The advantage of the Programme I is the fact that students had a possibility to visit several museums, to see the material values and draw them. It was a very good source. Visiting the Open-air museum and the History museum students drew copies of the values (textiles, wood, metal, ceramic) of the region they had chosen.

The analysis of the Programme I showed the necessity to apply more effective, theoretically and practically justified methods. Basing on the pedagogical literature and analysis of the Programme I, the Programme II was improved methodologically. Depending on the real situation, several variants were developed, similar in contents and form but different in the choice of activities. The main

principles of the Programme II were the following:

- make everybody investigate, think, conclude and create;
- make everybody look at the exact things on a global scale.

The course starts with basic questions: *What is your ego? What are your roots? How do you feel yourself?* These are the questions to investigate oneself. The next step is the questions: *What is folklore? What is ethnography? What is traditional culture? How have the traditional cultural values been established?* These are the basic questions that reveal students' world, their experience and needs. The third step is an essay about the connection of *Nature and Traditional Environment*, the goal of which is to find out this connection. While writing the essay, a student has to think about the regularities of nature and traditional culture and how the traditional cultural values were established.

The Programme II is different from the Programme I. First, group work is planned after the class on national costumes. With the help of published sources, students have to make maps for a certain element of a national costume tracking it in all regions of Latvia. Second, the author's self-made tasks about the game of colours, rhythms and signs created interest to study national costumes because the students were looking for the known and connection with nowadays in the traditional values. To find it, one has to study published sources, thus exposing oneself to getting acquainted with national costumes in different regions. Third, studying the theory about the elements of Latvian signs, students had to make an object *My sign in the room* and find an appropriate place for it in the room; thus, they themselves created the environment where the traditional culture classes were held. Fourth, students had to write essays answering the questions related to traditional festivals, their analysis, their own experience and creative approach to using these traditions nowadays. The discussions were initiated where everybody expressed himself/herself and we talked about the ancient rituals and their importance nowadays. Fifth, students wrote a paper of their choice about national costumes or the elements of the costumes. They could do it alone or in pairs. The main criteria for the paper were analysis, comparison, students' own attitude towards national material values, creative ideas for application in today's settings and design. The papers were the most interesting as each of them demonstrated the student's attitude. At the end of the semester, when the students have got acquainted with the system of traditional culture in general, they have to present the results of their research. It allows everybody to get acquainted with each other's work. Sixth, students should have summer practice before taking the course. Its goal is to visit the Open-air museum, exploring its funds, collecting materials that could be used taking the course "Latvian traditional culture". One of the assignments during the practice is an essay. The more courageous students can choose interviewing people about a chosen topic related to the traditional culture. Seventh, every student can read the course outline and find why a certain task is necessary thus letting him/her know the motivation.

There could be many similar Programme II versions because each situation requires to come up with new tasks and types of revelation. It is important that the professor who delivers the course is enthusiastic and is looking for new creative ideas.

Thus, comparing the results of the two programmes one can judge the effectiveness of the alternative methods in the acquisition of the traditional culture. The students' questionnaires prove that these methods of acquiring traditional cultural values are important because they are directed towards students' creative thinking and to the present. Using these methods students develop certain attitude towards the traditional and led by their wishes they acquire what they need and they develop themselves as creative personalities.

III. The TRADITIONAL CAN BE REVEALED UNTRADITIONALLY.

Each class depends on students' previous knowledge, their needs and motivation, attitude towards learning and on the environment. The following principles are important to make the model of the acquisition of the traditional culture and students' work more successful:

- ▶ **Causal relationship is found studying the traditional.** The traditional cultural values are like a source acquiring the necessary verities of life and the world. Everything is revealed in a general form at the beginning, then in parts, observing the interconnections of the parts.
- ▶ **Environment where the traditional culture is studied.**
- ▶ **Motivation why students do a certain task.** Traditional culture could be acquired more successfully if everybody's desire to express himself/herself is observed. Not everything is acceptable to everybody, therefore, to make the traditional cultural values inspire not push off, everybody should find exactly what he is interested in that allows each student to find what he needs in life while he is going through the three stages: observation, making conclusions, remembering.
- ▶ **Any task's connection with the present,** to let the student feel the application of the achieved. Integration of subjects is very important to let the student immediately realize the ideas received while acquiring traditional culture.
- ▶ **Balance of reproductive and creative tasks.** In acquiring traditional cultural values, hypermedia can be used to encourage the students to find in the traditional what is acceptable to everybody at the moment.
- ▶ **Experiments and creative quest.** It is important that everybody participates in the investigation of the values; thus, while getting knowledge, also expresses his/her opinion and attitude, does creative research and finds for himself/herself what from the traditional values belongs to him, where his/her place is, where he comes from, where and what his/her roots are.
- ▶ **Dialogue with a student setting the question and looking for the answer.** It is important to put forward the problem not to give knowledge.
- ▶ **To admit that all ideas are valuable.**

This expresses the idea of the student-centered teaching that is supported by many contemporary scholars. Having worked on the research for several years, the thought about global approach to the problem crystallized, wish to see the interconnection of all the things and to look at the traditional values from the perspective of global values showed up.

Resümee

Die grundlegende Idee der Forschung ist der Gedanke über den engen Zusammenhang zwischen einer Persönlichkeit und der Kultur sowie der Natur. Die traditionellen Kulturwerte werden zum Eigenwert eines Menschen, wenn sie zur Lebenserfahrung der gegebenen Persönlichkeit wird.

Es ist sehr wichtig, ein bestimmtes Verhältnis zu den Kulturwerten zu haben. Die Tradition und die Moderne soll bestimmt im Zusammenhang eingeschätzt werden. Der Autor behandelt im Artikel zwei Programme: das 1. Programm hat die traditionellen Kulturwerte zum Gegenstand, das 2. Programm erforscht die schöpferische Tätigkeit der Persönlichkeit.

Sporta mācību metodika

Jānis Melbārdis
Latvijas Universitāte

LATVIJAS UNIVERSITĀTES SPORTA UN SPORTA IZGLĪTĪBAS SISTĒMA DARBĪBĀ

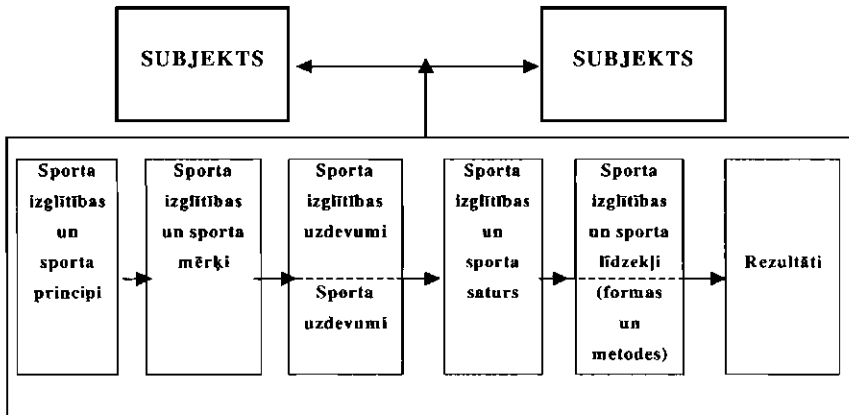
Latvijas Universitātes darbības pamatmērķis – dot iespēju studentiem iegūt augstāko akadēmisko vai augstāko profesionālo izglītību, iesaistīt viņus zinātniskajā pētniecībā un mākslinieciskajā jaunradē, pilnveidot viņus, izmantojot visdažādākās sociālās aktivitātes (nodarbības interešu klubos, biedrībās, studentu korporācijās, mākslinieciskajā pašdarbībā, lietišķajā mākslā u.c.). Te lielu lomu spēlē sporta izglītība.

Latvijas Universitātes **sporta izglītība** ir viena no augstskolas izglītības sastāvdaļām. Tā ir sistēma, kurā viens subjekts (mācībspēki, treneri u.c.) iedarbojas uz otru subjektu (studenti, maģistranti, doktorandi, darbinieki u.c. universitātes kolektīva locekļi). Viņš īsteno aktīvu sporta izglītības darbību,

- iesaistot apmācāmos sporta un veselību veicinošās nodarbībās,
- sistemātiski iesaistot sportistus treniņos, lai tie sasniegtu augstus rezultātus,
- piedaloties tautas sporta pasākumos.

Minēto definīciju uzskatāmi atspoguļo shēma “LU sporta izglītības un sporta sistēma” (sk. 1. shēmu).

1.shēma. LU sporta izglītības un sporta sistēma



Katrs šīs sistēmas elements ir cieši saistīts viens ar otru, un tie mijiedarbojas. Visa sistēma ir daļa no Latvijas Universitātes vienotās izglītības sistēmas.

Tās izveidē un funkcionēšanā ievēroti LU attīstības principi, darbības mērķi un uzdevumi. Universitātes izglītība ir cieši saistīta ar sporta izglītību, kas ir tās sastāvdaļa. Sporta izglītības formas un metodes atbilst augstākās un universitātes izglītības saturam. Rezultātus novērtē, izmantojot kopīgos vērtēšanas kritērijus un attiecinot tos uz sporta izglītību un sportu. Katrs sistēmas elements atspoguļo sporta izglītību un sportu.

Sports un sporta izglītības principi

Latvijas izglītības koncepcijā (1996. g.) formulēti 10 izglītības pamatprincipi: humanitātes, demokrātisma, individualizācijas, radošas darbības, tautiskuma, tikumiskuma, profesionalitātes, zinātniskuma, sistemātiskuma un mūsdienīguma principi.

Pašreizējā izglītības sistēma tikai daļēji atbilst šīm prasībām. Mūsu izglītības sistēma vēl neatbilst humānisma, demokrātisma un mūsdienu metodikas principiem, tāpēc nepieciešams dažādot izglītības ieguves iespējas un nodrošināt apstākļus personības attīstībai, veidot vienotu mūžizglītības sistēmu. Šo pārmaiņu pamatā jābūt sakārtotībai, radošai mācību procesa izpratnei, intelektuālajam, finansiālajam un materiālajam nodrošinājumam. Tādu studiju pamatu nepieciešams radīt nekavējoties, jo izglītība palīdz Latvijai iekļauties Eiropas Savienības apritē. Sporta izglītības mērķis ir dot iespēju ikvienam cilvēkam veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu un radošu kultūras personību. Latvijas Valsts izglītības likumā raksturotas valsts sporta politikas pamatnostādnes: *“Veselība ir tautas nacionālā bagātība, kuras vairošanai valstij jāuzņemas atbildība, nodrošinot iespēju katram indivīdam nodarboties ar sportu neatkarīgi no vecuma, tautības, rases, reliģiskās piederības, garīgiem un fiziskiem traucējumiem, radot tam nepieciešamos tiesiskos, ekonomiskos un sociālos apstākļus. Valsts atbild par bērnu un jauniešu obligātu fiziskās audzināšanas nodrošināšanu visās mācību iestādēs, kā arī sekmē to papildizglītības iestādēs”*. Tās nosaka galvenos sporta un sporta izglītības uzdevumus:

- sekmēt veselas, zinošas, prasmīgas, audzinātas un estētiski attīstītas, darbīgas personības veidošanos, kurai raksturīga jūtu, intelekta un gribas harmonija,
- veicināt tās garīgo un fizisko spēju izkopšanu, izmantojot sportu,
- sekmēt nacionālās kultūras un pasaulcs kultūras (t.sk. sporta) vērtību radošu apguvi,
- sekmēt kompetenta, konkurētspējīga profesionāļa izglītošanu, kas var nospraust un īstenot savu karjeru, strādāt izraudzītajā darba jomā,
- sekmēt tāda demokrātiskās sabiedrības jaunieša izaugsmi, kas patstāvīgi analizē un lietpratīgi risina problēmas, atbild par savu rīcību un ir tolerants savos uzskatos un darbībā.

Latvijas Universitātē sporta izglītība palīdz nostiprināt un uzlabot veselību, veic audzināšanas uzdevumu. Sportam, tāpat kā mācībām Latvijas Universitātē, ir sevišķi liela nozīme tā daudzfunkcionālā rakstura un studentu kontingenta specifikas dēļ. Jaunieši sāk studēt fiziskā brieduma periodā, kad veselības nostiprināšana, pareiza stāja, radoša aktivitāte, darba spēju palielināšana un fizisko īpašību (spēka, izturības, veiklības u.c.) attīstīšana ir sevišķi aktuāla. Sporta nodarbību galvenais mērķis ir harmoniski attīstīta, tātad arī fiziski pilnvērtīga personība. Tās sagatavo jaunieši nākamajam radošajam darba posmam. Sportam nepieciešams ienākt katra studenta, bet vēlāk ikviena jaunā speciālista dzīvē, tam jāpalīdz viņam čakli mācīties, strādāt un pilnvērtīgi atpūsties. Dažādas fiziskās nodarbības raksturo gan topošā speciālista personīgo, gan visu viņa ģimenes dzīvi. Sportam un tautas sportam augstskolā ir daudz svarīgu funkciju un uzdevumu.

Veselības saglabāšana un uzlabošana

Tas ir viens no galvenajiem sporta izglītības uzdevumiem universitātē. Demogrāfiskie, sociālie un ekonomiskie procesi apstiprina secinājumu, ka šodien sevišķi aktuāla kļuvusi studenta veselības saglabāšana, nostiprināšana un uzlabošana. Studentu fiziskajai formai, darbaspējām un veselības stāvoklim jāatbilst studiju slodzei un turpmākajiem intensīvajiem darba gadiem. Viena no svarīgākajām sociālajām problēmām ir radošā darba mūža ilgums, tādēļ jau studiju gados jaunajiem speciālistiem jā rūpējas par savu veselību, jānodarbojas ar sportu un jāievēro regulāra dienas kārtība. Gan studijas, gan darbs mūsdienu mehanizācijas, automatizācijas un datorizācijas apstākļos var novest pie hipodinamijas. Vienīgais līdzeklis cīņai pret to ir sporta nodarbības, kas ir

daudzu slimību profilakse un aktīvās atpūtas forma.

Jau nā cilvēka fiziskais stāvoklis ir atkarīgs no dabas (iedzimība, klimatiskie apstākļi) un no sociālekonomiskajiem apstākļiem (dzīves, mācību un darba apstākļi, pārtika), kurus var ietekmēt un vadīt gluži tāpat, kā tas notiek ar studenta fizisko attīstību.

Lielākā daļa kustību cilvēkam nav iedzimtas, tās tiek izkoptas visu mūžu. Kustību pamatā ir nosacījuma refleksi, kas var veidoties tikai sistemātisku nodarbību rezultātā. Kustību attīstība, protams, ir atkarīga no atbilstošās vides un no mācību procesa. Daudziem 1.kursa studentiem ir slikta stāja un pat fiziski defekti. Pareizas stājas profilakses līdzeklis ir vingrošana (aerobika, šķeipings, atlētiskā vingrošana, sieviešu vingrošana vai rīta vingrojumu komplekss). Tajā iekļaujami vingrojumi, kas noslogo lielās muskuļu grupas, palīdz iztaisnot augumu, nostiprina pēdas velves muskulatūru.

Sevišķi ieteicamas ir nodarbības svaigā gaisā. Brīvā dabā jānodarbojas arī ar sporta spēlēm. Pareizi organizētas sporta nodarbības, darba un atpūtas režīms, racionāla pārtika u.c. var būtiski mainīt veselības stāvokli – tās uzlabo nervu sistēmas regulējošās funkcijas, sirds, kā arī asinsvadu un elpošanas orgānu funkcionālās spējas.

1. Audzinošie uzdevumi.

Sports ir savdabīgs personības veidošanas līdzeklis, kas palīdz veidot augstas tikumības ideālus, izkopt estētiskās jūtas, attīstīt gribu, radīt fizisko pamatu augstām garīgā darba spējām, aktīvai dzīves pozīcijai un veselīgam dzīvesveidam. Šos uzdevumus risina, apvienojot sportu ar garīgo, tikumisko, estētisko audzināšanu un ar darbu. Tās ir vienota procesa organiskas sastāvdaļas. Griba un morālās īpašības attīstās, izpildot dažādus vingrinājumus, piedaloties pasākumos un sacensībās, tās attīstās kopā ar fiziskajām īpašībām. Sportā sacensību gars veicina biedriskuma, godīguma, augstsirdības, bruņnieciskuma, cilvēciskuma un kolektīvisma rakstura īpašību attīstību. Svarīga ir nepieciešamība pēc veselīga dzīvesveida. Katrai personībai ir fiziski jāpilnveidojas, tai jā rūpējas par savu un savas ģimenes locekļu veselību. Sporta nodarbības pamazām kļūst par ieradumu. Personība izjūt nepieciešamību sistemātiski nodarboties ar sportu, un šis process ilgst daudzus gadus, bet vēlāk visu mūžu.

2. Izglītojošie uzdevumi.

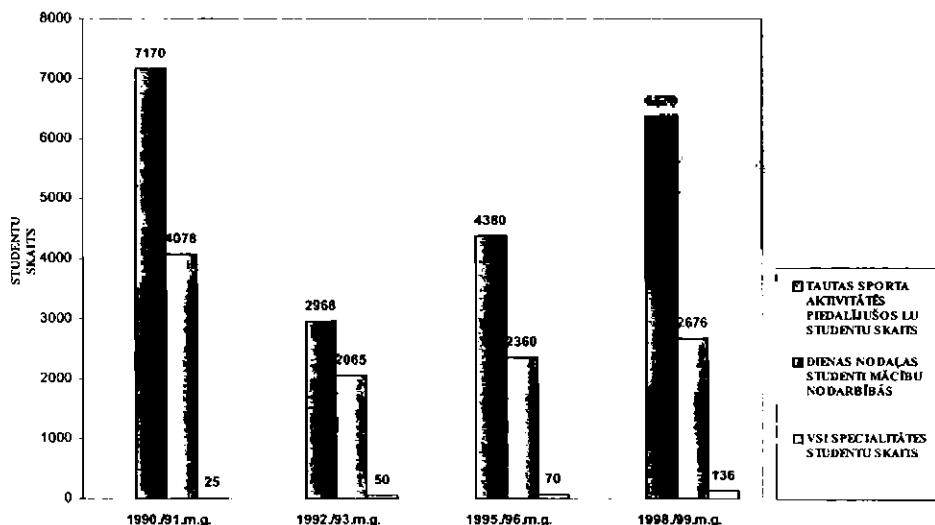
Studenti vēl nav apzinājušies sporta lomas nozīmi mūsu dzīvē. Lielākā daļa cilvēku, tai skaitā arī studenti, nerūpējas par savu veselību, kamēr saslīgst vai kļūst nevarīgi. LU mācībspēkiem, kvalificētiem speciālistiem un sabiedriskajiem aktīvistiem mērķtiecīgi jācenšas paaugstināt studentu sporta līmeni, izglītojot viņus šajā jomā.

Laī sasniegtu šos mērķus, studentiem nepieciešamas zināšanas medicīnā un bioloģijā, pedagoģijā, psiholoģijā, sporta teorijā un metodikā, sporta un veselības veicinošo pasākumu organizēšanā un vadīšanā un sporta sacensību rīkošanā. Studentiem jāiegūst praktiskās iemaņas un jāapgūst visdažādāko fizisko vingrinājumu tehnika, jāapgūst fizisko īpašību (spēka, veiklības, ātruma, lokanības, izturības u.c.) attīstības metodes, kas paaugstinātu gan vispārējo fizisko sagatavotību, gan sporta rezultātus.

Studenti var iegūt šīs zināšanas lekcijās, sarunās, disputos, praktiskajās nodarbībās mācību procesa laikā un sabiedrisko sporta darbinieku sagatavošanas semināros. Praktiskās iemaņas tiek apgūtas un nostiprinātas nodarbībās mācību grupās, sporta sekcijās, veselības grupās, masu veselības veicināšanas un sporta pasākumos un sacensībās (sk. 2.diagrammu).

2.diagramma

LU SPORTA AKTIVITĀTĒS PIEDALĪJUŠOS STUDENTU SKAITA DĪNAMIKA (1990 - 1999)



Tautas sporta pasākumi un augstu sasniegumu sports efektīvi ietekmē studentu personības attīstību tikai tad, ja tie kļūst par studentu audzināšanas sistēmas svarīgu sastāvdaļu un ja tie ir saistīti ar citiem audzināšanas veidiem. Piedaloties mācību un treniņu procesā, sporta pasākumos un sacensībās, studenti apgūst sporta uzvedības kultūru, godīgas spēles principus, mācās cienīt viens otru, grupas un komandas biedrus, kā arī konkurentus, tā ceļot savas izglītības un kultūras līmeni.

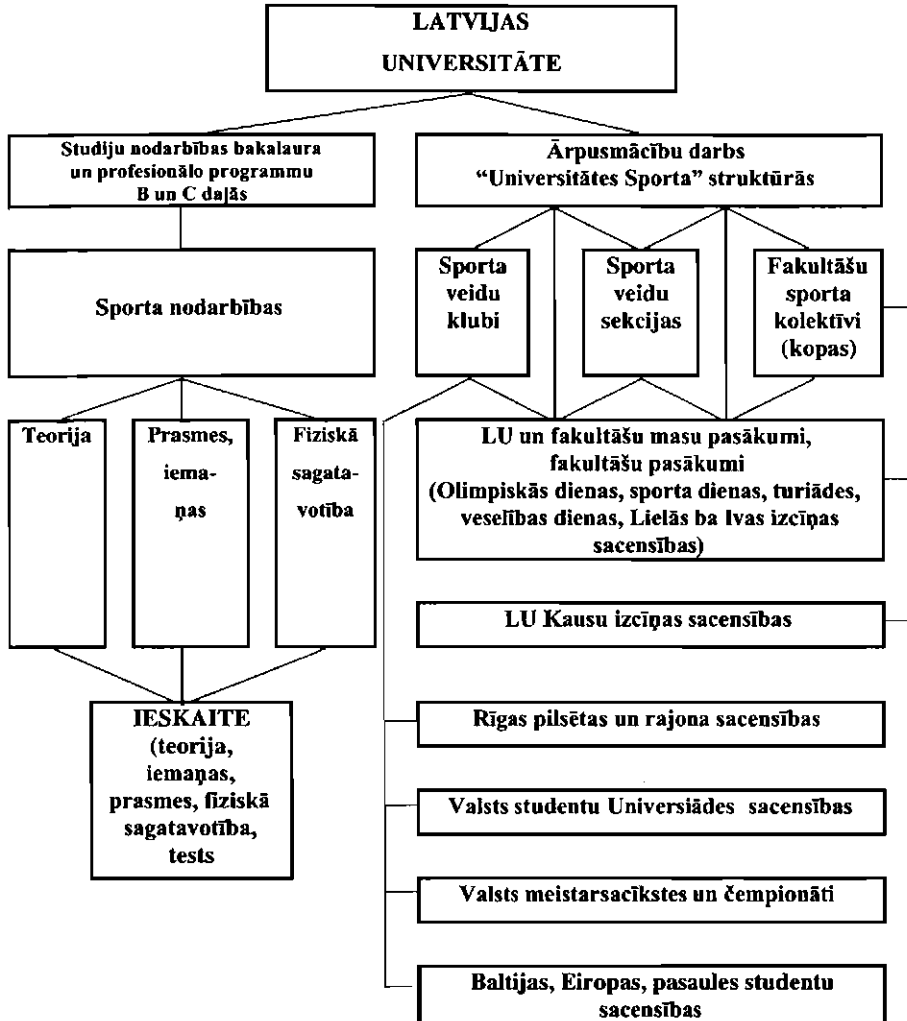
Sporta izglītības saturu veido nepieciešamo zināšanu, iemaņu un prasmju kopums, personības radošās darbības pieredze un attieksme pret savu veselību, rūpes par studentu veselības nostiprināšanu un uzlabošanu, par viņu aktīvu iesaistīšanos sportā, cīņa par jaunu rezultātu (rekordu) sasniegšanu. Speciālistam visu mūžu jāpilnveido sava personība, izmantojot sporta izglītības iespējas.

Visi šie satura elementi raksturoti atbilstošo studiju programmu normatīvajā dokumentācijā, piedāvātajos sporta izglītībasursos, tautas sporta un augstu sasniegumu sporta treniņu un nodarbību saturā.

LU sporta izglītības programma tiek īstenota:

- 1) īpašā profesionālā studiju programmā "Veselības un sporta izglītība",
- 2) sporta izglītības nodarbībās, kas tiek piedāvātas visiem LU studentiem, un sporta aktivitātēs, izmantojot sabiedriskā kluba "Universitātes Sports" sekciju un interešu grupu darbu augstu sasniegumu sporta un tautas sporta virzienos (sk. 3.shēmu).

3.shēma. Sporta izglītības un sporta darba organizācijas struktūra



DOKUMENTĀCIJA

1. Mācību programma (vielas sadale)
2. Kurša apraksts (sporta veidā)
3. Mācību žurnāli
4. Ieskaišu protokoli
5. Informācija studentiem

DOKUMENTĀCIJA

1. Klubu, sekciju uzskaites žurnāli
2. Sacensību nolikumi, tāmes, kalendāri un plāni
3. Sacensību protokoli
4. Informācija studentiem

Latvijas Universitātes Sporta centrs, kurā ietilpst Veselības un sporta izglītības nodaļa ar sabiedrisko klubu "Universitātes Sports", nodrošina sporta izglītības un sporta darba vadību, kas veido vienotu organizatorisku sistēmu. Tā garantē dažādu formu un metožu izvēli un pielietojumu.

Abas institūcijas vērtē arī sporta izglītības un sporta darba rezultātus un veic attīstības prognozi, korigē studiju, sporta izglītības un sporta nodarbību saturu, piedāvā jaunas formas un metodes.

Sporta izglītības un sporta darba sistēmas sekmīgai funkcionēšanai **nepieciešami** šādi pamatnosacījumi:

- **satur** (ko un kādā veidā apgūt, kā pilnveidot),
- **kadri** (mācībspēki, treneri u. c.), kas ir profesionāli un metodiski pareizi sagatavoti sporta izglītības nodarbību un treniņu vadīšanai, un
- **materiāli tehniskā bāze** (sporta zāles, stadioni, peldbaseini, nodarbībām nepieciešamais inventārs un iekārtas).

Šo pamatnosacījumu īstenošana ir LU Sporta centra un "Universitātes Sporta" galvenā nodarbošanās.

Resümee

Die Sportausbildung an der Universität Lettlands ist ein wichtiger Bestandteil des allgemeinen Bildungssystems. Der Sportunterricht ist ein spezifischer Prozess, in dem ein Subjekt (Lehrkräfte, Trainer u.a.) auf ein anderes Subjekt (Studenten, Magistranten u.a.) einwirkt.

Es ist die Pflicht des Lernenden:

- an den Lehrveranstaltungen, die Gesundheit und Sportausbildung fördern, teilzunehmen;
- sich systematisch an den angebotenen Sportveranstaltungen, die Spitzenleistungen garantieren können, zu beteiligen;
- an den Massensportveranstaltungen teilzunehmen.

Dieses angebotene System soll ein wichtiger Bestandteil des gesamten einheitlichen Ausbildungssystems der Universität Lettlands werden.

Die Sportausbildung bedeutet die Verwirklichung spezifischer Prinzipien und Aufgaben dieses Systems. Die Bewertungskriterien werden den Forderungen, die an die Sportausbildung gestellt werden, angepasst.

Das Ziel der Sportausbildung sowie auch der allgemeinen Ausbildung verhilft jedem Menschen, sich zu einer geistig und physisch starken, freien und kreativen Persönlichkeit zu entwickeln.

Die Hauptaufgaben des Sportausbildungssystems lauten:

- Gestaltung einer gesunden, intelligenten, starken, ästhetisch entwickelten und aktiven Persönlichkeit,
 - Entwicklung der geistigen und physischen Fähigkeiten einer Persönlichkeit durch den Sport,
 - Ausbildung eines Fachmanns, der imstande ist, seine Laufbahn selbstständig zu bestimmen,
- Ausbildung eines Jugendlichen zur Persönlichkeit, die gesellschaftliche Probleme kennt und löst.

Aelita Kandavniece
Kārlis Strēlis
Latvian Academy of Sport Education

INTEGRATED APPROACH TO TEACHING FLOORBALL RULES

The development of scientifically pedagogical idea today is characterised by the integrated approach of solving the problems of development, teaching and education.

A man, from the point of view the integrated approach, is understood as a biological human being having individual psychological characteristics. There are two sides in the man's development – physical and mental.

If the physical side of the man's development is mostly known, then the mental one needs further examination to get a clear and comprehensive understanding. It is necessary to research and find out what the mental side of a man includes, what is its importance in general and in the system of education.

To understand completely the importance of the problems in the fields of development, teaching and education, it is necessary to judge this problem from a mental perspective, as well as taking a look at it from the physical point of view. All problems are caused by the lack of balance between physical and mental development. Stressing the first one and neglecting the other one, the balance in the development of a harmonious personality is disturbed.

To change something essentially in a man himself/herself, in the society, in the field of pedagogy and education, some great changes should be carried out starting with ourselves.

To estimating a man integrally, physical, emotional, intellectual and mental balance is needed.

However, neither sport psychology nor sport pedagogy has researched how these developmental principles influence each other. Therefore, it is necessary to summarize the existing information and to research these principles of development applying the integrated approach.

Recently in the field of sport education there is one problem, an inability of students to use sport game rules in their refereeing practice. Therefore, considering a man from the point of view of the integrated approach, we analyzed more deeply the intellectual development, which is connected with thinking peculiarities, as well as information perception peculiarities and their analysis.

As we know, any acquisition of knowledge is connected with teaching that has an aim to teach the ability to think, analyze, use knowledge in practice and sum it up. If this gradualness is observed, then the aim is achieved – the student has learnt something. The capacity of memory increases only if a student understands the facts, is able to use them, as well as to sum them up employing the acquired knowledge.

Usually thinking is considered as the highest result of a man's brain activity. Brain contains thinking centres which perceive, analyze and sum up the perceived information. The left cerebral hemisphere is considered to be analytical, characterized by a logical thinking. The right cerebral hemisphere is considered to be artistic, imaginary, characterized by a visually intuitive thinking.

Many researches testify that in an adult both cerebral hemispheres usually act in conformity. The visually intuitive and the logically analytical thinking complement to each other.

Perceiving speech, the left cerebral hemisphere works more in developing forms, but the right one – developing content, forming integrated vision.

Time perception is also different – the right cerebral hemisphere lives in a real time, but the left one records different parts and events of the "biographical" time.

Perceiving space, the left cerebral hemisphere points out separate details, but the right one gives the total view. The left cerebral hemisphere distinguishes the right and the left sides, but the right one helps directly to orientate.

In life for a part of people one cerebral hemisphere is more developed than the other. Thus, one cerebral hemisphere prevails.

An interesting insight is given by Dr. V.Arshavskis research concerning the predomination of one of the cerebral hemispheres in different groups of Latvia inhabitants.

It turns out that for 60% of the Latvia inhabitants the right cerebral hemisphere prevails, for 35% - the left one, but 5% of people have the so – called mixed type.

Having questioned the people, who have immigrated to Latvia after the World War 2, it was found that 70 % of them have the prevailing one, 25% – the right one. It proves the difference in mentality or, in other words, it proves the difference in character and the way information is perceived.

Great differences are also seen in the field of professional interests. Physicists and mathematicians have the left cerebral hemisphere as the predominant one – the analytical thinking (about 50%), but they have only 10 % of the visually intuitive, artistic thinking.

Among biologists it is completely opposite – 70% have the right cerebral hemisphere prevailing, but only 25% – the left one.

The research testifies that the children of junior school age (7–9 years old) have visually artistic thinking: 80% – with the right cerebral hemisphere prevailing, and only 10% have the left one. Therefore psychologists are right when they say that in the beginning almost every child is creative, they naturally have a rich imagination. The school system imposes a one – sided thinking, therefore at the age of the 10 – 16, the number of the children having the imaginary thinking decreases below 60%, but the number of those having a logical thinking increases up to 30%.

Judging a man integrally, it is necessary that the cerebral hemispheres are in balance when a man grows up.

V.Arshavskis points out that the prevailing phenotype is determined by:

- 1) genetic roots (national origin, history);
- 2) cultural environment;
- 3) education;
- 4) social environment (life conditions, family, education in the family, etc.).

The aim of our research, starting the floorball program and working with the problem mentioned above, was to find out whether the students could acquire the rules of the floorball, understanding the whole game, as well as to find out whether the students were ready to use the knowledge in practice when refereeing games.

Nowadays the assessment of students' knowledge is based on the operative definition. Answering the rules, a student must be able to give the facts (the points of the rules). However, there is a gap between knowing the rules and the skill to referee. Therefore, it was necessary to use a more serious approach.

Benjamin Bloom' taxonomy of cognitive processes distinguishes 6 levels – knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation.

Certainly, such classification usually depends on the information specific to teaching – the teaching situation, therefore many levels can be classified in one or another category, according to the study content, progress or teaching succession.

But we wanted to make it clear on what level, learning independently, the students would

perceive and know these rules. Therefore, analyzing Bloom's taxonomy, we worked out our own knowledge assessment scale in levels.

DIVISION OF THE RULES IN POINTS AND KNOWLEDGE ASSESSMENT IN LEVELS

- Point 1** – the court of the game
- Point 2** – the time of the game
- Point 3** – referees
- Point 4** – team
- Point 5** – game standard situations

Level 1 – to give facts (facilities, equipment, size, time, clothes, colour, line – up i.e. positions in standard situations);

Level 2 – to explain the facts (action, functions, usage, cooperation among the referees);

Level 3 – to claim fouls, connected with the point of the game;

Level 4 – to explain, how the fouls of your situation are connected with the other points of the game.

- 4, 5 points** – level 1 perception peculiarities of
- 6, 7 points** – level 2 the left cerebral hemisphere
total perception
- 8, 9 points** – level 3 perception peculiarities of
- 10 points** – level 4 the right cerebral hemisphere

A student gets 3 points if he/she gives less than 30% of the maximum possible in level 1.

A student gets 4 points if he/she gives less than 50% of the maximum possible in level 1.

A student gets 5 points if he/she gives more than 50% of the maximum possible in level 1.

Having analyzed and estimated the students' answers (see Fig. 1, 2, 3), we see that 30% of all the answers were on 5 points, 22% – 6 points. It testifies clearly, that students are not yet ready to use their knowledge in practice.

7% of the students getting 10 points were the students who play floorball themselves, as well as referee the highest league games in floorball and basketball. That proves the fact, that the students who go in for some sports game know the rules better on the whole and they can apply their knowledge in practice.

How to solve the problem with other students whose specialization is not sport games, how can these students learn better?

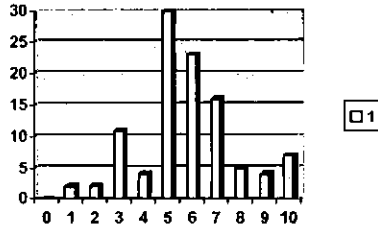
One way how to solve this problem could be the usage of the cooperative learning method. It would help the students cooperate with others, make discussions, find out other students' opinions, as well as to clarify unclear questions in the definite situation. The teacher is only an adviser, helping the students solve the disputable questions and reach the aim. It is important to make

students think themselves.

Thinking is one of the ways of cognition. Learning and the process of cognition promote the balance in the man himself/herself, in the society and in any field of the system.

Total Students Knowledge Assessment of Floorball Rules

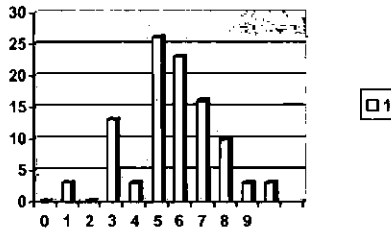
% 0 2 2 11 4 30 23 16 5 4 7



1.Fig. points

Students' (females) Knowledge Assessment of Floorball Rules

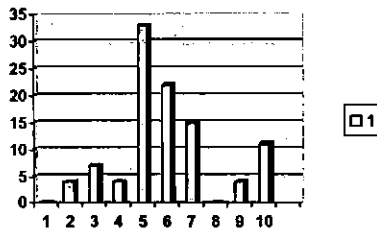
% 0 3 0 13 3 26 23 16 10 3 3



2.Fig. points

Students' (males) Knowledge Assessment of Floorball Rules

% 0 4 7 4 33 22 15 0 4 11



3.Fig. points

References

1. Broks A. *Izglītības sistemoloģija*. Rīga: Raka, 2000. 175 lpp.
2. Lieģeniece D. *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: Raka, 1999. 262 lpp.
3. Siliņš I.E. *Lielo patiesību meklējumi*. Rīga: Jumava, 1999. 511 lpp.
4. Frender G. *Learning to learn: Strengthening Study Skills and Brain Power*. Nashville: Incentive, 1990.

Resümee

Im Artikel wird das Problem der integrierten Forschung bei der Entwicklung und Erziehung einer Persönlichkeit sowie im Unterrichtsprozess des Lernenden erforscht. Es wird betont, dass das geistige und physische Gleichgewicht aufs engste mit den emotionalen und intellektuellen Faktoren verbunden ist, und deshalb soll auch der pädagogische Gedanke darauf gerichtet werden.

Die Praxis zeugt jedoch davon, dass weder in der Sportpädagogik noch in der Sportpsychologie die oben angeführten Schlussfolgerungen wenig beachtet werden. Die Autoren des Artikels versuchen, die aufgezeichneten Probleme zu analysieren und zu lösen.

Žermēna Vazne

Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija

LATVIJAS UN ASV SKOLU FIZISKĀS AUDZINĀŠANAS STANDARTU SALĪDZINOŠĀ ANALĪZE

Izglītība ir mērķtiecīgs personības attīstības process (izglītošanās un izglītošana) un rezultāts (cilvēka garīgā un garīgi fiziskā kvalitāte – izglītība). Izglītības mērķis ir radīt ikvienam cilvēkam iespējas veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu, atbildīgu un radošu personību. Izglītībai kā procesam un kā rezultātam ir noteikta kvalitāte. Izglītības kā rezultāta kvalitāti nosaka katrā valstī piedāvātais izglītības saturs un tā apguves līmenis. Latvijā tāpat kā daudzās citās valstīs pastāv izglītības standartu sistēma.

Analizējot Latvijas pamatizglītības standarta projektu sportā (3) un ASV Nacionālā standarta fiziskajā audzināšanā (National Standards for Physical Education, 1995) prasības, redzams, ka abu dokumentu galvenais uzdevums ir sniegt būtiskākos orientierus pamatizglītības programmu izstrādē un īstenošanā, resp., mācību satura izvēlē. Minētajās valstīs skolotājiem ir tiesības strādāt pēc pašu veidotām programmām, izvēloties standartā paredzētā mācību satura apguvi piemērotas mācību organizācijas formas, metodes, apguves laiku un vienlaicīgi nodrošinot iespēju saņemt valsts standartam atbilstošu izglītību.

Latvijas skolās vēl joprojām bieži tiek izcelta rezultāta primaritāte, ASV – prasme pamatot, analizēt, sintezēt, vērtēt. Pēdējā desmitgadē augstāko domāšanas prasmju attīstībai ASV skolās tiek pievērsta īpaša uzmanība un to attīstības sekmēšana notiek ne tikai teorētiskajās, bet arī praktiskajās nodarbībās, piemēram, sporta stundās, cenšoties sasniegt izvirzīto mērķi ar dažādu radošu uzdevumu palīdzību.

2. klase

Rakstiskais/vizuālais tests	Attēlos, kur redzami sportisti kustībā, jāiekrāso fiziski aktīvā ķermeņa daļa.
Rakstiskais/mutiskais tests	Jāapraksta attēlotā kustība, mutiski pamatojot, kas notiktu, ja sportists rīkotos citādāk.
Darbības tests	Iedomātajam pasaku tēlam jāiemāca, kā pareizi mest un satvert bumbu, jāizskaidro kādas spēles noteikumi.

4. klase

Eseja	Apraksīt ārpus sporta stundām veiktās fiziskās aktivitātes, salīdzināt ar biedru rakstīto.
Individuālais vingrinājumu plāns septiņām nedēļām	Ar sporta skolotāja palīdzību jāveido šis plāns, pēc septiņām nedēļām jānoskaidro un jāanalizē skolēna kustību dinamiku.

6. klase

Raksta dienasgrāmatu (portfolio): <ul style="list-style-type: none"> • ikdienas pieraksti; • to analīze. 	Sadarbībā ar skolotāju tiek izveidots darbības plāns kādas fiziskās īpašības pilnveidošanai. Vērtējot tiek ņemts vērā: <ul style="list-style-type: none"> • skolēna pašvērtējums; • sociālās prasmes; • attieksme.
Izdomā vai izvēlas un vada savā klasē: <ul style="list-style-type: none"> • dažādas rotaļas; • spēles; • ievada, resp., sagatavojošo daļu (konkrētai stundai). 	Tiek ņemts vērā: <ul style="list-style-type: none"> • skolēna pašvērtējums; • biedru vērtējums; • attieksme.

8. klase

Raksta eseju – <ul style="list-style-type: none"> • “Sporta pasākums”; • “Individuālie un komandu sporta veidi”. 	Vērtējot tiek ņemta vērā: <ul style="list-style-type: none"> • tēmas aktualitāte; • prasme pamatot savas domas; • izteiksmes stils un veids; • progress.
Visai klasei izveido projektu “Veselīga dzīvesveida nedēļa” un veic tā analīzi.	Jābūt: <ul style="list-style-type: none"> • strukturētam; • pamatotam; • izstrādātam atbilstoši vecumposmu īpatnībām.
Raksta dienasgrāmatu <ul style="list-style-type: none"> • ikdienas pieraksti; • salīdzina un novērtē 3 dažādu kustību veidus. 	Vērtējot tiek ņemts vērā: <ul style="list-style-type: none"> • skolēna pašvērtējums; • sociālās prasmes; • attieksme.
Izskaidro un vada 4.klasēm sarežģītās rotaļas.	Vērtējot tiek ņemta vērā: <ul style="list-style-type: none"> • saistība ar stundas uzdevumiem; • atbilstība stundas noteiktajai daļai.

Lai pārbaudītu skolēnu teorētiskās zināšanas, izmanto rakstveida testus:

- ar vairākām atbilžu izvēles iespējām (*multiple choice test*);
- ar 2 izvēlēm.

Lai noteiktu skolēnu vispārējo fiziskās sagatavotības līmeni, veic speciālos fizisko īpašību testus, lielu uzmanību pievēršot dinamikai.

Būtisku atšķirību starp abu valstu standartiem nav. Atšķirība ir uzdevumu realizācijas metodēs. ASV skolās metodika vairāk centrēta uz konkrēta bērna individuāli psiholoģiskajām īpatnībām un socializācijas procesu.

Atslēgas vārdi:

- standarts;
- sporta stundas saturs;
- socializācija;
- dienasgrāmata.

Literatūra

1. Jansone R. *Sporta izglītība skolā*. Rīga: Raka, 1999.
2. *Moving Into The Future National Standards for Physical Education*. The National Association for Sport and Physical Education, 1995, 1990.
3. Sports. *Pamatizglītības standarts*. Rīga: LR IZM, 1999.
4. *Valsts pamatizglītības standarts*. Rīga: LR IZM, 1998.

Summary

The demands of National Standards for Physical education (1995) and Latvia basic Education Standards Project for Sports (Riga, 1999) are compared.

There are no significant differences between the standards of both countries. The difference is in the methods of tasks implementation. The methodology is based upon each child's individual psychological peculiarities and the process of socialisation.

Rasma Jansone

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

STUDENTU DARBĪBAS AKTIVIZĒŠANA SPORTA VĒSTURES STUDIJU KURSĀ

Vēstures, filozofijas, pedagoģijas un citu teorētisko studiju kursu izglītojošās un attīstošās funkcijas ir virzītas ne tikai uz plānotā satura apguvi, bet arī uz savstarpējo sadarbību. Šis jaunās ierosmes veicina studenta personības attīstību un profesionālo pilnveidi, kas iegūst īpašu nozīmi pedagoģiskajā darbā skolā.

Zināšanas ir sekmīga izziņas procesa rezultāts. Būtisks faktors studiju darbības aktivizēšanai ir studentu darba motivācija un ieinteresētība. To sasniedz ar paņēmieniem, kas nepieciešami studiju kursa apguvei. Docētājam jāsekmē studentu aktivitāti un saskarsme, lai pilnveidotu viņu izziņas procesu un lai topošie speciālisti mācētu pielietot savas prasmes un iemaņas daudzveidīgajās pedagoģiskajās situācijās skolā.

Izziņas procesus pētījuši daudzi autori, bet nozīmīgāko koncepciju autori ir V.Bežpaļko, I.I. Lerneris un B.Blūns. V.Bežpaļko teorētiskā koncepcija klasificē četrus zināšanu apguves līmeņus:

- identifikācijas līmeni, kad tiek atpazīts izziņas objekts līdzīgi citiem objektiem,
- reproducēšanas līmeni,
- jaunas informācijas pielietošanas un apguves līmeni,
- radošo līmeni, kas ļauj orientēties dažādās mazpazīstamās situācijās un sagatavot no iepriekšējām situācijām atšķirīgu programmu.

Studentu darbības aktivizācijas programma un studiju kurss tika veidots, pamatojoties uz šiem četriem līmeņiem.

Studiju procesā īpaši tika akcentēti pēdējie divi līmeņi, jo cilvēks vispirms uztver informāciju, bet tad to izmanto situācijās, kuras tam ir pazīstamas, bet pēc tam, radoši pilnveidojot un bagātinot jauno informāciju, pielieto svešās situācijās.

Efektīgai docētāja un studentu sadarbības aktivizēšanai ieteicams, izklāstot dažādas tēmas, vienlaicīgi izmantot vairākas metodes, lai skaidrojums atbilstu dažādu līmeņu uztveres spējām un dotībām.

Sporta vēstures studiju kursā var izmantot:

- mini lekcijas,
- disputus,
- skaidrojoši ilustratīvās metodes,
- nepabeigto teikumu metodi,
- krustvārdu uzdevumus izglītošanai un kontrolei,
- lomu spēles,
- projekta darbus,
- kooperatīvās mācīšanās metodes,
- testus kontrolei.

Pasniedzēja un studentu sadarbība, kā arī studentu darba aktivizēšana tiek balstīta uz A.Dauges koncepciju: "Audzēkņiem nevis visu gatavu dot rokā, bet ieradīt tos pēc iespējas arī patstāvīgi meklēt un atrast vajadzīgās atziņas".

Šādi mācīšanās paņēmieni ir efektīvi tikai tad, ja pedagoģijā tiek izmantoti modeļi, kas balstās uz kognitīvām teorijām un kuriem ir humānistiska orientācija. Šo modeļu teorētiskās bāzes

pamatā ir šādas atziņas:

- nepieciešama vide, kas rosina izglīties, un apstākļi, kas veicina studijas,
- nepieciešama uzticēšanās un sapratne starp studentu un docētāju,
- nepieciešams motivēts izglītošanās process,
- nepieciešama studenta un docētāja atbildība par darba rezultātu,
- nepieciešams veidot situācijas, kas stimulētu studentu pašaktualizēšanās spējas,
- nepieciešama pielietot zināšanas praktiskajā pedagoģiskajā procesā. Nozīmīga ir zināšanu kvalitāte un pielietojamība, nevis kvantitāte.

Pilnveidot studentu izziņas procesus, aktivizēt studijas sporta vēsturē var tikai tad, ja tiek izmantota loģiskā un kinestētiskā informācija.

Kinestētisko informācijas kanālu pielietošana teorētisko kursu apgūvē ir īpaši nozīmīga sporta augstskolās. Balstoties uz minētajām teorētiskajām koncepcijām, var apgalvot, ka sporta vēstures studijas aktivizē studentu darbību. Studentam jāizpilda šādi radoši uzdevumi:

- jāraksta eseja par nozīmīgāko notikumu savā sporta biogrāfijā, kurā viņš apzinās savu nozīmi sporta vēsturē,
- jāpapildina nepabeigtie teikumi par antīkajām olimpiādēm un pēc tam jālabo šie teikumi,
- kustībās jāatveido bruņinieku septiņus tikumus,
- jāspēlē olimpiāžu atklāšanas un noslēguma ceremonijas,
- jāveido lomu spēles par olimpiskajiem kongresiem,
- verbāli un vizuāli jāatveido dažādu tautu kultūras tradīcijas, kas saistītas ar jaunatmes iesvētīšanu pieaugušo kārtā,
- pamatojoties uz vēsturisko faktu izpēti, jāprognozē sportistu rezultāti nākamajās olimpiādēs,
- grupās jāveido hronoloģiskās tabulas par Latvijas Olimpiskās komitejas tapšanu,
- jāuzraksta ieskaite darbs, kurā būtu attēlots kāds vēsturisks notikums.

Katrs šāda tipa uzdevums aktivizē studentu darbību, jo ietver dažādus līdzekļus un atšķirīgas metodes. Minētajiem uzdevumiem ir šādas priekšrocības:

- tajos tiek iesaistīti visi studenti,
- docētājiem ir pietiekams laiks situāciju analīzei, viņi vērtē tikai gala rezultātu,
- pasīvie studenti tiek iesaistīti aktīvā darbībā,
- studenti attīsta savas spējas analītiski risināt problēmas,
- studenti iesaistās veikto uzdevumu pašnovērtējumā.

Studentu darbības aktivizācija sporta vēstures kursā tiek sasniegta:

- izraisot interesi par vēsturiskiem notikumiem sportā un izprotot sakarības starp sportu, veselību un sabiedriskajiem apstākļiem,
- attīstot prasmes un iemaņas, kas nepieciešamas, lai apgūtu informāciju,
- veidojot sociālās prasmes, iemaņas un studentu pašaktualizācijas spējas.

Atslēgas vārdi:

- sporta vēsture,
- darbības aktivizēšana,
- līdzekļi,
- metodes,
- sociālās prasmes.

Literatūra

1. Erta A., Keisels G., Kresa I. *Olimpiskā ABC. Olimpiskās izglītības rokasgrāmata*. Rīga: LOK, 1999.
2. Lonstrupa B. *Mācīt pieaugušos ar atklātību*. Forlaget Klim, 1995.
3. *Mācīsimies sadarboties*. Rīga: Mācību grāmata, 1998.

Summary

During the theoretical study courses such as history, philosophy, pedagogy and others at sports higher educational institution, the educational and developmental objectiveness are directed not only towards the acquiring of the planned content, but also towards the mutual cooperation which results in new ideas, promoting the development and professional perfection of a student's personality, especially for the work at school.

For efficient cooperation and activating the student's work during the study process it is advisable to use several methods simultaneously while explaining the theme as the students have different levels of perception skills and abilities.

The tasks that are given to the students have the following advantages for activating the student's work:

- all students are involved;
- the teacher has enough time to analyse the situation from aside, he/ she assesses only the final result;
- passive students are motivated to work more actively;
- students' analytical and problem solving skills are developed;
- the students evaluate the tasks done.

The ways of activating student work during the study course of sport history:

- promote interest in historical sport events and teach to understand the connections among: sport, health, social conditions;
- develop skills and abilities to work with information;
- develop social skills, abilities and students' self- developmental strategies.

Inta Immere
Sport Education Academy of Latvia

TASK SELECTION FOR SPORTS CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL

Thinking – the most general quality reflecting process.

One of the subjects included in the school curriculum is sport, therefore future teachers should know the subject content, methodology, ways how to organize their work and the influence of physical education equipment on a pupil's body.

The main characteristics of sports classes at school are expressed by the selection of educational and developmental tasks. Carrying out these tasks successfully, a sound pupil development is achieved.

In their pedagogical practices students choose the following tasks for the lesson:

- Teaching, repeating, improving (movement skills, abilities);
- Developmental (to develop physical qualities, observing sensitive periods);
- Educational.

Pedagogical practice is one part of sports teacher education process, where theoretical knowledge and practical preparedness of the future specialist are linked together.

During the pedagogical practices the students have the possibilities to develop their creative thinking. Practice not only integrates the acquired medically – biological, pedagogically – psychological and sports pedagogical knowledge and skills, but also creates possibilities for future independent educational work and creative ability development.

During the pedagogical practices a student has a possibility to acquire the most updated teaching and educational approaches and methods, as well as the experience of sports pedagogy.

The basic task – to prepare a student for the roles of a sports teacher and class teacher in real conditions with children, as well as to acquaint with the problems of school management.

In sports elementary education standard one of the tasks is:

- To promote the perfection of pupil physical development;
- To promote learning of games;
- To promote the learning of technique basis of a separate kind of sport and to develop the understanding of the meaning of a definite movement and tasks.

It is necessary to set the tasks which, according to their difficulty, correspond with the pupils' skills, for the execution of them would give a possibility to everybody to feel being responsible and create a wish to execute new, more difficult exercises.

Having analyzed the abstracts of the 2nd year students' pedagogical practice, how they select the tasks in comparison with the content of gymnastics and movement games started in the sports elementary education standard, we came to the conclusion that student pedagogical thinking is rather uniform.

Having analyzed 84 abstracts of the 2nd year students about the content chosen in gymnastics, we concluded that students mostly choose to teach, repeat and improve formal drills (Table 1).

Table 1. Gymnastics, 84 abstracts, 1995/96

Class	To teach	To repeat	To perfect
Class 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Backward roll. 2. Aligning from one line into two. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Turns in place, to the left and right. 2. Forward roll. 3. Crawling along a gymnastic stool. 4. Turns in place. 5. Aligning from one line into two. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crawling along a gymnastic stool. 2. Climbing the wall bars.
Class 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Step aligning from a column. 2. Aligning from one line into two and vice versa. 3. Acrobatic combination to music. 4. Pair exercises. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formal drill. 2. Aligning from one line into two. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Walking with different arm position.
Class 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alignment in movement from one column into four with a turn. 2. Step spacing. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Turns: "in place", "to the left", "to the right", "around". 2. Alignment from one line into two. 	
Class 4		<ol style="list-style-type: none"> 1. Alignment from one line into two. 2. Step spacing from one line into three. 	

Having evaluated games and movement games that students use in pedagogical practice, we have concluded that 6 abstracts reflect the following:

- Class 1 – teach games (4 abstracts);
- Class 2 – teach games (1 abstract);
- Classes 3, 4 – do not teach games (Table 2).

Table 2. Games and Movement Games, 1995/96

Class/Abstract	To teach	To repeat	To perfect
Class 1/ 4 abstracts	<ol style="list-style-type: none"> 1. To imitate different animals and their movements. 2. Game "Geese and Wolf". 3. Game "Wolf". 4. Game. 		
Class 2/ 1 abstract	<ol style="list-style-type: none"> 1. Game 		
Class 3/ –			
Class 4/ –			

The length of the practice – 4 weeks. Before the practice students have acquired theoretical subjects (School Sports, Basis of Physical Education, Pedagogy, Psychology etc.) and practical subjects (gymnastics, games etc.).

In their practice students should combine and use theoretical and practical knowledge.

We can conclude that the main problem for the students is the selection of the content for the sports classes.

Key words: students, lesson, sports elementary education standard, gymnastics, games.

References

1. Jansone R. *Sporta izglītība skolā*. Rīga: Raka, 1999. 290 lpp.
2. Sports. *Pamatizglītības standarts*. Izglītības satura un eksaminācijas centrs, projekts, 1994.
3. Švinks U. *Vispārattīstošie vingrojumi un to terminoloģija*. Rīga: LVFKI, 1985. 112 lpp.

Resümee

Eines der wichtigsten Fächer im Schulprogramm ist der Sportunterricht. Die angehenden Sportlehrer sollen das Fach und seine Methodik, die Formen des Unterrichts und die Folgen der Einwirkung der physischen Bemühungen auf den Organismus beherrschen.

Im Laufe eines pädagogischen Praktikums in der Schule werden folgende Aufgaben zur Stunde gestellt:

- die Entwicklung der physischen Fertigkeiten;
- die Entwicklung der physischen Fähigkeiten;
- die Entfaltung der erzieherischen Ziele.

Das Praktikum entwickelt die pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Studenten und vollkommnet die Aneignung der fortschrittlichen Formen und Methoden im Sportunterricht.

Vilis Bernhards
Dzintra Zaula
Latvijas Universitāte

LU STUDENTU FIZISKĀS AKTIVITĀTES ATKARĪBĀ NO IZVĒLĒTĀ STUDIJU VIRZIENA

70. gadu beigās un 80. gadu sākumā Latvijas Valsts universitātes Fiziskās audzināšanas katedrā tika veikta studentu brīvā laika izmantošanas izpēte, galveno vērību veltot fiziskās kultūras un sporta vietai ikdienā. Ir pagājuši 20 gadi, kuru laikā notikušas ievērojamas izmaiņas. Sociālo grupu studentus galvenokārt ietekmējušas:

- izmaiņas valsts politiskajā un ekonomiskajā situācijā;
- pāreja uz daļējas maksas augstāko izglītību;
- pilnīgi jauns studiju modelis ar demokrātisku pārvaldes sistēmu un brīvu studiju izvēli.

Šīs pārmaiņas devušas ne tikai tiesības izvēlēties, bet arī uzlikušas pienākumu par daudz ko uzņemties atbildību, tajā skaitā – katram par savu veselību un cieši ar to saistītajām fiziskajām un garīgajām darbaspējām. Viss iepriekšminētais ir rosinājis LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Sporta centra Veselības un sporta izglītības nodaļas mācībspēku grupu pētīt, analizēt un vērtēt sporta izglītības vietu un nozīmi šodienas izglītības sistēmā, konkrētāk – tādu augstskolu sistēmā, kurā ir plašs studiju virzienu spektrs. Šim mērķim ir vairāki uzdevumi:

- pētīt studentu atsevišķu fizisko īpašību izmaiņu dinamiku;
- izvērtēt studentu attieksmi pret veselīgu dzīvesveidu un fiziskajām nodarbībām kā veselīga dzīvesveida sastāvdaļu;
- salīdzināt dažādu studiju virzienu studentu fiziskās aktivitātes un interesi par sporta veidiem utt..

Pašlaik šis pētījums ir savā sākuma posmā – notiek studentu atsevišķu fizisko īpašību analīze un salīdzināšana ar iepriekšējos gados iegūtajiem datiem, tiek vākta informācija par studentu fiziskajām aktivitātēm.

Līdztekus tam pamazām tiek domāts par to, kā veicināt studentos pozitīvas attieksmes veidošanos pret fiziskām nodarbībām kā neatņemamu veselīga dzīvesveida sastāvdaļu.

Ziņojot par pirmajiem rezultātiem, salīdzināti fizisko īpašību un fizisko aktivitāšu rādītāji dažādu studiju virzienu pārstāvjiem. Analizēti LU to studiju programmu, kurām šodien vēl ir fakultātes statuss, studenti:

- 1) Moderno valodu fakultāte, kas ir ļoti populāra un kurā lielā konkursa dēļ iestājas labākie vidusskolu absolventi;
- 2) Ekonomikas un vadības fakultāte – vislielākā LU fakultāte, kas sagatavo šobrīd vispieprasītāko specialitāšu pārstāvjus;
- 3) Ģeogrāfijas un zemes zinātņu fakultāte – tipiskākā dabaszinātņu jomā;
- 4) Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, jo tieši šīs fakultātes absolventi nākotnē risinās bērnu, pusaudžu un jauniešu problēmas, tajā skaitā arī jautājumus par skolēnu veselību, dzīvesveidu, mijiedarbību ar vidi u.c. Atsevišķi izdalīta viena struktūrvienība – Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes mācību grupa, kas apgūst sociālās pedagoģijas profesionālo studiju programmu.

1. tabulā ir redzams šo fakultāšu studentu (1. mācību gada) fizisko īpašību (ātruma, izturības un spēka) novērtējums (% no piedalījušos skaita). Testos piedalījušies ir apmēram 70 – 80% 1. kursa studentu.

1.tabula. 1.kursa studentu fizisko īpašību testu rezultāti 1999.gadā

FAKULTĀTE	ĀTRUMS (%)			IZTURĪBA (%)			SPĒKS (%)		
	labi	apm.	vāji	labi	apm.	vāji	labi	apm.	vāji
Ekonomikas un vadības	13	37	50	19	54	27	20	70	10
Pedagoģijas un psiholoģijas	4,5	44	51,5	15	45	40	6	85	9
Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu	12	40	48	8	44	48	16	68	16
Moderno valodu	12,5	28	59,5	22	34	44	9	78	13

2.tabulā atainotas šo studentu fiziskās aktivitātes, ko izsaka 2 rādītāji:

- 1) to studentu skaits, kas viena semestra laikā apgūst vispārējo visu fakultāšu studentiem piedāvāto Veselības un sporta izglības mācību programmu;
- 2) to studentu skaits, kuri semestra laikā piedalījušies savas fakultātes sporta un veselības pasākumos un sacensībās.

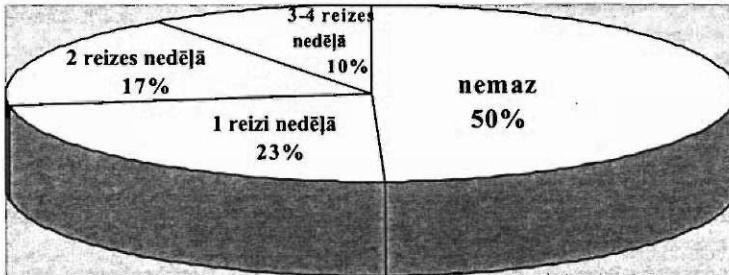
2.tabula. Studentu skaits, kuri apgūst VSI programmu. Studentu iesaistīšanās sporta aktivitātēs

FAKULTĀTE	Studentu skaits fakultātē	Apgūst VSI (%)	Piedalās sporta aktivitātēs (%)
Ģeogrāfijas un zemes zinātņu	424	46,6	76,4
Moderno valodu	430	22,7	1,6
Ekonomikas un vadības	2225	23,2	11,1
Pedagoģijas un psiholoģijas	1187	26,1	37,6

Jāatzīmē, ka arī aktīvāko fakultāšu studentu atsevišķo fizisko īpašību rādītāji nav uzskatāmi par pietiekošiem, tas īpaši sakāms par ātruma un izturības testu rezultātiem, kas ir fizisko darbaspēju un daudzu profesijai nepieciešamo fizisko īpašību pamats. Diemžēl ar fiziskajām aktivitātēm neaizraujas tieši tie studenti, kuriem tas visvairāk būtu nepieciešams – jaunieši ar vāju veselību vai bez intereses par fiziski aktīvu dzīvesveidu.

Taču jaunu mācību formu meklējumi liecina, ka šāda situācija ne vienmēr ir bezcerīga. Kā piemērs jāmin pieredze, kas iegūta, strādājot ar Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Sociālās pedagoģijas profesionālo studiju mācību grupas 30 studentiem. Šai grupai 1999./2000.māc.g. tika piedāvāts mācību kurss sporta pedagoģijas pamatos. Izdarītā aptauja rādīja nieciecinošus rezultātus (sk. 1.diagrammu).

1.diagramma. Eksperimenta grupas studentu fiziskās aktivitātes studiju laikā (eksperimenta sākumā)



Turklāt līdztekus vai pretstatā šiem faktiem visi studenti atzina, ka nepieciešams apgūt sporta pedagoģijas pamatus teorētiski un praktiski, lai izmantotu sportu kā vienu no bērnu un pusaudžu problēmu risināšanas līdzekļiem.

Jaunā mācību kursa ietvaros šīs grupas studenti iepazīnās ar:

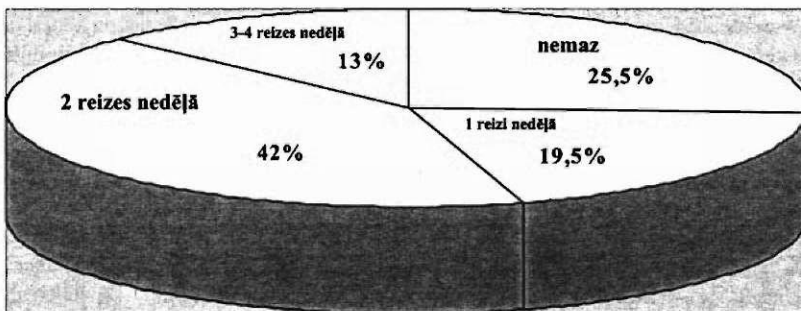
- sporta vēsturi saīsinātā formā;
- sporta darba organizāciju skolā.

Viņi papildināja savas zināšanas par fizisko vingrinājumu ietekmi uz organisma funkcijām, un praktiskajās nodarbībās to katrs izmēģināja.

Studenti piedalījās arī mācību nometnē, kuras galvenais uzdevums bija veidot prasmes organizēt kustību rotaļas un sporta pasākumus izbraukumā.

Par darba panākumiem šajā semestrī liecina 2.diagramma.

2.diagramma. Eksperimenta grupas studentu fiziskās aktivitātes studiju laikā (eksperimenta beigās)



Radās jautājums – kāpēc 2.mācību semestrī izvēles kursā iesaistījās vēl 12 grupas studenti? Aptauja liecināja, ka 2 galvenic iemesli ir:

- 1) papildus iegūtā padziļinātā informācija par fizisko vingrinājumu nozīmi, kas šoreiz, atšķirībā no mācībām skolā, tika uztverta nopietni;
- 2) mācību noietne, kas izraisījusi pozitīvas emocijas un interesi.

Kopsavilkums šajā laika posmā veiktajam darbam:

- fizisko īpašību (ātruma un izturības) rādītāji liecina par nepietiekamu studentu fiziskās sagatavotības līmeni;
- LU regulāras nodarbības VSI izvēles kursā izvēlas aptuveni 1/5 daļa studentu, atšķirības starp studiju virzieniem ir ievērojamas;
- studentu fiziskās aktivitātes ir cieši saistītas un tieši pakārtotas viņu fiziskajai sagatavotībai – jo tā labāka, jo studenti ir aktīvāki.

Vēl nevar izdarīt secinājumus, jo pētījums ir tikko iesākts. Bet var pieņemt, ka laika posmā, kad jaunietis ir izvēlējis noteiktu profesiju, mainās arī viņa vērtību orientācija, viņš nopietnāk izvērtē zināšanas un prasmes, kuras būs nepieciešamas, un ir gatavs tās apgūt. Acīmredzot šis laiks (mācības augstskolā 1.kursā) ir labvēlīgs, lai palīdzētu studentiem veidot pozitīvu motivāciju fiziskajām aktivitātēm, meklēt stimulus, kuri mudinātu veikt fiziskās nodarbībās katru dienu.

Iespējams, ka tuvākajā nākotnē tādā augstskolā kā LU, kurā ir ļoti plašs studiju spektrs, ir jāizstrādā katram studiju virzienam atbilstoša mācību programma. Tajā būtu jāiekļauj tieši šai akadēmiskajai vai profesionālajai izglītībai un apgūstamajai profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes no veselības un sporta izglītības plašā klāsta, piemēram:

- moderno valodu un filoloģijas studentiem – pastāvīgi rūpēties par savu veselību un fizisko kondīciju;
- ekonomikas un ģeogrāfijas studentiem – prasme organizēt sporta un tūrisma pasākumus;
- pedagogijas un psiholoģijas studentiem – rādīt priekšzīmi skolēniem ar personīgu fiziski aktīvo dzīvesveidu un bērnu un pusaudžu problēmu risināšanā izmantot sporta pedagogijas zināšanas.

Resümee

Wesentliche Umwälzungen in der politischen und wirtschaftlichen Situation Lettlands haben ein ganz neues Studienmodell der Hochschulausbildung mit demokratischem Verwaltungssystem und freier Auswahl der Studienfächer eingeführt. Die Studenten haben nicht nur das Recht erhalten, die Studienfächer frei zu wählen, sondern auch die Verantwortung, für ihre Gesundheit und für die physischen und geistigen Arbeitsfähigkeiten zu sorgen. Die Lehrkräfte der Abteilung für Gesundheits- und Sportausbildung an der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Universität Lettlands haben erforscht, analysiert und bewertet, welche Rolle die Sportausbildung in den Hochschulen spielt. Zur Zeit werden einzelne physische Eigenschaften der Studenten analysiert, die Daten über die physischen Aktivitäten der Studenten zusammengefasst, zugleich aber werden alle möglichen Varianten angeboten, um das positive Verhalten zu physischen Aktivitäten als einem unentbehrlichen Bestandteil der gesunden Lebensweise zu fördern.

Das erworbene Material weist ernste Probleme auf:

- die physische Form der Studenten entspricht nicht dem gewünschten physischen Niveau;
- regelmäßige Turnstunden während des Studiums werden nur von jedem fünften Studenten des ersten Studienjahres gewählt;

- physische Studentenaktivitäten sind aufs engste mit der physischen Form der Studenten verbunden.

Beide Autoren behaupten in diesem Zusammenhang, dass der Jugendliche in der Zeitperiode, in der er seine berufliche Laufbahn wählt, seine erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten einschätzt und eine neue positive Motivation formiert.

Diāna Urbāne
Latvijas Universitāte

STUDIJU KURSA “PEDAGOGA STĀJAS VEIDOŠANA UN KUSTĪBU KULTŪRA” LOMA SPORTA SKOLOTĀJA PROFESIONĀLAJĀ SAGATAVOTĪBĀ

Līdz ar Veselības un sporta izglītības specialitātes programmas ieviešanu Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē radās zināmas problēmas atsevišķu studiju kursu satura izvēlē. Viens no tiem – vingrošana.

Tika izvirzīts jautājums, kā organizēt studentu darbu 32 stundu kursā, lai viņi apgūtu nepieciešamās zināšanas un prasmes. Vēlāk šis studiju kurss tika paplašināts – divos mācību semestros katrā līdz 40 stundām. Tomēr arī šis apjoms nav pietiekams. Atsevišķi tika izdalīts kurss “Ierindas mācība”.

Pedagoģiskajos novērojumos konstatēts: 2/3 no VSI specialitātes studentiem ir nepareiza stāja un gaita, veicot uzdevumus kustībā.

Šodien, kad Latvijas skolas neatlaidīgi, bet noteikti cenšas līdzināties Eiropas skolu līmenim, esam aizmirsuši, ka pirmās Latvijas brīvvalsts laikā nozīmīga vieta tika ierādīta pedagoga stājai un skolēnu stājas korekcijai. Arī LPSR skolās notika nodarbības koriģējošajā vingrošanā (ārpustundu mācību forma). Pamazām šīs nodarbības tika atceltas kā nevajadzīgas, apmierinoties tikai ar darbu sporta stundās. Jāteic, ka arī sporta stundu saturs daudzās skolās netiek pilnībā realizēts, jo bieži vien skolotāji pat ievada jeb sagatavošanās daļā neizmanto vingrošanas elementus. Tas jūtams, strādājot ar VSI I. kursa studentiem vingrošanas studiju kursā. Studentiem nav elementāro zināšanu un iemaņu vispārattīstošajā vingrošanā, tautas deju pamatos u.c. kustībās.

Skolēni, kuri nenodarbojas ar sportu vai nav aizņēmi citās ārpusskolas nodarbībās, daudz sava brīvā laika pavada, sēžot pie televizoriem, datoriem, kas nesekmē ne viņu fizisko attīstību, ne pareizas stājas veidošanos. Arī atsevišķi sporta veidi (tā saucamie asimetriskie), kur notiek regulāras vienvēidīgas fiziskās aktivitātes, neveicina pareizas stājas veidošanos. Piemēram, apsekojot skolēnus Mālpils vidusskolā sākuma un pamatskolas klasēs (1998., 1999. g.) un Rīgas basketbola klubā “Kolibri” (1997., 1998. g.), konstatēts: 2 – 3 skolēniem klasē un 1 – 2 daļībniekiem treniņu grupā (9 – 13 g. vec.) nav stājas traucējumu. Pārējiem atklātas dažādas novirzes no normas – stājas vājums, deformēti fizioloģiskie izliekumi, apaļās muguras, plecu asimetriskums u.c. Tas liecina, ka ar šī vecuma bērniem netiek pilnā mērā veikts profilaktiskais darbs (masāža, ārstnieciskā peldēšana, vingrošana u.c.), cenšoties likvidēt šos stājas traucējumus vai neļaujot tiem progresēt.

Izveidojot mācību programmu, tiek izvirzīti šādi mērķi:

- sniegt zināšanas par stājas anatomiski fizioloģisko raksturojumu un nozīmi pedagoga profesionālajā darbībā;
- sniegt vispusīgu informāciju par pareizas stājas veidošanas un pilnveidošanas iespējām;
- sniegt padziļinātas zināšanas vingrojumu kompleksa tehniskajā sagatavošanā un mācīšanas metodikā;
- sekmēt patstāvīgā darba progresu;
- veicināt radošu pieeju mācību procesam.

Uzdevumi:

- iemācīt novērtēt savu un partnera stāju, gaitu;
- apgūt vispārējos, speciālos, netradicionālos un plastikas vingrojumu kompleksus;

- izskaidrot elpošanas vingrinājumu nepieciešamību, iemācīties saskaņot elpošanu ar dažādiem vingrojumiem, soļošanu, skriešanu;
- mācīties izprast ķermeņa valodu, pilnveidot žestu un labu manieru kultūru.

Priekšnosacījumi kvalitatīvai kursa apguvei – priekšzināšanas vingrošanā.

Papildu nosacījumi:

- vēlēšanās objektīvi izvērtēt savu stāju (var rasties mācību kursa sākuma etapā pēc iegūtajām teorētiskajām zināšanām);
- vēlme veidot un pilnveidot savu stāju, gaitu (var rasties mācību kursa realizācijas gaitā vai kursu noslēdzot).

Lai sporta skolotājs varētu sekmīgi īstenot sporta stundas uzdevumus un sasniegt iecerēto mērķi, vispirms viņam pašam jābūt teicamai stājai. Lai izkoptu skolēnu stāju, skolotājam ir jābūt labām teorētiskajām zināšanām un viņam jāpārzina pietiekami daudz dažādu vingrojumu.

Tāpēc par vienu no daudzajiem profesionālās sagatavotības līdzekļiem var uzskatīt pedagoga stājas veidošanas un kustību kultūras attīstīšanas un pilnveidošanas kompleksu kopumu (lekcijas, semināri, individuāli praktiskais darbs, mazo grupu darbs, ieskaites).

21. gs. sporta skolotājam būtu jāsarģā un jākopj savas nācijas sporta kultūras vērtības un tradīcijas.

Galvenās prasības, kas tiek izvirzītas skolotāja profesijai, arī sporta skolotājam, ir šādas:

- pedagogam jābūt vispusīgi izglītotai personībai, labam speciālistam savā izvēlētajā profesijā;
- jāapgūst citu pieredze mācību un audzināšanas darbā, pārņemot iepriekšējo paaudžu labāko praksi, jāattīsta sava darbība atbilstoši laikmeta prasībām;
- nepārtraukti jāpapildina savas zināšanas, prasmes un iemaņas teorijā un metodikā;
- jāattīsta pedagoģiskās spējas (komunikatīvās, organizatoriskās, konstruktīvās, perceptīvās, didaktiskās, oratora, aktiera u.c.);
- jārūpējas par savas tautas veselību, mācot izprast, ka veselība ir tautas lielākā bagātība;
- jāizkopj sava iekšējā un ārējā kultūra, uzvedība – sava pedagoģiskā stāja, tā kļūstot par paraugu skolēniem;
- nemitīgi jāizkopj savs intelekts, jāmīl savs darbs un audzēkņi, jāprot izvirzīt un saskatīt profesionālās darbības mērķus, nepieciešamību un vajadzības, metodes un līdzekļus šī mērķa sasniegšanai;
- tikai zinošam un izglītotam sporta skolotājam var būt pozitīva pašcieņa, pretējā gadījumā šī pašcieņa var izrādīties samākslota un virspusēja. Tad sevi augstu novērtē pats indivīds, bet nevis sabiedrība kopumā;
- jāattīsta jūtu, mīlestības un kustību kultūra, jāstiprina gribasspēks un pacietība;
- visbeidzot jāapzinās sevi kā personību, kas spēj radīt priekšnoteikumus citu personību attīstībai, spēj sekmēt ētisko un estētisko vērtību izpratni.

Studiju kursu "Pedagoga stājas veidošana un kustību kultūra" vēlams plānot pirms pedagoģiskās prakses, lai studenti mācību laikā apgūto varētu pielietot praktiskajā darbā kopā ar pedagoģijas un psiholoģijas zināšanām. Z.Mauriņa kādreiz rakstījis: "Lielākais mākslas darbs ir un paliek cilvēks". Zīmīgi izteicies arī I.Ziedonis: "Vissvarīgākais, ko cilvēks var izdarīt, ir ne jau pārmainīt pasauli, bet gan sevi". Gribētos piebilst, ka jaunajiem sporta pedagogiem jāpadomā par to, kā mainīt savu stāju (kā fizisko, tā garīgo). Konkrēti tas būtu panākams pašaudzināšanas ceļā. Jāmācās veidot savu pedagoģisko stāju, kura sastāv no ļoti daudziem komponentiem, tādējādi kļūstot par paraugu citiem, reizē apliecinot cieņu LU pedagogiem un radot priekšnoteikumus tiekties pēc zināšanu, gara, ētisko un estētisko vērtību virsotnes.

Šī studiju kursa izveide balstās uz empīriskās literatūras analīzes un personīgajiem pedagogiskajiem novērojumiem daudzu gadu laikā, strādājot ar mācību un treniņa grupām dažādos vingrošanas veidos.

Studiju kursu noslēdzot, studenti saņem diferencētu vērtējumu, ko veido docētāja vērtējums un studentu pašvērtējums. Sekmīgu atzīmi saņem studenti, kuru vidējā atzīme semestrī ir no 4 – 10 balles (sk. 1. – 3.tabulu).

1.tabula. Vērtēšanas sistēma

VĒRTĒJUMS	BALLES	VĒRTĒ	
• Praktiskais darbs nodarbībās (attieksme, uzmanība, uztvere, tehniskais izpildījums)	4 – 10	docētājs	–
• Stājas un gaitas novērtējums (veic studenti pēc noteiktiem kritērijiem)	4 – 10	docētājs	–
• Grupas darbs (mājas uzdevums)	4 – 10	docētājs	studenti
• Grupas darba pašvērtējums	4 – 10	–	studenti
• Teorētiskā ieskaite	4 – 10	docētājs	

Grupu darba uzdevumi

VSI 4.kursa studenti tika sadalīti 2 grupās. Grupu mājas darbs – sagatavot projekta praktisko daļu: 1.gr. – “Sporta pedagoga stājas veidošana”; 2.gr. – “Skolas vecuma bērnu stājas veidošana”. Grupu darba vērtēšanas kritēriji redzami 2.tabulā.

Galīgo vērtējumu studenti saņem, ja ieguvuši 40 – 80 punktus (sk.3.tab.).

Stājas un gaitas diagnosticēšanu studenti veic pēc vispārzināmiem mācību praksē izmantotajiem kritērijiem (ārējā apskate – no priekšpusē, mugurpusē un sāniem). Tiek novērtēta mācību grupas un dažādu fakultāšu studenti, kuri nodarbojas ar aerobiku attiecīgajā veselības un sporta izglītības kursā.

Galvenais uzdevums docētajam, saskatot vismazākās pozitīvās izmaiņas studentu stājā, ir palīdzēt viņiem noticēt savām spējām. Pastiprināt šī procesa veidošanos var arī studentu savstarpējie novērojumi gan nodarbību laikā, kad tiek uzdots izpildīt negaidītus vingrinājumus (tie iekļauti docētāja izstrādātajā programmā), gan ārpus mācību laika – sadzīvē, starpbrīžos utt. Ar to arī sākas pašaudzināšanas darbs stājas veidošanā, kas ir audzināšanas darba svarīgākais rezultāts.

2.tabula. Grupu darba vērtēšanas kritēriji

VĒRTĒJUMS	VĒRTĒ		
	PUNKTI	DOCĒTĀJS	STUDENTI
• Iegūto zināšanu atspoguļojums saturā		4 – 8	4 – 8
• Radoša pieeja		2 – 4	2 – 4
• Oriģinalitāte		1 – 2	1 – 2
• Skaidrojums		2 – 4	2 – 4
• Demonstrējums		2 – 4	2 – 4
• Emocionalitāte		1 – 2	1 – 2
• Uzskatāmie materiāli (stends, albums)		4 – 8	4 – 8
• Pašnovērtējums:		–	
– savai grupai			4 – 10
– otrai grupai			4 – 10

3.tabula. Grupu darba novērtējuma skala

PUNKTI	BALLES
40- 48	4
49 – 56	5
57 – 64	6
65 – 68	7
69 – 72	8
73 – 76	9
77 – 80	10

Resūmee

Es wurde nach der Abfrage der Studenten des Fachbereiches "Gesundheits- und Sportausbildung" festgestellt, dass zwei Drittel der Studenten eine falsche Haltung und einen falschen Gang bei verschiedenen physischen Übungen und Aufgaben aufweisen. Im Referat wird es versucht, einige objektive Gründe dieses aktuellen Problems zu analysieren.

Die Autorin gibt Ziele, Notwendigkeit, Bedingungen und Aufgaben für die Ausarbeitung und Einführung eines neuen Studienkurses an.

Weiter werden alle notwendigen Forderungen an den angehenden Sportlehrer gestellt.

Das Referat gibt eine detaillierte Übersicht über die differenzierte Bewertung. Sie wird durch das angeführten System der Punkte erklärt. Die Leistungen der Studenten werden im Prozess des Korrigierens von Gang und Haltung festgestellt. Der Hauptakzent wird dabei auf die Selbsterziehung der Studenten gesetzt.

Mārtiņš Zibarts
University of Latvia

THE INFLUENCE OF THE TRAINING AIDS ON THE PRECISION OF BASKETBALL SHOOTING

Systematic use of the training aids not only hastens the teaching – training process but also diversifies it and makes the teaching – training process for children more joyful (Яхонтов 1987). The purpose of this study was to assess the shooting training aids influence on precision of basketball shooting.

The sample consisted of 12 girls from BK "KOLIBRI" at the age of 10 to 11. All of them play in LJBL first division's teams. The players were broken down by fours in 3 groups.

In the experiment we used Shooting belt, Right – Way basketball and regular Nr.5 basketball. The Shooting belt (See Fig. 1) eliminates the use of the off hand in the shooting motion keeping the forearm at a 90° angle to the upper arm and restrains the guiding hand from the rotation inward or extension. Shooting belt consists of a bangle which is cinctured around the upper arm near the elbow, waistbelt and two leashes. The first leash goes from a bangle to a waist belt and allow the upper arm to rise up parallel to the floor, not father. The second leash goes from a bangle to a thumb and allow to keep the forearm at a 90° angle to the upper arm.

In Right – Way basketball (See fig. 2) handgrips have been painted and they will continually remind the young basketball players of how to hold the ball in a shooting motion.

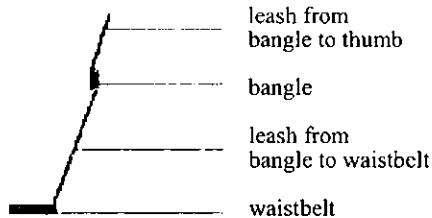


Figure 1. Shooting belt



Figure 2. Right - Way basketball

The experiment lasted for 3 days and each day every group used another training aid. Every player shot 5 shots from 10 spots (2,5 – 5 m from the basket) in 2 sets (total 100 shots per day).

The results were analysed with Microsoft Excel Single Factor analysis tool.

Single Factor Analysis Results

Table 1. Summary

<i>Shooting aids</i>	<i>Count</i>	<i>Sum</i>	<i>Average</i>	<i>Variance</i>
Shooting belt	12	553	46.1	15.36
Right – Way basketball	12	540	45.0	18.73
Without shooting aids	12	500	41.7	15.15

Table 2. Anova

<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P - value</i>	<i>F crit</i>
Between Shooting aids	127.17	2	63.58	3.874	0.03	3.285
Within Shooting aids	541.58	33	16.41			
Total	668.75	35				

Table 3. Analysis of the Differences of the Average Results

<i>Shooting aids factor graduation classes</i>	<i>Average result %</i>	<i>Difference</i>		<i>Critical difference</i>
		<i>Right - Way basketball %</i>	<i>Without shooting aids %</i>	
Shooting belt	46.1	1.1	4.4	3.2
Right - Way basketball	45.0		3.3	3.2
Without shooting aids	41.7			3.2

Conclusion

The results showed that the influence of the shooting training aids on the precision of basketball shooting is significant ($p < 0.05$). Using shooting belt the players attain the best result – 46.2% precision and this result is 1.1% better than shooting with Right – Way ball ($p > 0.05$) and 4.4% better than shooting with regular Nr.5 basketball ($p < 0.05$). Shooting with the Right – Way ball the girls attain 3.3% better result than shooting with regular Nr.5 basketball ($p < 0.05$). These results demonstrate that shooting training aids have beneficial effects on the teaching-training process. The shooting training aids can strengthen the right shooting habits, develop muscle memory and eliminate the chances for the youngsters to develop poor habits, while practicing on their own.

References

Яхонтов Е. *Юный баскетболист*. Москва: Физкультура и спорт, 1987. 176с.

Resümee

Im Artikel geht es um verschiedene Möglichkeiten, die Methodik der Spieler im Basketball zu entwickeln. Es werden zahlreiche Angaben angeführt, die uns von der Fruchtbarkeit der Anwendung verschiedener Hilfsmittel im Sportspiel und im Unterricht mit den Studenten überzeugen.

Marita Ārente
Latvijas Policijas akadēmija
Helmuts Erdmanis
LSPA

POLICIJAS KOLEDŽAS STUDENTU FIZISKĀS SAGATAVOŠANAS PROGRAMMAS PILNVEIDE

LPA PK studentu fiziskās sagatavošanas programma (FS) kopš 1991.gada, t.i., no LPA darbības sākuma, ir maz mainījusies. Pašreiz radusies nepieciešamība to modificēt, ievērojot mūsdienu prasības pēc kvalitatīva speciālista. Iepriekš vēlams iepazīt un izpētīt policijas darbinieka daudzveidīgo kustību darbības struktūru. FS programmā jābūt norādītai noteiktai vingrinājumu secībai pirmajā un otrajā studiju gadā, paralēli paredzot apgūt teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas, kas rosinātu studentus patstāvīgi nodarboties ar sportu no studijām brīvajā laikā.

Pedagoģiskā eksperimenta rezultāti liecina, ka pirmajā studiju gadā veiktie fiziskie vingrinājumi, kas vērsti uz organisma SAS pilnveidošanu, un otrajā studiju gadā dominējošie ātruma un spēka vingrinājumi labvēlīgi ietekmē studentu fizisko darba spēju paaugstināšanos, kā arī palīdz izprast par regulāra patstāvīga darba nepieciešamību FS līmeņa uzturēšanai.

Pētījuma mērķis: paaugstināt mācību procesa efektivitāti fiziskās sagatavošanas nodarbībās, meklējot optimālu studiju programmas saturu un tā sadalījumu semestros un studiju gados.

Pētījuma hipotēze: ja pirmajā studiju gadā tiks attīstīta studentu izturība, bet otrajā – ātrums un spēks, kā arī realizēta ieteiktā sagatavošanas programma patstāvīgam darbam, tad būs iespējams sagatavot tādu policijas darbinieku, kurš neapjuktu sarežģītā profesionālā darba situācijā un spētu neutralizēt likuma pārkāpēju.

Pētījuma uzdevumi:

1. Noteikt policijas darbinieka (kārtības, kriminālpolicijas, izziņas dienesta inspektora) profesionālās darbības īpatnības.
2. Noteikt un novērtēt LPA Policijas koledžas pirmā un otrā kursa studentu fiziskās sagatavotības līmeni un funkcionālo stāvokli.
3. Izstrādāt un aprobēt FS studiju programmu diviem studiju gadiem:
 - sadalot studiju nodarbību programmu vispusīgās un speciālās fiziskās sagatavošanas etapos;
 - palielinot maksimālās un submaksimālās intensitātes vingrinājumu apjomu nodarbībās;
 - palielinot sporta nodarbību instruktīvi izglītojošo nozīmi;
 - palielinot nodarbību lietišķo efektu.
4. Izstrādāt studenta patstāvīgā darba programmu fiziskās sagatavotības pilnveidošanai no studijām brīvajā laikā.

Pedagoģiskajā eksperimentā tika aprobēts iepriekš izstrādātais studiju programmas sadalījums. Izdalāmi šādi programmas uzdevumi:

- apgūt zināšanas par policijas ierindniekam nepieciešamajām fiziskajām īpašībām un iemaņām, par iespējamām psihiskām un fiziskām pārpūlēm un to profilaksi ar sporta palīdzību;
- attīstīt profesionāli nepieciešamās fiziskās īpašības;
- attīstīt un pilnveidot profesionāli raksturīgās kustību iemaņas (spēju veikt forsētu pārgājienu apvidū ar dabiskiem šķēršļiem, grāvju, žogu un citu šķēršļu pārvarēšana, pārvietošanās pa šauru balķi, smaguma celšana, nešana un vilkšana, lietišķā peldēšana utt.);
- paaugstināt organisma funkcionālo izturību, veicināt pielāgošanos specifiskiem, dažkārt

nelabvēlīgiem darba apstākļiem;

– attīstīt nepieciešamās rakstura un psihiskās īpašības (drosmi, gribasspēku, attapību, emocionālo noturību);

– ieinteresēt studentus un veicināt vēlmi patstāvīgi fiziski pilnveidoties apgūstamajai profesijai.

Piedāvātā studiju programma paredz vispusīgās FS un speciālās FS etapu. No iepriekšējās programmas tā atšķiras ar fizisko īpašību attīstīšanas secību, nodarbībās pielietojamajiem līdzekļiem, metodēm un darba intensitāti. Programmā ieteikts palielināt teorētisko nodarbību apjomu: no 4 iepriekš paredzētajām stundām līdz 10 stundām šajā programmā, teorētisko materiālu apgūstot piecās lekcijās.

Paralēli fiziskajai attīstībai veikta arī studentu psiholoģiskā sagatavošana. Šim nolūkam izmantoti tādi metodiskie paņēmieni, kas palīdz izkopt gan fiziskās īpašības, gan veicina gribas īpašību attīstību.

Veidojot un attīstot studentos profesionāli svarīgās gribas īpašības, ievēroti literatūrā sastopamie atzinumi, ka tieksme uz attaisnotu risku, kas apvienota ar savlaicīgiem, pārdomātiem lēmumiem, spēja pārvaldīt savas domas un darbību emocionāla uzbudinājuma apstākļos ir izkopjama ar tādu sporta veidu (sporta spēļu, cīņas veidu) palīdzību, kuriem raksturīgas:

- nepārtrauktas un ātras darbības nosacījumu izmaiņas;
- dažādu reālu nosacītas bīstamības elementu klātbūtne.

Lai studenti būtu drosmīgāki un lemstspējīgāki, nodarbībās viņiem tiek piedāvāti vingrinājumi, kuros ir zināma daļa bīstamības, jaunuma un riska elementu:

- skriešana kalnā ar dabisko šķēršļu pārvarēšanu;
- soļošana un skriešana (20 – 30 m) ar aizsietām acīm;
- lēcieni no 2 m augstiem šķēršļiem;
- vingrinājumi uz vingrošanas rīkiem.

Noturības un pašsavaldīšanās attīstīšanai izmantoti vingrinājumi, kas mudina darboties arī fiziska noguruma un psiholoģiska sasprindzinājuma stāvoklī:

- ilgstošs (nepārtraukts) skrējienis sliktos laika apstākļos (lietū, sniegā);
- vienotās militārās šķēršļu joslas pārvarēšana ar laika kontroli;
- granātas mešana mērķī vai šaušana, vērtējot precizitāti pēc 3 – 5 km skrējiena vai šķēršļu joslas pārvarēšanas;
- niršana, lēkšana ūdenī no 1 – 3 m augstuma.

Psihisko īpašību – uzmanības noturīguma, operatīvās domāšanas ātruma – attīstīšanai izmantotas:

- atspoles, stafetes skriešana;
- skriešana apvidū ar dabiskiem šķēršļiem;
- sporta spēles vienlaicīgi ar divām bumbām (uz ½ laukuma);
- pārvietošanās sporta zālē ar dažādiem uzdevumiem pēc signāla (soļošana, sporta soļošana, krustsolis, lēcieni ar lecamaukliņu, skriešana atmuguriski u.c.).

Divu gadu studiju laikā, analizējot eksperimentālās (E) un kontroles (K) grupas studentu fizisko sagatavotību, tika novērotas pozitīvas izmaiņas.

1.tabula. Izmaiņas studentu fiziskās sagatavotības līmenī eksperimenta laikā

Nr p. k.	Pārbaudes vingrinājums	Grupa	Sākotnējie rādītāji	Rādītāji eksperimenta beigās	Starpība		α
			08.1996.	05.1998.	$x_2 - x_1$	%	
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	100 m skriešana (s)	E	13,57±0,15	13,27±0,12	0,3	2,21	<0,01
		K	13,57±0,14	13,34±0,10	0,23	1,69	<0,01
2.	3000 m skriešana (s)	E	743,47±12,91	706,80±8,60	36,67	4,93	<0,05
		K	745,0±12,02	714,87±8,83	30,13	4,04	<0,05
3.	10 x 10 m atspoles skriešana (s)	E	26,73±0,23	26,05±0,14	0,68	2,54	<0,01
		K	26,71±0,21	26,31±0,15	0,40	1,49	<0,01
4.	Pievilšanās kārienā pie stieņa (reizes)	E	13,40±0,77	14,27±0,48	2,87	21,41	<0,01
		K	13,67±0,75	15,13±0,41	1,46	10,68	>0,01
5.	30 m skriešana no zemā starta (s)	E	5,27±0,05	5,08±0,04	0,19	3,60	<0,01
		K	5,29±0,05	5,19±0,03	0,1	1,8	<0,01
6.	Brīvas kustības vingrinājums (min.)	E	58,80±0,98	47,67±0,63	11,13	18,92	<0,05
		K	58,80±0,93	54,53±0,76	4,27	7,26	>0,05
7.	Tāllēšana no vietas (cm)	E	244,33±3,17	255,13±3,17	10,8	4,42	<0,05
		K	245,00±3,50	249,33±3,39	4,33	1,76	>0,05
8.	Lodes grūšana (cm)	E	799,07±13,19	849,67±12,46	50,6	6,33	<0,01
		K	791,21±18,08	801,80±20,41	10,59	1,3	>0,05
9.	Kāju celšana kārienā pie stieņa (reizes)	E	12,80±0,90	17,27±0,45	4,47	34,92	<0,05
		K	13,80±0,94	15,07±0,58	1,27	9,2	>0,05

Iegūto psiholoģiskās noturības rādītāju analīze ļauj secināt, ka, paaugstinoties studentu fiziskās sagatavotības līmenim, pieaug arī atsevišķu psihisko procesu noturība (reakcijas precizitāte, izvēles reakcija) pēc fiziskās slodzes (2.tabula).

2. tabula. Rezultātu salīdzinājums šaušanā pirms (d_1) un pēc (d_2) 3 km skriešanas 1. un 2.studiju gadā

Nr. p. k.	Pārbaudes forma	Grupās	Rezultātu starpība (reizes)					
			09.06.		05.97.		06.98.	
			$d_1 - d_2$	α	$d_1 - d_2$	α	$d_1 - d_2$	α
1.	Vienkāršas reakcijas precizitāte	E	14	<0,05	10	>0,05	1	<0,05
		K	14	<0,05	9	>0,05	13	<0,05
2.	Izvēles reakcijas precizitāte	E	21	<0,05	15	<0,05	1	>0,05
		K	18	<0,05	14	<0,05	11	<0,05
3.	Izvēles reakcijas precizitāte uz kustīgo objektu	E	16	<0,05	12	>0,05	6	>0,05
		K	17	<0,05	13	>0,05	11	<0,05

Analizējot fiziskā darba spēju atsevišķus komponentus, redzams, ka iegūtie rezultāti apstiprina sporta stundu labvēlīgo ietekmi uz studenta organisma funkcionālo stāvokli.

HSTI rādītāji pēc 10 mēnešu regulārām nodarbībām eksperimentālajā grupā paaugstinājās par 12%, kontroles grupā – par 5%. Divu studiju gadu laikā eksperimentālās grupas studentiem HSTI paaugstinājās par 18% ($\alpha < 0,05$), bet kontroles grupā – par 6%. Pulss miera stāvoklī pazeminājās eksperimentālā grupā par 5,6%, kontroles grupā – par 3%. Pulsa atjaunošanās laiks pēc dozētas slodzes bija par 28 s, sistoliskā asinsspiediena atjaunošanās laiks par 53 s un pulsa spiediena atjaunošanās laiks par 29 s ātrāks nekā kontroles grupas vidējie rādītāji ($\alpha < 0,01$).

Tāpat ir pamats runāt par eksperimentālās grupas studentu sirds un asinsvadu sistēmas trenētības paaugstināšanos.

PWC_{170} un Vo_2 rādītājiem novērota tendence uzlaboties abās grupās. Relatīvie rādītāji E grupā vidēji palielinājās par 16%, K grupā – par 12%.

Secinājumi. Piedāvātie papēmiēni un metodes studentu fiziskās sagatavotības uzlabošanai optimāli palīdz pilnveidot topošā policista fiziskās īpašības un psihomotoriskās spējas.

Literatūra

1. *Iekšlietu iestāžu darbinieku fiziskās sagatavošanas normatīvo aktu, programmu un metodisko materiālu apskats.* Rīga: LPA, 1996. 15 lpp.
2. *Likumdošanas akti par policiju, valsts drošību, zemessardzi un valsts robežu.* Rīga: LPA, 1994., I., III. nod. 154 lpp.
3. Гудыма С.А. *Эффективность развития выносливости у студентов:* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1991. 22 с.
4. Загорский Б.И. *Основы профессионально - прикладной физической подготовки:* Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва: ГЦОЛИФК, 1986. 22 с.
5. Коваленко Г.П. *Физическое воспитание в вузах МВД СССР.* Минск: МВШ МВД СССР, 1984, с. 5 - 10, 30.
6. Маришук В.Л., Блуднов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. *Методики психодиагностики в спорте.* Москва: Просвещение, 1984, с. 80 - 81, 145, 147, 148.
7. Ниченин В.Н., Кустов А.Н. *Организация физической подготовки в органах внутренних дел.* Москва: Военное издательство, 1990, с. 3 - 10.
8. Jäger K. *Unterrichtshilfen für den Sportausbilder.* Wupertal, 1992.
9. *Low and Order.* 1990, March, 37, 3, pp. 31 - 34.
10. *Physical fitness training. Headquarters, department of the army.* Washington DC, 30. September 1992.
11. *Polizei - Sportbildungsstätte.* Wupertal, 1997.
12. *Program pilotażowego kursu specjalistycznego dla policjantów.* Legionowo, 1995.
13. *Strachcluide police.* Fitness test. Glasgow, 1994.

Summary

The aim of our work is to improve the effectiveness of the study process by searching the optimal distribution of material included in the programme.

The tasks of our work are the following:

1. To determine the peculiarities of the professional activities of policemen and to acknowledge the necessary physical and mental load.
2. To estimate the level of the students' physical conditioning at the beginning of the first year of studies.
3. Work out and apply the experimental programme for two years:
 - a) the first year is the stage of general preparation and the second year is preparation for special purposes;
 - b) to increase the exercise amount and its submaximal and maximal intensity.
4. To work out recommendations for rational movement schedule and to apply it during the classes.

Our investigation included certain experiments. Since the study year of 1996/97 we have worked out the system of arrangement of physical preparation for the students of Police College.

During the first preparation stage it is necessary to stimulate the students functional preparedness.

About 60% of the time we devoted to the development of endurance. It was applied by continuous, repetition and through methods. Intensity work is 160/180 heart frequency per minute. About 40% of time was devoted to develop other traits.

During the second study year the main objective was to develop the strength and speed. It comprised several exercise routines which differed from the traditional ones.

It turned out that indicator of physical condition for experimental group of students was much higher than that of the control group. The results of the experimental group differed considerably.

It can be concluded that the suggested programme enhances:

- 1) increase of the level of physical conditioning;
- 2) increase of the functional abilities of the body;
- 3) stabilization of certain mental processes.

Ina Jozepšone

Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija

TEHNIKAS UN TAKTIKAS MĀCĪŠANAS METODIKA GALDA TENISĀ SAGATAVOŠANAS ETAPĀ

Sabiedrības dzīves neatņemama sastāvdaļā ir sports, tas var būt jaunatnes, tautas, augstu sasniegumu un profesionālais. Galda teniss ir viens no tiem sporta veidiem, kuriem ir būtiska nozīme cilvēka veselības uzlabošanā, fiziskajā attīstībā un sagatavotībā, garīgajā, sociālajā, radošajā attīstībā, izglītošanā un sabiedrības integrācijā. Gan jaunais izglītības likums, kas nosaka, ka sporta izglītības iestādes savā darbībā īsteno interešu izglītības programmas, gan līdzšinējā darba pieredze liecina, ka nepieciešams aktualizēt jaunatnes sportam izvirzītos uzdevumus, noteikt tā attīstības virzienus.

Galda teniss ir viens no masveidīgākajiem sporta veidiem pasaulē. Ar to nodarbojas visos zemeslodes kontinentos. Starptautiskajā galda tenisa federācijā (ITTF) reģistrējušās 180 valstis. Galda tenisa popularitāti un masveidību var izskaidrot ar spēles vienkāršo organizāciju, kas neprasa daudz vietas un dārgu aprīkojumu. Liela ir arī galda tenisa loma veselības stiprināšanā – spēles laikā organismam jāiztur proporcionāla slodze, kas ļauj piesaistīt nodarbībām jebkura vecuma cilvēkus.

Taktika – mērķtiecīga spēlētāja rīcība, lai izcīnītu uzvaru. Taktiku veido līdzekļi un spēles vadīšanas veidi, kas tiek izmantoti konkrētu uzdevumu atrisināšanai spēles gaitā. Taktisko lēmumu efektivitāti galda tenisā ietekmē ne tikai reakcijas ātrums, nepieciešams izkopt arī māku paredzēt dažādas spēles situācijas. Šis process tiek dēvēts par taktisko uzdevumu risināšanu galvā (prātā). Darbība seko tikai pēc tam, kad rasts uzdevuma risinājums. Dažreiz sportists izdara lielsisku darbību – uzbrukuma sitienu, bet neviens nevar pateikt, vai viņš šo situāciju ir prognozējis vai apzinājies to tikai notikuma brīdī, vai arī darbību izdarījis nejauši. Tas norāda uz to, ka procesi, kas attiecas uz šo individuālās taktiskās darbības fāzi, nav orientēti uz redzes uztveri. Treniņa laikā ir ļoti grūti radīt apstākļus, kas ļautu galda tenisistam pilnveidot taktisko domāšanu. Uztveres brīdī un īsajā situācijas analīzes laikā nepieciešams rast optimālo ceļu taktiskā uzdevuma risinājumam. Galda tenisistam jāpieņem tikai tādi lēmumi, kurus viņš spēs īstenot. Tāpēc spēlētājam ir objektīvi jānovērtē savas zināšanas, iemaņas un spējas un jābūt pārliecinātam par to, tam, ka iecerētā darbība ir izpildāma.

Ja spēles situācija ļauj atrisināt taktisko uzdevumu ar jau esošo taktisko iemaņu palīdzību vai to kombinācijām, tad galda tenisistam nepieciešams mazāk laika lēmuma pieņemšanai. Liela nozīme šeit ir pieredzei un jaunai informācijai, kuru sportists saņem ar atgriezeniskās saiknes palīdzību. Tādā veidā darbības lēmums tālāk tiek noraidīts atmiņai ar darbības akceptoru palīdzību. Ja uzdevums atrisināts pareizi, tad tas paliek atmiņā, bet, ja uzdevums nav atrisināts pareizi, tad darbība ir jāanalīzē un turpmāk jākorģē. Individuālā taktika palīdz īstenot uzbrukumu. Māka pārredzēt visu galdu un ātri orientēties sarežģītās situācijās ir svarīgākā spēlētāja prasme.

Lai sasniegtu panākumus, sportistam pilnībā jāpārvalda savas emocijas, rīcība, psihiskais stāvoklis gan noguruma brīdī, gan saskaroties ar dažādiem darbību traucējošiem faktoriem utt. Lai sasniegtu augstu tehniski taktisko meistarību, vispirms ir nepieciešama laba fiziskā sagatavotība. Savienojumā ar spēles izpratni šīs īpašības nodrošina priekšrocības uzvaras sasniegšanai. Augstas klases galda tenisisti atrod risinājumu pat visgrūtākajā taktiskajā situācijā. Analizējot spēles situāciju un pēc tam izpildot to kustībā, sportists nosaka taktisko uzdevumu ar atmiņas palīdzību un cenšas atrisināt to.

Uzņemot galda tenisa sākuma sagatavošanas grupās visus bērnus, kuri vēlas nodarboties ar šo sporta veidu un treniņu procesā sabalansējot fizisko, speciālo, tehnisko, taktisko un teorētisko sagatavotību, ir iespējams atlasīt vairāk sportistu, kas potenciāli varētu iegūt augstāku sporta

meistarības pakāpi. Pamatojoties uz šo pieņēmumu, tika izstrādāti vingrinājumi galda tenisistu fiziskajai, speciālajai tehniskajai, taktiskajai un teorētiskajai sagatavošanai sākuma grupām. Šis darbs tika veikts tādēļ, ka galda tenisistu treniņu procesā ļoti maz uzmanības veltīts fiziskajai sagatavotībai, kā arī tādēļ, ka treneriem bieži vien trūkst informācijas par šo spēli un to, kādi vingrinājumi ieteicami, lai attīstītu speciālās un vispārējās fiziskās īpašības. Tika izveidota vingrinājumu programma, nosakot to saturu un intensitāti, sporta skolu galda tenisa sākuma sagatavošanas grupām. Ilgus gadus galda tenisisti bijuši uzticīgi tradīcijai – gandrīz visu treniņa laiku spēlēt pie galda, lai pilnveidotu sitienus, izkoptu dažādu sitienu kombinācijas, kā arī spēlētu, kamēr iegūts noteikts rezultāts. Veidojot dažādus vingrinājumu ciklus, pievērsta uzmanība ne tikai fiziskajai un speciālajai fiziskajai sagatavotībai, bet arī taktiskajai, teorētiskajai un psiholoģiskajai sagatavotībai. Tika izstrādāts arī galda tenisa nodarbību tematiskais gada plāns, kas ir apvienojams ar skolas mācību plānu.

Mēnesis	Nodarbību saturs
Septembris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Galda tenisa vēsture. Latvijas sportistu sasniegumi dažādās sacensībās. Galda teniss – olimpiskais sporta veids. 2. Koordinācijas – lēcieni ar lecamauklu. Ātrums, lokanība, uzmanība. 3. Rakete, bumbiņa. Tvēriens. Žonglēšana ar bumbiņu uz vienas raketes puses, ar atsītienu pret grīdu. 4. Stafetes un spēles, izmantojot galda tenisa elementus.
Oktobris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vingrinājumi, kas attīsta ātrumu, reakciju, lokanību, veiklību, uzmanību. 2. Žonglēšana ar bumbiņu bez atsītienu uz vienas raketes puses, uz abām. Dubultspēles (kā badmintonā). 3. Stafetes un spēles (viens vidū, pārējie apkārt, spēlē kā badmintonu pēc kārtas ar visiem). 4. Vingrinājumi ar lielā tenisa bumbām. Metieni, satvērieni, kāju darbība.
Novembris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mūsu sportistu starti sacensībās. Galda teniss pasaulē. 2. Vingrinājumi ar lecamauklu, ar lielā tenisa bumbām. 3. Pārvietošanās galda tenisā, pieliekamie soļi, lēcieni, solis. 4. Žonglēšana ar abām raketes pusēm pret sienu. 5. Spēle pie galda. Grūdiens no labās puses. Grūdiens no kreisās puses. 6. Spēles un stafetes ar galda tenisa elementiem. VFS, SFS.
Decembris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spēles noteikumi. Skaitīšana. 2. Spēle pie galda, grūdiens no labās un no kreisās puses, uzvilktais sitiens no labās puses un serve no labās puses. 3. "Riņķošana" – noteikumi, spēle. 4. Spēle divatā pie galda. 5. Spēles un stafetes ar galda tenisa elementiem. Kontroles normatīvi. 6. Imitācijas vingrinājumi ar raketi.

Janvāris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spēles līdz noteiktu rezultātu ieguvei; noteikumi. Sacensības, tiesneši. 2. Spēle pie galda: uzvilktais sitiens no labās un no kreisās puses pa diagonāli, spēle pa taisnām līnijām. Servs ar uzvilktiem sitieniem pa diagonālēm un taisnām līnijām. 3. Dubultspēles, noteikumi. 4. "Rinņošana" – varianti. 5. Fizisko īpašību attīstīšana. Pārvietošanās pie galda. Imitācijas. Vingrinājumi ar raketi. 6. Spēles un stafetes. VFS, SFS.
Februāris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spēles līdz noteiktu rezultātu ieguvei; noteikumi. Tiesāšana. 2. Spēle pie galda. Nogrieztais sitiens no labās un no kreisās puses, uzvilktais sitiens no labās un no kreisās puses, serve ar uzvilko un ar nogriezto sitienu. 3. Spēle četratā pie galda. 4. Imitācijas vingrinājumi ar lielā tenisa bumbiņu un raketi. 5. Sacensības grupā. 6. Spēles un sacensības ar galda tenisa elementiem.
Marts	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sportistu uzstāšanās sacensībās. 2. Spēle pie galda. Vienkāršās kombinācijas ar uzvilktiem sitieniem, ar nogrieztiem sitieniem, pa diagonālēm, pa taisnām līnijām, "trīsstūris". 3. Servs ar uzvilko un nogriezto sitienu. 4. Imitācijas vingrinājumi. 5. Spēles un stafetes, SFS, VFS. Kontroles normatīvi. 6. Fizisko īpašību attīstīšana.
Aprīlis	<ol style="list-style-type: none"> 1. VAV, SFS, VFS. Lecamo auklu, bumbu, cita inventāra pielietošana. 2. SFS un VFS kontroles normatīvi. 3. Tehniskie kontroles normatīvi. 4. Spēle pie galda, izpildot uzdevumus; vienkāršās kombinācijas. 5. Imitācijas vingrinājumi. 6. Spēles un stafetes.
Maijs	<ol style="list-style-type: none"> 1. VAV, SFS, VFS. Imitācijas vingrinājumi. Kontroles normatīvi. 2. Spēle pie galda. Uzdevumu izpildīšana, spēle bez kļūdām (skaitot). 3. Spēle līdz noteikta rezultāta ieguvei. Spēles vadišana. 4. Sacensības grupā. 5. Spēles un stafetes.

Mūsu mērķis ir audzināt ne tikai augstas klases sportistus, bet arī vispusīgi attīstītus cilvēkus, kuri prot mehāniski pareizi izpildīt galda tenisa elementus, novērtēt pretspēlētājus, izspēlēt kombinācijas un līdz ar to gūt uzvaras.

Literatūra

1. Brēmanis E. *Sporta fizioloģija*. Rīga: Zvaigzne, 1991. 244 lpp.
2. *Sporta spēles skolā*/ Red. J.Kupčs. Rīga: Zvaigzne, 1991.
3. Liepiņš I. *Fiziskās audzināšanas metodes*. Rīga, 1989.
4. *Fiziskās kultūras teorija*/ Red. J.Liepiņš. Rīga: Zvaigzne, 1993. 310 lpp.
5. Vīksne Z. *Bērnu un pusaudžu vispārējā un sporta fizioloģija*. Rīga, 1987.
6. Чжунхуэй Ц., Чжуан Ц., Мэйин С. *Настольный теннис*. Москва: ФИС, 1987.
7. Ормаи Л. *Современный настольный теннис*. Москва: ФИС, 1985. 169 lpp.

Summary

In our work we have included the experience of our instructors as well as suggestions of Estonian and Russian coaches.

We created methods in technics training for beginners stage and analysed its interaction with fitness.

Our aim is to bring up not only high class sportsmen, but also versatile people able not only to perform different elements of table tennis mechanically, but being able to estimate other player, to play different combinations and thus to win.

Matemātikas mācību metodika

Dzintra Damberga
Visvaldis Neimanis
Pēteris Zariņš
Latvijas Universitāte

KOOPERATĪVĀS MĀCĪŠANĀS METODES IZMANTOŠANAS IESPĒJAS MATEMĀTIKAS SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANAS PROCESĀ

UNESCO Starptautiskā 21. gadsimta izglītības komisija par galveno izglītības mērķi uzskata izkopt prasmi sadzīvot, veidot sapratni par apkārtējiem cilvēkiem, kā arī sekmēt sadarbības, kritiskās domāšanas un konfliktu risināšanas prasmju apguvi. Šī mērķa sasniegšanai veiksmīgi izmantojama kooperatīvā mācīšanās. Tās īstenošanas pamatforma ir darbs grupās, bet – līdz sīkumiem iepriekš pārdomāts, ar precīzi noteiktu darba uzdevumu un lomu katram grupas dalībniekam. Darbs jāorganizē tā, lai visi tiktu iesaistīti dotā uzdevuma veikšanā.

Tātad kooperatīvās mācīšanās metodes pamatā ir mijiedarbība, tās īstenošanā praksē galvenais ir sadarbība. Pēc zinātnieku pētījumiem, tiem audzēkņiem, kuri mācās sadarbojoties, salīdzinājumā ar tiem, kas mācās tradicionāli vai individuāli, ir augstāki akadēmiskie sasniegumi, lielāks informācijas apjoms aktīvajā atmiņā, labāks sociālais atbalsts, augstāks pašnovērtējums, mērķtiecīgāka uzvedība, nopietnāka mācīšanās motivācija un labāka attieksme pret skolu, pedagogu, mācību priekšmetu un mācībām.

Lai sekmīgi īstenotu kooperatīvo mācīšanos, jāievēro: 1) mācīšanās vidi organizējot, jāparedz grupas dalībnieku tieša saskarsme (soli jāsabīda tā, lai studenti atrastos viens pret otru – seja pret seju); 2) jā sagatavo nepieciešamie materiāli un jāļauj tos brīvi izvēlēties; 3) grupas lielums – 2–6 cilvēki, katram grupā jāveic konkrēta uzdevuma daļa vai jārealizē kāda noteikta loma (runātāja, rakstītāja, atbildīgā par laika limita ievērošanu, zīmētāja utt.), kas tiek mainīta līdz ar citu uzdevumu; 4) grupas sastāvam vēlams būt nevienlīdzīgam, grupas var strādāt kopā stundu, 2 stundas vai visu semestri (to nosaka uzdevuma specifika); 5) pedagogs vairs nav informācijas sniedzējs, bet gan informācijas apguves organizators, darba plānotājs, palīgs, sadarbības veicinātājs; 6) jāvērtē ne tikai zināšanas, bet arī pats darba process. No teiktā redzams, ka laba kooperatīvās mācīšanās norise nav iedomājama bez iepriekšēja nopietna sagatavošanās darba.

Ieviešot šo mācību metodes, tika realizēti šādi uzdevumi:

- 1) nodarbības SFL un LAPSA rīkotajā projektā “Kooperatīvā mācīšanās skolu un augstskolu sadarbības modeļa izveidē”,
- 2) iepazīšanās ar literatūru par kooperatīvo mācīšanos,
- 3) piemērotākās mācību tēmas izvēle kooperatīvās mācīšanās metodes pielietošanai, studentu grupu izpēte un eksperimentam piemērotākās (skaitliski un atsaučības ziņā pret dažādiem jaunievedumiem) grupas izvēle,
- 4) mēģinājumi lietot atsevišķās nodarbībās grupveida mācīšanās elementus (diskusija pa pāriem, neliela uzdevuma atrisināšana mazā grupā u.c.),
- 5) studentu grupas iepazīstināšana ar kooperatīvās mācīšanās būtību, iespējām un uzdevumiem,
- 6) nodarbības plāna izstrādāšana, darba organizācijas pārdomāšana un materiālu sagatavošana,
- 7) nodarbību realizācija un izvērtēšana.

Rezultātā kooperatīvās mācīšanās metode tika pielietota matemātiskās analīzes izvēles kursā II kursa studentiem, II un III kursa vidusskolas matemātikas skolotāju profesionālās programmas studentiem matemātikas didaktikā. Šeit kā darba formas tika izmantota gan pašu studentu kooperatīvā mācīšanās, gan studentu sagatavotie matemātikas stundu projekti par dažādiem tematiem. IV kursa

matemātikas specialitātes studentiem pēc kooperatīvās mācīšanās metodes jau 2 gadus ir organizētas nodarbības un arī eksāmens tādā matemātikas priekšmetā kā ģeometrijas pamatos. Šī eksāmena norise ir uzņemta videolentē.

Nākamais mūsu darba posms realizēts IV kursa studentu pedagogiskās prakses laikā. Daļa studentu tika norīkoti praksē skolās, kuru matemātikas skolotāji kopā ar augstskolas docētājiem ir apguvuši šo metodi iepriekš minētā projekta laikā. Prakses laikā skolās, iesaistoties arī prakses vadītājiem, tika aprobežota kooperatīvā mācīšanās metode. Jāatzīmē, ka stundas, kuras praktikanti veidoja pēc kooperatīvās mācīšanās metodes, bija ļoti interesantas, tās bija īstas paraugstundas. Ar šīs metodes izmantošanas iespējām un tās praktisko realizāciju tika iepazīstināti Jūrmalas pilsētas matemātikas skolotāji, aktīvi visus iesaistot stundas norisē.

Tā kā matemātikas apguve nav iedomājama bez nopietna individuāla darba, tad šī mācību priekšmeta ietvaros nebūtu vēlams pārspīlēt kooperatīvās mācīšanās nozīmību. Tomēr jāsecina, ka skolēni, kopīgi pildot uzdevumus un meklējot labāko risinājumu, viens otram skaidrojot un palīdzot, ieguva gan ļoti labas zināšanas, gan sociālās prasmes. Tātad, gatavojot darbam jaunos skolotājus, nepietiek viņus tikai teorētiski iepazīstināt ar kooperatīvo mācīšanās metodi, tā docētājiem jāizmanto savosursos, lai students varētu redzēt, izjust un izvērtēt gan šīs metodes pozitīvos, gan negatīvos aspektus un mēģinātu to pēc iespējas veiksmīgāk iegūst savā praksē, vēlāk – darbā.

Literatūra

1. *Mācīsimies sadarboties*/Red. L. Grigule un I. Silova. Rīga: Mācību grāmata, 1998.
2. Ellis S.S., Wholen S.F. *Cooperative learning: Getting started*. New York: Scholastic, 1990.

Summary

Cooperative learning is one of the most widespread learning methods nowadays. This method is acquired not only theoretically but also practically in the process of training of future mathematics teachers. It is used within the optional calculus course for the second year students as well as within courses of didactics of mathematics for the third and the fourth year students and within the course of the foundations of geometry for the fourth year students; even the examination is organized in this form in the latter one. The cooperation with middle and high schools during the pedagogical practice includes preparation of some lessons based on this method. Selected lessons in mathematics and the examination in the foundations of geometry are fixed on a videotape.

Hmārs Kangro
Rēzeknes Augstskola

ES, MATEMĀTIKA UN MANA SPECIALITĀTE

Pašreiz Latvijā notiek diskusija par izglītības veida prioritāti. Visās sabiedrības dzīves sfērās priekšroka tiek dota akadēmiski vispusīgi izglītotiem cilvēkiem ar zināšanām un prasmēm lietot analītiskus paņēmienus problēmu risināšanā. Aizvien lielākā skaitā vajadzīgi vidējā un augstākā līmeņa menedžeri, kam nepieciešamas ne tikai labas tehniskās sagatavotības prasmes, bet arī vispārējās zināšanas. Tāpēc mācību motivācijas, saturs un formu jautājums jau kuro reizi kļūst par pārdomu, izpēti, strīdu un sacensības objektu.

Plaši izplatīts viedoklis, ka vieglāk ir nodrošināt mācīšanās motivāciju, saistot mācību saturu ar reālām lietām, bet trūkums ir nenovēršamā atpalcība no laika gara, jo praktiskā dzīve nepārtraukti mainās, bet šauri izprastās sabiedrības vajadzības ātri noveco.

Ja studiju saturs balstās uz akadēmisko izglītību un fundamentālām zinātnēm, tad tas kalpo kā bāze jebkurā nestandarta situācijā. [2,86]

Jāapzina matemātikas loma strauju sabiedrības pārmaiņu periodā.

Matemātikas specifiskās īpatnības nodrošina potenciālas iespējas loģiskās domāšanas attīstīšanai (spriešana, analīze, abstrakcija, vispārīnāšana utt.), tāpēc matemātiskā domāšana atbilst teorētiskās domāšanas kritērijiem, kurus raksturo tādas kvalitātes kā elastība, patstāvība, mērķtiecība, kritiskums, dziļums, spēja vispārīnāt utt. [5,8-29,64-66].

Lai šo koncepciju pamatotu, autors ir vairākkārt aptaujājis studentus [4,8]. Rakstā tiek analizēti Rēzeknes Augstskolas inženierzinātņu un ekonomikas zinātņu specialitātes studentu aptauju rezultāti, kas ļauj spriest par matemātikas studiju saturu: 1) specialitātes izvēles motivāciju, 2) matemātikas mācību priekšmeta nozīmīguma apzināšanos un attieksmes pret matemātikas studijām vērtējumu, 3) zināšanu un prasmju pašvērtējumu.

Aptaujās piedalījās studenti kuri apgūst bakalaura un profesionālās kvalifikācijas studiju programmu vides zinātnē un datorzinībās Inženieru fakultātē un uzņēmējdarbības vadības, finansu un grāmatvedības vadības, uzņēmējdarbības tiesību, tūrisma un viesnīcu uzņēmējdarbības vadības specialitātes Ekonomikas fakultātē (aptaujāto respondentu skaits -300, 1.aptauja - 1996./97.māc.g., 2.aptauja - 1997./98.māc.g., 3.aptauja - 1999./20.māc.g.).

1.Specialitātes izvēles motivācija.

Profesijas izvēle ir nopietns solis personības attīstībā, un tas ir cieši saistīts ar personības identitātes veidošanos. Autora pētījumi liecina, ka veiksmes un neveiksmes mācībās ir identitātes veidošanās nosacījumi. Studentu sekmes lielā mērā nosaka ne tikai iedzimtās spējas, bet arī mācību motivācija.

Pēterburgas profesora A.Reana pētījumi liecina, ka tad, ja persona ir īpaši ieinteresēta kādā darbībā, spēju trūkums kompensējas ar motivācijas faktoru (interese par priekšmetu vai nākamo profesiju) [6,58].

Tā kā pastāvošā reflektantu atlase augstskolai notiek, galvenokārt ievērojot vispārējās intelektuālās spējas, tad viņu turpmākajā attīstībā svarīga ir tieši profesionālā motivācija. Specialitātes izvēles motivācija redzama atbildēs uz 23.aptaujas jautājumu (1.att.):

Kāpēc Jūs izvēlējāties savu izraudzīto specialitāti:

a) mani tas interesē, b) vecāku vai citu cilvēku ieteikums, c) īpaša interese vai spējas atsevišķos mācību priekšmetos, kas ir izvēlēti specialitātes mācību programmā, d) finansiāli ierobežojumi citas mācību vietas vai specialitātes izvēlei, e) interese par matemātikas pielietošanas iespējām

savā specialitātē, f) citi cēloņi, tas ir- ..., g) grūti pateikt.

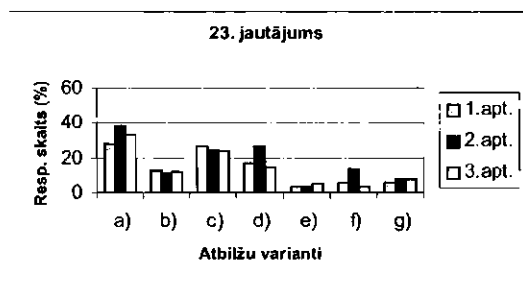
Jāsecina, ka specialitātes izvēlē dominē interese par šo darbības nozari, īpaša interese vai spējas atsevišķos mācību priekšmetos, kas ir izvēlētas specialitātes mācību programmā un tirgus ekonomikas apstākļos arī finansiāli ierobežojumi iespējā izvēlēties citu mācību vietu vai specialitāti.

Līdztekus nosauktajiem tika minēti šādi faktori: vēlme būt noderīgam savai valstij, ģimenes tradīcija, labas izredzes nākotnē, vēlēšanās iegūt specialitāti, kas ļautu nopelnīt. Divi pēdējie motīvi vairāk saistīti ar mācību procesa galamērķi. Līdzīgu rezultātu iegūstam, apskatot atbildes uz skolas aptaujas (1.apr.) 14.jautājumu (2.att.):

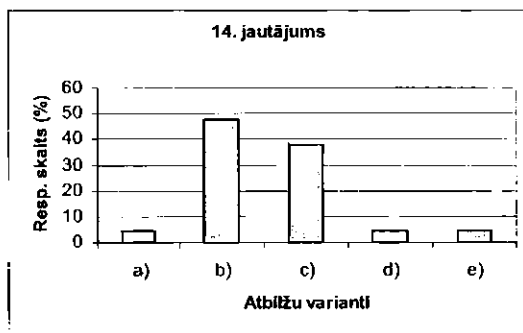
Ja radusies problēma, Jūs visvairāk interesē:

a) problēmas nostādne, b) risināšanas process, c) gala rezultāts, d) citi varianti, e) grūti pateikt.

1.attēls. Specialitātes izvēles motivācija



2. attēls. Alternatīvu izvēle problēmsituācijās

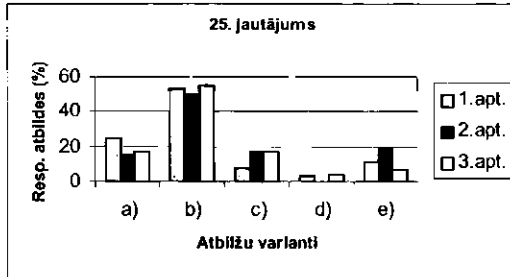


Matemātikas saikni ar apgūstamo specialitāti nākotnē pirmā un otrā kursa studentu skatījumā raksturo respondentu atbildes uz aptaujas 25.jautājumu (3.att.):

Vai Jūsu darbībai pēc augstskolas beigšanas būs arī "matemātiska rakstura" iezīmes: noteikti jā, b) iespējams, c) droši vien nē, d) noteikti nē, e) grūti pateikt.

...

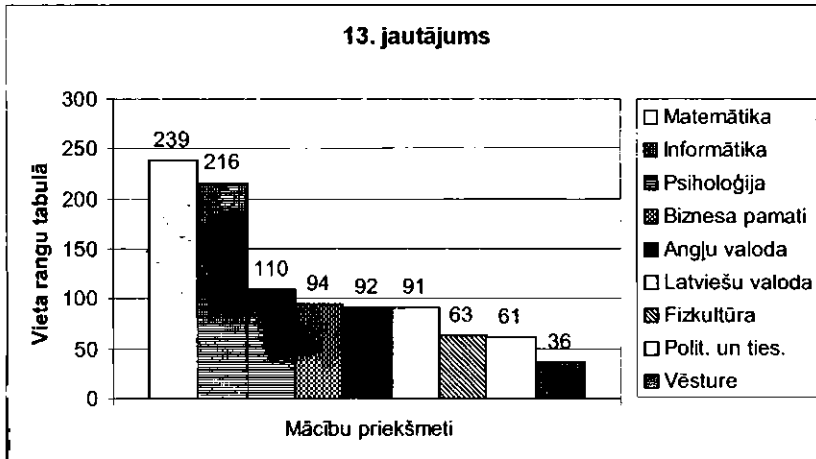
3.attēls. Matemātikas saikne ar specialitāti nākotnē



Vērtējot matemātikas nozīmības izpratni augstskolā, var secināt, ka tā sakrīt ar A.Puankarē apgalvojumu, ka matemātikas praktiskais pielietojums reducējas uz kvantitatīviem rādītājiem [7].
2. Matemātikas mācību priekšmeta nozīmīguma apzināšanās un attieksmes pret matemātikas studijām vērtējums.

Matemātiku daudzās pasaules valstīs atzīst par būtisku izglītības sistēmas rādītāju [1]:
 ”Tiek uzskatīts, ka vieni no visas izglītības sistēmas novērtēšanas svarīgākajiem parametriem ir skolēnu sasniegumi matemātikā, dabaszinātnēs un lasītprasme.”
 1.kursa studenti izvērtēja skolā apgūto priekšmetu nozīmīgumu (13. jaut., 4. att.): *Lūdzu, nosauciet, kuri no skolā apgūtajiem mācību priekšmetiem, Jūsuprāt, ir pieci svarīgākie.*

4.attēls. Skolā apgūstamo mācību priekšmetu nozīmīguma apzināšanās



Redzams, ka matemātika (summējot kopā algebru un ģeometriju) atrodas pirmajā vietā, tai seko informātika (datorzinātnes).

Attieksmi pret mācībām un mācību procesu raksturo aptauju 9. un 11. jautājums (5.–8.att.):
9. Vai Jūs apmierina Jūsu attieksme pret matemātikas apguvi izvēlētās profesionālās izglītības kontekstā?

11. Vai Jūs apmierina matemātikas apguves process, vai tas dod Jums nepieciešamās zināšanas un attīsta matemātiskās spējas:

a) pilnībā apmierina, b) vispārējos vilcienos apmierina, c) ne sevišķi apmierina, d) neapmierina, e) grūti pateikt.

Aptaujā piedalījās 110 Inženieru un Ekonomikas fakultātes 1.kursa studenti 1999./00. māc.g., sniedzot atbildes par mācību procesu skolā (1.apr.) un augstskolā (2.apr.). Tika salīdzinātas vienu un to pašu respondentu atbildes abās aptaujās.

Sakarību saistības ciešuma noteikšanai starp atbildēm abās aptaujās tika atrasts kontingences koeficients [3]. 9.jautājuma atbilžu (5.att.) sakarību saistības ciešums ir 0,378, 11.jautājuma (7.att.) – 0,414. Salīdzinājumam jāatzīmē, ka kontingences koeficienta vērtība 0,286 jau raksturo vidēji ciešas sakarības [3]. Jāsecina, ka attieksme pret matemātikas studijām skolā un augstskolā vieniem un tiem pašiem respondentiem nav būtiski mainījies.

Triju aptauju rezultāti par matemātikas studijām augstskolā atspoguļoti 6. un 8.att. Atšķirības atbilžu variantos daļēji varētu izskaidrot ar izglītības koncepciju maiņu (neviendabīgs matemātikas apguves līmenis, stundu skaita izmaiņas augstskolā u.c.).

Skolas mācību procesa zināšanu vērtējuma (5.jaut.) un pašvērtējuma (7.jaut.) salīdzinājums algebrā redzams 9.att., bet augstskolas (attiecīgi 4. un 15.jaut.)– 10.att.

5. Lūdzu nosauciēt Jūsu atzīmi, vidējo mācību iestādi beidzot:

a) algebrā, b) ģeometrijā, c) informātikā.

7. Kā Jūs pats (pati) vērtējat savas zināšanas: 7.1) algebrā, 7.2) ģeometrijā, 7.3) informātikā.

4. Lūdzu nosauciēt Jūsu atzīmi matemātikā.

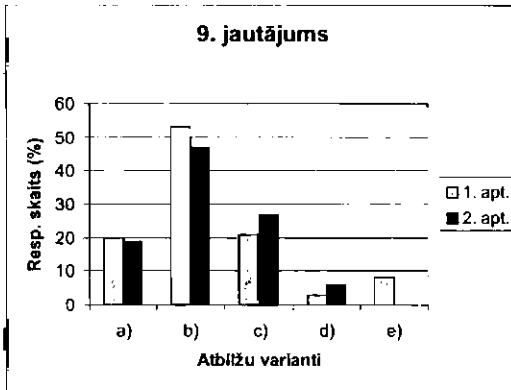
15. Kā Jūs novērtējat savas zināšanas matemātikā?

(Lūdzu norādīt atzīmi 10 ballu sistēmā.)

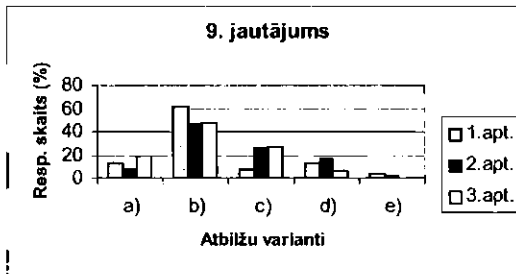
Redzams, ka skolēnu zināšanu pašvērtējums algebrā ir salīdzinoši zemāks nekā skolotāja vērtējums (9.att.), analogiski ģeometrijā un informātikā, turpretī 10.attēls rāda minēto faktoru lielāku sakrītību augstskolā.

Tcikto apstiprina izdarītais T-tests (The Paired Samples T Test) [4]. Korelācijas koeficients (nozīmības līmenis – 0,001) visos gadījumos (1.tab.) norāda uz vidēji ciešām sakarībām starp zināšanu vērtējumu un pašvērtējumu. 1.–3.gadījumā (1.apr.) $t > t_{kr}$, tātad atšķirība starp skolotāja vērtējumu un skolnieka pašvērtējumu ir statistiski nozīmīga (nozīmības līmenis – 0,05), turpretī 4.gadījumā (2.apr.)– $t < t_{kr}$, tāpēc šo atšķirību var uzskatīt par nebūtisku [4].

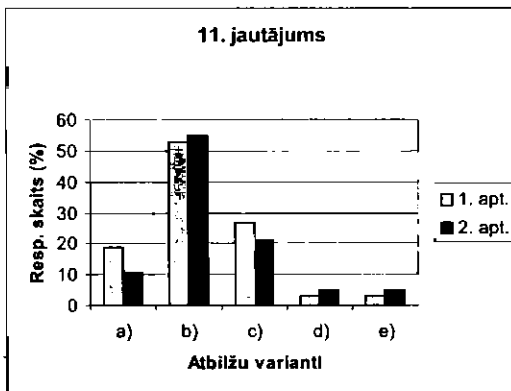
5.attēls. Vērtējums attieksmei pret matemātikas apguvi skolā – 1.apr., augstskolā – 2.apr.



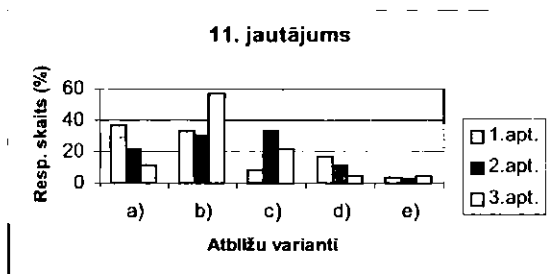
6.attēls. Vērtējums attieksmei pret matemātikas apguvi augstskolā



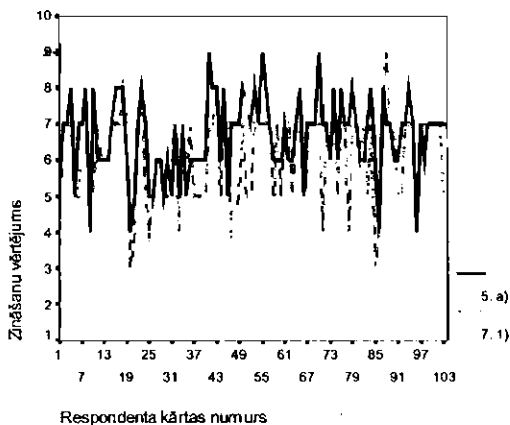
7. attēls. Apmierinātība ar mācību procesu skolā – 1.apr., augstskolā – 2.apr.



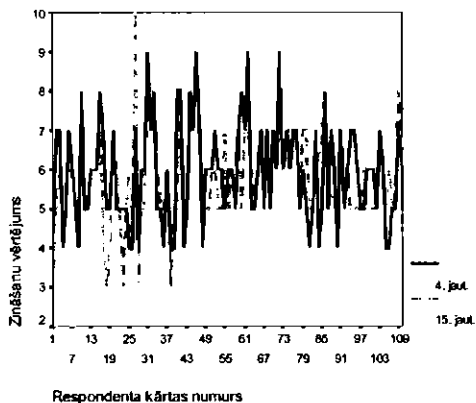
8.attēls. Apmierinātība ar mācību procesu augstskolā



9.attēls. Zināšanu vērtējuma (5. a) algebrā un pašvērtējuma (7.1) salīdzinājums skolā



10.attēls. Zināšanu vērtējuma matemātikā (4.jaut.) un pašvērtējuma (15.jaut.) salīdzinājums augstskolā



1.tabula. T-testa rezultāti: korelācijas koeficients (kor. koef.), parametrs (t), parametra kritiskā vērtība (t kr.)

N.p.k.	Atbilžu variantu pāris	Kor. koef.	t	t kr.
1.	5.a)&7.1)	0,62	5,00	1,98
2.	5.b)&7.2)	0,47	5,00	1,98
3.	5.c)&7.3)	0,35	6,23	1,98
4.	4.j.&15.j.	0,64	1,43	1,98

Secinājumi

1. No skolā apgūstamiem priekšmetiem eksakto zinātņu ciklā algebra un ģeometrija ir pirmajā vietā, informātika – otrajā. Tas jāievēro, gan sastādot iestājekšāmenu uzdevumus, gan organizējot matemātikas studijas, gan izvēloties mācību saturu un formas (starpriekšmetu saikne ar datorzinībām).
2. Ievērojamai daļai respondentu profesijas izvēlē dominē pastarpinātā interese pretstatā tiešajai (vairāk interesē gala rezultāts, mazāk – darbības izziņas process).
 - 2.1. Pētot profesijas izvēles jautājumus, jānoskaidro studentu apmierinātība ar profesiju; apmierinātības dinamika no kursa uz kursu; apmierinātību ietekmējošie faktori: sociāli psiholoģiskie, pedagoģiski psiholoģiskie, diferenciāli psiholoģiskie; profesijas izvēles pozitīvās vai negatīvās motivācijas faktoru sistēma.
3. Attieksme pret studiju procesu skolā un augstskolā vieniem un tiem pašiem respondentiem būtiski nemainās.
4. Algebrā, ģeometrijā un informātikā pastāv vidēji cieša saistība starp zināšanu vērtējumu un pašvērtējumu, turklāt pēdējais ir pazemināts. Turpretī augstskolas aptaujā matemātikas zināšanu pašvērtējums jau daudz lielākā mērā atbilst zināšanu vērtējumam.
5. Jāattīsta studentu zināšanu un prasmju novērtēšanas objektivitāte, tas sekmētu priekšmeta studiju motivāciju un profesionālai darbībai atbilstošas attieksmes veidošanos.

Literatūra

1. Broks A., Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Valbis J. *Izglītības indikatoru sistēmas*. Rīga: Mācību grāmata, 1998. 279 lpp.
2. Garleja R. *Tautsaimniecības pedagoģija*. Rīga: LU Ekonomikas katedra, 1996. 99 lpp.
3. Ciemiņa I., Krastiņš O. *Kontingences koeficienti*. Rīga: LU, 1991. 35 lpp.
4. Edwards A., Talbot R. *The hard-pressed researcher*. New York, 1994. 193 p.
5. Атаханов Р. *Математическое мышление и методики определения уровня его развития*/ Ред. В.В.Давыдов. Москва, Рига, 2000. 208 стр.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 416 стр.

7. Пуанкаре А. *О науке*. Москва: Наука, 1990. 736 стр.
8. Ядов В. *Социологическое исследование*. Москва: Наука, 1972. 150 стр.

Summary

The student's questionnaires are analyzed in this article, which allow to think about various elements of mathematical studies : motivation of the chosen speciality; awarness of the importance of mathematics and evaluation of the attitude towards mathematics studies; self – esteem of knowledge and skills. The questionnaires have been made since 1996., so it is possible to compare the change of the views of adequate respondent gruoup during the years. The data of the questionnaires have been treated by Microsoft Excel 97 and SPSS for Windows, Release 8.0.

Jānis Mencis
Latvijas Universitāte

KO SKOLA UN AUGSTSKOLA PAR MATEMĀTIKU DOMĀJA

SMI (skolas matemātiskās izglītības) vispārējā struktūrā var saskatīt četras sastāvdaļas:

- zināms krājums skaidru matemātisku jēdzienu (terminu);
- zināms skaits izprastu (ne obligāti – pamatotu) matemātisko apgalvojumu (faktu, īpašību, formulu, teorēmu, ...);
- kaut cik ievingrinātas matemātikas prasmes;
- zināmā mērā izkopta matemātiskā domāšana (analīze, secināšana, vispārināšana, ...).

Par matemātiskajiem jēdzieniem. Jebkuras domāšanas celtnes ķieģeļi ir skaidri izprasti jēdzieni. Tie ir pats pirmais priekšnoteikums sekmīgai matemātikas apguvei resp. pirmais kļupšanas akmens t.s. nesekmībai matemātikā. Var pieņemt, ka skolēnam kāds matemātikas jēdziens ir skaidrs, ja viņš ir izveidojušās abpusējas asociatīvās saites starp šo jēdzienu apzīmētāju simbolu (vārdu, vārdkopu, grafisku simbolu) no vienas un jēdziena precīzu saturu (ar jēdziena visām būtiskajām nepieciešamībām un pietiekamām pazīmēm) no otras puses.

Jēdziena apguves apliecinājums nav skolēna precīzi pateikta šī jēdziena vārdiska definīcija. Skolēni, balstoties uz tajā vecumā attīstītu mehānisko atmiņu, definīcijas iegaumē diezgan viegli un tā bieži apmāna skolotāju par patieso izpratni.

Pārbaudot skolu, (vai attiecīgo klašu grupu) beigušo skolēnu izpratni par viņu daudzkārt izmantotajiem “vārdiem”, atklājas neticami liela to miglaina vai aplama izpratne. Piemēram minēsim kaut dažus jēdzienus: apgriezti skaitļi un pretēji skaitļi; proporcionāli nogriežņi vai skaitļi (“8 un 2 ir proporcionāli, bet 8 un 3 nav proporcionāli”).

Par matemātiskiem apgalvojumiem. Skolas laikā skolēniem ir jāapgūst simtiem dažādu apgalvojumu. Kādu apgalvojumu var uzlūkot jau par apgūtu, ja ir pilnīgi izprasts tā saturs un apgalvojums ir kaut cik arī iegaumēts.

Apgalvojuma izpratni izsaka ne tā pareiza formulēšana, bet prasme ilustrēt to ar konkrētiem piemēriem un kontrapiemēriem, un tā saskatīšana arī nestandarta situācijā. (ģeometrijā it īpaši – ar figūru zīmējumiem nepierastā stāvoklī).

Daudzkārt (it īpaši pēdējā laikā) tiek izteikta doma nepārslēgt skolēnu atmiņu ar lieku iegaumēšanu – to visu varot atrast formulu krājumos, rokas grāmatās. Kaut principā šī doma nav aplama, tad attiecībā uz SMI ir jāizšķiras, kur beidzas obligātā un kur sākas tikai vēlāmā iegaumēšana. Ilustrācijai piemērs: ja skolēns neatceras apvilktā četrstūra malu īpašības, tad, sastopoties uzdevumā ar tādu četrstūri, šīs īpašības esamība viņam neko nedos un viņš pat nezina vai tāda ir un kur tādu meklēt.

Dažādu izprastu matemātisko apgalvojumu uzzināšana (ar daļēju to iegaumēšanu) ir skolēna vislielākais taustāmais ieguvums, ko varētu saukt par SMI “materiālo” komponentu.

Diemžēl, nevar teikt, ka mūsu skolu (attiecīgo klasi) beigušo galvās ir apgūto matemātisko apgalvojumu liels krājums. Tā, piemēram, pat četru darbību tabulu sakritības kā $7 \cdot 9 = 63$, $7 + 6 = 13$ (ārziemēs tās sauc par pamatfaktiem) skolēni meklē uz burtnīcas vāka vai “spiež” uz kalkulatora. Miglains skolēnu apziņā ir trijstūru vienādības un līdzības pazīmes, risinot uzdevumus skolēni jauc formulas, neizprot (ja sastopamas ar negatīviem skaitļiem) saīsinātās reizināšanas formulas. It īpaši neizprot tiešā un apgrieztā (vai pretējā) apgalvojuma savstarpējās patiesuma sakarības.

Par matemātiskām prasmēm. Iegūtās zināšanas (skaidri jēdzieni, izprasti apgalvojumi) nav garantija to veiksmīgai izmantošanai uzdevumu risināšanā. Te ir nepieciešams SMI trešais

komponents – prasmes.

Vispirms prasmes ir nepieciešamas matemātikas “iekšējām” vajadzībām – operācijās ar matemātiskiem modeļiem: matemātisko izteiksmju identiski pārveidojumi, vienādojuma atrisināšana, funkciju grafiku zīmēšana un lasīšana utt.

Vēl nozīmīgāka ir prasme izmantot matemātiskās zināšanas praktiskās dzīves uzdevumu un problēmu risināšanā un pētīšanā: ekonomikā, transportā, lauksaimniecībā, amatniecībā, sadzīvē utt. Te risinātajam jāsakaras ar to, ka uzdevumā nav dots skaidrs matemātiskais modelis, kāds dotajā situācijā izmantojams.

Prasmju izkopšanai vienīgais drošais ceļš ir uz izpratnes bāzes veikta pietiekami ilgstoša vingrināšanās. Diemžēl mūsu skolās prasmju veidošanai nav atvēlēts nepieciešamais laiks.

Var runāt par īpašām t.s. intelektuālajām prasmēm – prast analizēt, plānot, vērtēt, pētīt u.tml. Tādas prasmes parasti veidojas kā dabisks pavadoņi dažādu matemātisko uzdevumu risināšanā.

Par matemātisko domāšanu. Ar to sapratīsim ne tikai secināšanu (induktīvo un it īpaši deduktīvo slēdzīnu veidošanu), bet domāšanu plašākā nozīmē, kur ietilpst dažādas domāšanas operācijas, kā analīze un sintēze, abstrahēšana un konkretizēšana, vispārināšana un specializēšana, salīdzināšana, prasme atšķirt pietiekamos un nepieciešamos nosacījumus, arī prasme izvīrīt hipotēzi un apstiprināt vai noraidīt to u.tml. Šādas domāšanas attīstīšanas darbs skolā veicams ne tikai matemātiskā, bet tomēr gan vairāk nekā citos mācību priekšmetos.

Domāšanas darbības mērķis vienmēr ir kādas jaunas atziņas, jauna apgalvojuma iegūšana. Skolas matemātiskā skolēni jaunus apgalvojumus var iegūt šādos ceļos:

1. pieņemot skolotāja (vai mācību grāmatas) dogmatiski sniegto apgalvojumu kā neapšaubāmu;
2. ar uzskati (vērojot attiecīgās likumsakarības atbilstošā modeli);
3. ar secināšanu nepilnā indukcijā;
4. ar stingru deduktīvo secināšanu (matemātikas kursa aksiomātiskā struktūra).

Mūsu skolas matemātikas standartos (programmās) tiek gan minēti (kaut arī ne visai detalizēti) apgūstamie jēdzieni un apgalvojumi (formulas un teorēmas), bet par apgalvojumu iegūšanas ceļiem netiek norādīts (ar retām piezīmēm par teorēmas pierādīšanu). Tas – šis visai nozīmīgais domāšanas attīstīšanas lauks – tiek atstāts mācības grāmatu ziņā.

Šķiet, ka jau šobrīd un esošajos apstākļos nevar (ja arī vajadzētu) domāt par mūsu SMI sistēmas strauju, radikālu reorganizāciju, taču var gan tūlīt mainīt dažas detaļas tādos komponentos, kā, piemēram, mācību saturs un vispārējā metodiskā pieeja tematū izklāstā.

Minēsim te dažas tādas problēmas, to iespējamās korekcijas vai akcentu pārceļšanu.

- Nav pieņemama apgūstamā satura apjoma un dotā mācību laika attiecība. Laiku nevar palielināt, tāpat jāmaina saturs. Labāk mazāk, bet labāk.
- Sašaurināt apjomu tādiem tematiem kā parastās daļas, sarežģīti algebrisku izteiksmju identiski pārveidojumi, mākslīgi konstruēti vienādojumi un nevienādības.
- Aritmētisko skaitļošanu ar daudzciparu naturāliem skaitļiem un decimāldaļām aizstāt ar kalkulatoru. Toties pastiprinot skaitļošanu galvā ar nelieliem skaitļiem.
- Vairāk saistību ar mācītā izmantošanu – ne tikai abstraktu, bet arī dzīves uzdevumu risināšanā.
- Izvēlieties skolēna vecumam atbilstošu apgalvojumu iegūšanas paņēmieni. Sarežģīto mācīt vienkārši, bet ne otrādi. Te darbs atklājas gan augstskolām jauno skolotāju sagatavošanā, gan esošo skolotāju kvalifikācijas paaugstināšanā.
- Ietaupīto laiku izmantot, jau pamatskolā ieviešot statistikas, kombinatorikas un varbūtības teorijas elementus.
- Ģeometrijā – vairāk “dzīvas” ģeometrijas – vērot, mērīt, izvīrēt hipotēzi, zīmēt konstruēt, modulēt.

- Funkcijas – mazāk teorētiskā, vairāk izmantošanu uzdevumu risināšanā.
- Sešgadīgo (bērnu dārzā, pirmskolas mācībās) programmās ieviest arī pirmos matemātikas elementus.
- Augstskolā – (skolotāju gatavošanā) – vairāk laika pedagoģijai, didaktikai, matemātikas metodikai, tieši skolas kursa padziļinātai studēšanas (uz dažu augstākās matemātikas kursa rēķina).
- Latvijas Republikā – samazināt mācību saturu vispārējā “masu” skolā, organizēt savlaicīgi klasēs (skolās, grupās) spējīgāko, apdāvinātāko skolēnu izglītošanu.

Literatūra

1. Mencis Jānis. Search for humanisim in primary school. *International conference Teaching mathematics: retrospective and perspectives*. Rīga: 1999, 88.–90. lpp.
2. Andžāns A., Mencis J.(sen.), Mencis J.(jun.) *Pamatskolas matemātikas koncepcija*. Rīga: LRIZM, 1991. 124 lpp.

Summary

Actual school mathematics questions and ways of solutions of these questions in schools and in universities are being touched upon this paper. Concrete rekomendations are being given in order to inprove the system of education in schools' mathematics.

Literatūras un valodas mācību metodika

Dace Markus
University of Latvia

COMPLEMENTARITY IN LANGUAGE ACQUISITION: A CASE STUDY FROM LATVIAN LANGUAGE

Introduction

Today, during the period of transition from the Soviet style totalitarian state to the democratic society of the independent Republic of Latvia, exist many publications reflecting lack, need, and, finally, the gained first results in the investigation of the usage of new modern teaching and learning methods in Latvian schools. Unfortunately, the other element, the content of what is being taught is very often forgotten.

Description of the Situation

In numerous publications the dominating conclusion is that the teachers educated during the Soviet period have a good academic knowledge, for instance, in mathematics, biology, geography, chemistry, language, and literature, but they do not possess enough knowledge and skills in modern teaching technologies. As a result, the teaching and learning process at school today is not alive, it is not related to the learners' real interests and life style, and very often it is carried out in a form of pure memorizing thus manifesting a conservative thinking, and accurate answering to the given questions, for instance, grammar rules, declination or conjugation tables.

Of course, the educational system without democratic freedom, without political discussions, and creative critical thinking was generated by the whole Soviet Government and Communist Party's political system. In fact, the Soviet society was very closed society without any possibilities for contacts and exchange of experiences with colleagues from the West, with very limited options to learn more about original research findings reflected in foreign scientific publications. As Oskars Zīds wrote: "Another fact which affected the development of pedagogy negatively was an information vacuum which kept the Soviet-era specialists far away from any national pedagogical ideas, to say nothing of the accomplishments of pedagogical studies elsewhere in the world" [1.,51]. Our educational system is now in the process of transformation from the old, authoritarian school to a new democratic school. It means that the specialists in teaching and learning methodologies and teachers must change their methods and working styles from the authoritarian to the democratic ones. Unfortunately, the introduction and mastering of these new methods proceed spontaneously, without planning, without serious analysis of the effectiveness of their usage. We need evaluate and determine the role of these methods within a system, especially in our national system of education. For instance, the research of E. Olehnovicha shows that the interactive methods of education can be applied in the most resultant way during the initial stage of studies when students are going through adaptational process. Later, especially beginning with the 4th study year, more effective becomes an individual approach. Similar dominating teaching-learning educational activity's change is being facilitated by the first educational field practice carried out during the 3rd study year, for example more accented individual studies (according to A. Golubeva's conclusions stated at the conference). Unfortunately, in Latvia currently doesn't exist educational research institute or expert's team regularly investigating compatibility of the new elements with the traditional values.

During the first years following the renewal of Latvia's independence in 1991, the demand for interactive methods, cooperative learning methods, as well as communicative, "brain storming",

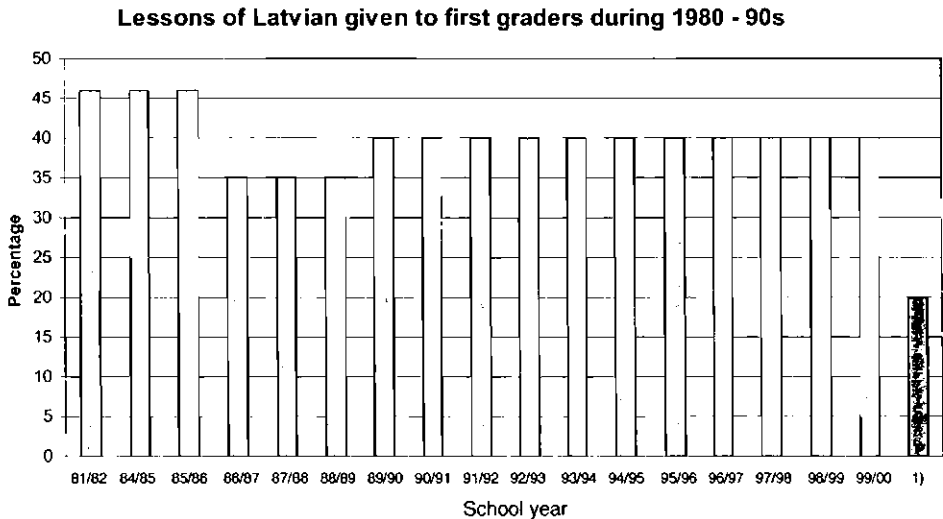
dialogue, role play, situational, and other methods have been very strong and constantly growing. These methods can be qualified as being the right choice “in the right time and place” during the recent years.

Problem

The first reaction to this demand was the inclusion of the courses of modern teaching-learning technologies in academic and professional teacher training programmes, in the programmes for continuing education, and in the programmes intended for in-service teacher training. But the focus on the new methods shouldn't be the goal itself. Pupils' personalities cannot be developed by the activities in general, but by the activities having a concrete content. People in their life must be ready not only to cooperate “in general”, but to cooperate in solving real-life problems, for example, when managing financial tasks at school, like calculating teachers salaries. People should be able to think critically not only “in general”, but to apply their reasoning skills to real-life practice, for example, when stating their opinions using correct Latvian written language to explain the motivation behind the construction proposal of the new Latvian National Library. From the stated above follows, that our school children must be good not only at new technology application but also at mathematics, reading and writing, languages, geography, biology, physics, and other sciences, as well as at music, visual arts, sports, etc. We must not forget that everything old does not mean a bad one alone. We can find positive values and useful features in the old teaching methods, too. They shouldn't be forgotten while focusing on the modern trends.

Unfortunately, the latest observations made at schools and entrance examinations at the Universities show decreasing knowledge of Latvian as a mother tongue. The situation generally is also worsened by poor usage of Latvian in media, advertisements, literary translations, and even in official documents and speeches delivered by the government members. Since the introducing of Latvian as the State language, an increasing number of non-Latvians have been speaking Latvian, especially employees or those doing their own business. Majority of them have passed the State Language Proficiency Test at a medium level or even at a lower one. Their Latvian language proficiency skills still need improvement. Since September 1, 1999 one of the models of bilingual education has been started to implement in all grades of minority schools in Latvia. The choice of the model was left for the school. Teachers started to teach their respective subjects not only in Russian, but also in Latvian. Some of the teachers are Latvians, some – Russians with good Latvian skills, but some of them speak extremely poor and incorrect language. What can we expect from the language proficiency of their pupils? In such situation of a linguistic transition, the teacher of the Latvian language should be considered as a most important figure in education and in the society at large. His professionalism, and his own pattern of speaking and writing must be a perfect one to motivate also the other teachers to follow this example. Only the lessons which are interesting, linguistically rich and correct can inspire and motivate the learners to study this language.

In such poor language environment and sometimes tense political situation it is not fully understandable why the project made at the Ministry of Education is aimed at decreasing the number of Latvian as a mother tongue lessons in the first grades below 50% (see Fig. 1).



1) Proposal of Latvia's Centre of Educational Content and Testing

Fig. 1.

We can see that the teachers whose mother tongue is Latvian are the main persons who are able to help to hold on and to develop the proficiency level of the Latvian language to take care of it in schools and in the society. Using modern teaching technologies and speaking rich and correct language, the child's personality can be enriched in both complementing language proficiency directions – interactivities and content. In turn, the adults must understand that the language appropriate for a conversation is not sufficient for academic and professional purposes in mathematics, medicine, physics, biology, psychology, politics, etc. Of course, for linguists, poets, writers language is a special value.

The Latvian language and Latvian culture are among the main values we can offer to and popularize in the EU today – the time of our joining this organization. These are among the basic values for ourselves, I hope, as well.

Conclusions

From the stated above follows that (1) the number of Latvian as a mother tongue lessons shouldn't be decreased at schools, especially in elementary educational establishments; (2) in education of future teachers of the Latvian language and literature, the part of the programme aimed at the general educational competencies shouldn't be increased by decreasing the number of hours allocated for studying the Latvian language and literature; these two parts must be in complementary balance contributing to each other. Only reasonable balance between these two parts in offered teacher training programmes can give the knowledge and skills necessary for the language teacher's professional career. (3) It wouldn't be wise to put in opposition the so-called "the old methods" against the new ones as being "bad" and "good" in language acquisition. Such opposition may stimulate teachers to focus only on the new methods forgetting the values of traditional approaches at the same time. (4) It would be desirable to organize a group of specialists

for evaluation of the new teaching-learning methods and for working out the recommendations taking into account national specifics, subject matter, and pupils' age. In my opinion such type of investigation must be financed by the state.

Complementarity ("Contraria sunt complementa") should be the basic principle ensuring that the systems components are not denying but complementing each other.

References

Zīds O. The main direction of pedagogical thought in Latvia over the last 50 years. In: *Humanities and Social Sciences*. Latvia: Education in Latvia, 4 (17), 1977, p. 49 – 56.

Resümee

Die gegenwärtige Situation der lettischen Sprache und die Sprachumgebung sind ungünstig. Das zeigt sich sowohl in einem niedrigen Niveau der Sprachkultur als auch in lettischen, von Minoritäten geführten Gesprächen. Es zeigt sich auch darin, dass die Schüler immer weniger Bücher lesen und die Leistungen in Examen im Fach lettische Sprache und Literatur in den lettischen Schulen sinken. Der Sprachgebrauch und die Analyse der Ergebnisse in Examen beweisen, dass die Stundenanzahl des Faches Lettisch als Muttersprache zur Zeit nicht gekürzt werden darf, insbesondere in der Grundschule.

Die Fachleute orientieren sich auf moderne Unterrichtsmethoden und vergessen dabei, dass eine der Hauptkomponenten der Lehrer Kompetenz Kenntnisse der Sprache und Literatur ist. Deswegen muss man im Auge behalten, dass der Anteil der pädagogischen Fächer im Studienprogramm für angehende Lehrer nicht des Faches lettische Sprache und Literatur erhöht wird, sondern dass die im Gleichgewicht bleiben.

Es ist beobachtet worden, dass eine undurchdachte Gegenüberstellung der alten und neuen Unterrichtsmethoden manchmal zur Ablehnung brauchbarer traditioneller Werte führt.

Dagmāra Ausekle
Latvijas Universitāte

PĀRMANTOJAMĪBAS PROBLĒMA MĀCĪBU SATURA IZVEIDĒ LITERATŪRĀ

Mācību satura izveides jautājumi sabiedrībai ir bijuši nozīmīgi visos laikos, jo valsts sociālais pasūtījums, kas nostiprināts valsts izglītības politikā, liek veidot nacionālās izglītības teoriju un pārveidot izglītības saturu.

Īpašu aktualitāti izglītības un mācību satura izveides jautājumi ieguvuši šodien – ieilgušajā pārejas periodā uz patiesi demokrātisku sabiedrību, kad daudzās jomās vēl jūtamas totalitārās valsts domāšanas un rīcības modeļu mūsdienu modifikācijas. Šajā rakstā aplūkotas dažas problēmas, kas saistās ar to izglītības satura daļu, kurš veido literatūras mācību saturu mūsdienu skolās.

Mācību satura izveidē iesaistīti dažādās struktūrās strādājoši cilvēki: IZM darbinieki, mācību grāmatu autori un izdevēji, kā arī skolotāji.

Skolotājs šodien ir samērā brīvs mācību satura un metodikas izvēlē. Taču šī brīvība uzliek pienākumus un rada papildu grūtības. Moderni domājošs pedagogs Latvijas skolā vienlaikus atrodas gan labākā, gan sliktākā situācijā, salīdzinot ar kolēģiem citur Eiropā. Viņš var pārmantot ārzemju pieredzi un neatkārtot reiz pieļautās kļūdas. Bet skolotājam jāprot atšķirt racionālo no neracionālā, samērot to ar Latvijas skolu līdzšinējo praksi un pašreizējo situāciju un, kas visgrūtākais, sintezēt visu, un veidot savu skatījumu atbilstoši mūsu sabiedrības vajadzībām un prasībām.

Akcēntējot jautājumu par atbildību nākamo paaudžu priekšā, mūsdienu pedagogam jau šodien jāspēj atbildēt uz jautājumu – kādas zināšanas, kādas prasmes un iemaņas un, galvenais, kādas vērtības būs aktuālas nākotnes sabiedrībā. Viena no primārajām skolas un skolotāja funkcijām – palīdzēt jauniešiem saprast, kas viņu gaida dzīvē. Mūsu valstī gan indivīda, gan sabiedrības līmenī aktuāla ir izšķiršanās – kas noteiks cilvēka vērtību nākotnes Latvijā – tas, kas viņš ir, vai tas, kas viņam pieder. Citiem vārdiem, vai tiks pārmantota latviešu kultūrā, it īpaši literatūrā, sen iedibinātā vērtību hierarhija.

Ne mazāk aktuāli ir jautājumi, kuri saistīti ar globalizācijas procesiem pasaulē, kas cilvēkus, finanses, informāciju utt. vieno vispārējā mijiedarbju tīklā pāri nacionālu valstu robežām, tāpēc nav viegli pateikt – ko īsti mums nāktos izglītēt un audzināt – Latvijas vai Eiropas Savienības pilsoni. Tas aktualizē izglītības satura nacionālā komponenta nepieciešamības jautājumu, jo īpaši nozīmīgas kļūst “tādas pedagogijas pamatproblēmas kā izglītības mērķi, uzdevumi un saturs indivīda, tautas un cilvēces vajadzību sasaistē”. (1)

Globalizācijas procesi arvien biežāk tiek saistīti ar atziņu, ka notiek “pasaulei nebūt ne nepieciešamāko un vēlāmāko ideju tirazēšana globālā mērogā”. (2)

Pamatotas ir arī bažas, ka postmodernisms kā laikmeta tendenču summa rada negatīvas pārmaiņas kultūrā un līdz ar to arī visā sabiedrības dzīvē. Intelektuālā skepse un apātija, dehumanizācija, morālo un sociālo kritēriju trūkums, analfabētisms un pašaušanās uz kāda cita prātu, virspusējība un fragmentārisms, piekāpšanās transnacionālo korporāciju interesēm un ietekmei ir tās parādības, par kurām postmodernisma teorētiķis Ihabas Hasans saka: “Tā drīzāk ir Planētas denaturalizācija un cilvēka gals. Mēs esam, es domāju, cita laika un citas Telpas iemītnieki, un mēs vairs nezinām, kāda reakcija uz mūsu īstenību ir piemērojama.” (3)

Kāds mācību saturs un kāda metodika nepieciešama skolotājam, lai sniegtu atbalstu tādas personības pašpilnveidē, kas spētu izturēt konkurenci globalizācijas apstākļos un izvērtēt visus

pasaulē notiekošos procesus? Kuri uzkrājumi no literatūras kā mācību priekšmeta garās attīstības gaitas ir pārmantojami šajā sarežģītajā situācijā? Psihologs A. Maslovs par vienu no humanistiskās izglītības filozofijas pamatuzdevumiem uzskata jaunas personības koncepcijas izveidi: "Ja par izglītības galveno mērķi izvirzīsim pašstenošanos, tas ļaus cilvēkam pārvarēt valsts un kultūras vides uzspiesto aizspriedumus un kļūt par pasaules pilsoņiem." (4)

Pasaules pilsonis autora izpratnē šajā gadījumā ir "Es", kura robežas iziet ārpus viņa fiziskā ķermeņa, ārpus viņa personiskajām interesēm un ietver sevī visu pasauli.

Šāda indivīda, cilvēces un Visuma vienotības ideja atrodama ne tikai Ralfa Emersona un Jaunās Anglijas transcendentālistu darbos, uz kuriem atsaucas A. Maslovs. Tā ir pamatideja arī tajā literatūras mācību satura daļā, ko veido latviešu folklorā un Annas Brigaderes daiļradē.

A. Brigadere pieder to nedaudzo autoru lokam, kuru darbi skolā tikuši aplūkoti dažādos laikos, un to interpretācija visuzskatāmāk parāda, gan kā var mainīties literārā darba lasījums atkarībā no sociālā pasūtījuma, gan kā var tikt pārmantotas šajā darbā ietvertās vērtības par spīti jebkuram pasūtījumam.

Latvijas pirmās brīvvalsts laikā A. Brigaderes daiļradē tika meklētas un akcentētas pozitīvisma estētikas vērtības, kuru pamatā bija latviska gara un stabilitātes meklējumi: "Pretrunu plosīta dzīves jēgas meklētāja vietā stājās dzīves atzinējs, indivīds kā pozitīvs sabiedrības loceklis." (5) Galvenā uzmanība tika veltīta Latvijas lauku sētai, kur pretstatā civilizācijas samaitātībai meklēja "to morāli un ētiku, kas saglabājama un nododama nākamām paaudzēm." (6)

Attieksme pret A. Brigaderi pēckara periodā parāda, ka padomju laikā mācību saturā dominēja klasiskās literatūras vienpusējs, sašaurināts traktējums, un tādējādi tika deformēta literāro darbu un visa literārā procesa būtība kopumā. A. Brigaderes biogrāfijā tika īpaši izcelta viņas šķiriskā piederība, darbu traktējumā galvenokārt akcentēts darba tikuma slavinājums, bet pilnīgi noklusēta viņas īpašā attieksme pret Dievu kā augstāko cilvēka personību veidojošo un vadošo spēku.

Lai cik sašaurināts bija skatījums uz tautas gara dzīvi kopumā, tas tomēr atstāja brīvu telpu radoši domājošiem un metodiski labi sagatavotiem skolotājiem, jo gala rezultātu literatūras stundā vienlīdz ietekmē kā mācību satura izvēle, tā arī precīza metodoloģiskā pieeja literatūrfilozofiskā aspektā, vispārīdaktisko mācību metožu un literatūras specifikai atbilstošu metožu un metodisko paņēmieni tīrīga izvēle. Un šī izvēle ir daudz mazāk pakļaujama kontrolei īpaša sociālā pasūtījuma apstākļos, kāds tika konsekventi realizēts Padomju Latvijā.

Pārmantojot radošu pieeju literārā darba interpretācijā, mūsdienu skolotājam tā paša mācību materiāla ietvaros atklājamas jaunas daudzskaldņu kristāla šķautnes.

Pat tad, ja nebūtu pastāvējuši aizliegumi un ierobežojumi, maz ticams, ka pirms 20 vai 15 gadiem daudzās skolās A. Brigaderes princese Gundega tiktu aplūkota transpersonālās psiholoģijas skatījumā, par galveno šajā lūgā atzīstot robežu celšanas un ārdīšanas tēmu atsevišķas personības un globālā – dažādu tautību un Planētas – kosmiskā līmenī.

Mācību saturs ir paredzēts kopīgam skolotāja un skolēna darbam, tāpēc pārmantojama tradīcija, ko radošākie un gudrākie skolotāji respektējuši vienmēr. Tā balstās uz atziņu, ka mācību saturs var būt objektīvs un subjektīvs: "Par objektīvu kļūst tas saturs, kas skolēnam tiek dots vadlīnijās, programmās, mācību grāmatās vai citādi. Bet blakus ir tā satura daļa, ko skolēns atrod pats – paša atrastais, sameklētais, izlasītais – subjektīvais saturs. Tas ir pienācīgi jānovērtē, un šāda rakstura meklējumi ir visādi rosināmi un atbalstāmi." (6)

Literatūra

1. *Latviskas izglītības saturu veidojot*. Rīga: Grāmata, 1992, 7.lpp.
2. *Uz kuriem, literatūras teorija?* Rīga: Latvijas Universitātes žurnāla Humanities and Social Sciences. Latvia fonds, Latvijas Universitātes Svešvalodu fakultāte, Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultāte, 1995, 98.lpp.
3. Turpat, 97.lpp.
4. Маслоу А.Т. *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт–Петербург: Евразия, 1999, с.196.
5. *Latviešu literatūras vēsture. 2.sējums*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 46.lpp.
6. Turpat, 46.lpp.
7. *Latviskas izglītības saturu veidojot*. Rīga: Grāmata, 1992, 45.lpp.

Resümee

Der Entwicklung der inhaltlichen Schwerpunkte des schulischen Unterrichtsprogramms hat die Gesellschaft in allen Gesellschaftsformationen Aufmerksamkeit geschenkt; jedoch besonders aktuell ist diese Problematik in Lettland heutzutage geworden. Die Globalisierungsprozesse in der Welt und Postmodernismus als eine Art Summe der Tendenzen des Zeitalters führen zu Veränderungen in der Kultur und auch im Leben der ganzen Gesellschaft – diese Veränderungen stellen eine Herausforderung für die Lehrer dar – die Lehrer sind bestrebt, die Antwort auf folgende Fragen zu finden: welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, und das Wichtigste, welche Werte werden in der künftigen Gesellschaft aktuell sein.

Eine der wichtigsten Aufgaben eines modern denkenden Lehrers ist die positiven Erfahrungen der Kollegen im Ausland kennenzulernen und das Notwendige zu übernehmen, ebenso auch die Erfahrungen eigen zu machen, die die pädagogische Wissenschaft in Lettland entwickelt hat. Man sollte diese zwei Aspekte synthetisieren und zu einem neuen Ganzen zusammenfügen – den Bedürfnissen und den Anforderungen der Gesellschaft entsprechend.

Eines der wichtigsten Ziele der Bildung ist die Unterstützung der Möglichkeit der Selbstverwirklichung – dieser Gedanke stammt aus der humanistischen Bildungsphilosophie; deshalb kann der Lehrer der Literatur wichtige Impulse und Unterstützung in der lettischen Folklore und im Schaffen von Anna Brigadere finden.

Mākslas un mūzikas mācību metodika

Māra Urdziņa
University of Latvia

STUDENTS' ARTISTICALLY CREATIVE ACTIVITIES AT THE COURSES OF TEXTILE AT THE UNIVERSITY OF LATVIA

One of the programmes, which the students can study at the University of Latvia, in the faculty of Education and Psychology, is the Teacher of Housekeeping and History of Culture. The **Textile courses** are one part the programmes study courses.

The **artistically creative activity** is one of the important elements of the content of art education in general and of textile courses too. Psychologists consider that the peculiarity of artistically creative activity lies in the transformation of general values through the prism of individual emotional experience. (6, 146)

P.Dale in his book "Problems of spirit" says that artistic creation and every creative activity in general asks for mutual harmonious relationships between awareness and unawareness, common sense and inspiration, contemplation and fantasy. (5, 190) Observation, creation and expression of joy guide the creative activity. The main stimuli of art are sense, intuition and fantasy. Art speaks in terms of vital images, symbols and rhythm. (5, 151)

M. and M.Grini stress the importance of creation of art works, that can be fully felt and perceived only by doers of work. It is satisfaction of well done work that gives feeling of comfort, happiness and higher self-confidence. The spiritual achievement can not be substituted neither by material recompense nor appreciation, because the feelings of happiness in the process of creation are those, which give satisfaction and delight to the creator. Of course, to attain such results, the doer must have positive approach to his work, devoting all his best abilities, because only then the ready – made subjects show its doer's love for work and personality. (8, 60)

D.Wolf and H.Gardner indicate such basic components of artistic activities: self-expression, communication, symbols, the choice of tools and materials, critic abilities. (3, 54)

One can distinguish two levels in creative activity:

- 1) activity, which is characterised by novelty, psychological and social significance, when newly created work is significant both for the creator and society;
- 2) activity, which is characterised by novelty and psychological significance, when newly created work is significant for the creator himself. (10, 17)

According to the author, the artistically creative activities in the textile classes are characterised by: novelty, psychological significance, art and aesthetic significance.

One of the preconditions of artistically creative activity is psychological preparation for work, which is characterised by wish and ability to create art works. It can be reached by prolonged development of psychical processes (senses, perception, memory, thinking, imagination, emotion, will) and psychical features (development of personality, abilities, temperament, character and feelings). (4, 40) The achievement of this maturity is one of the tasks for the preparation of the would-be teachers of housekeeping, when the necessary knowledge, skills and abilities are acquired. Besides, psychological readiness for work is determined by would-be teachers' demands to himself/herself, the attitude of relatives, friends and wider society and other factors.

To create preconditions to the students' successful artistic activity, especially in the process of acquiring textile, according to the author, students should fulfil several tasks. Students are proposed to use the elements of composition and the possibilities of the realisation of forms in textile materials with a concrete technique. They fulfil these tasks before creating the subjects of applied art. As a

result, students will gain knowledge, skills and abilities, which will be necessary for creation of the objects of applied arts. These tasks should be oriented to all psychical processes (especially perception, creative thinking and imagination) as well as the features of personality.

The next question to clarify is the structure of artistically creative activity.

The structure should be divided into:

- 1) the beginning of an idea,
- 2) the cherish of an idea,
- 3) the realisation of an idea. (4, 17; 7, 15)

An idea starts on wide motivation, when there is cause, impulse for using creative activity. Such impulse can be visual or hearing impression, object of nature, impression in life, association, art works, books, newspapers, emotional state, social order, etc. The most characteristic way in which an idea starts after the first impulse is image.

The raising of an idea in student's practical work should start with giving the task. Therefore, giving the task, the lecturer should promote the rise of impulse, that it should encourage creative atmosphere. It means:

- 1) to stimulate thoughts,
- 2) to incite emotions,
- 3) to create experience,
- 4) to provoke attitude. (9, 11)

The lecturer should think also about the task which should be urgent and necessary and he/she also should think how to make positive motivation. According to A.K.Forsmane, emotional speech is not sufficient for making creative situation, because as a result no new ideas appear for creative work. There is necessity for visual material. (2, 77–85) For this purpose one can use textile works and their samples made in different techniques, reproductions of art works, photo albums, ethnographical materials, objects of nature, etc. D.J.Farnell shows, that the artistically creative activity itself can be a source of inspiration. (1)

The cherish of an idea is the improvement and transformation of the initial idea. According to the psychologists' investigation and author's observation, this stage can be very different as to its length. (4, 42) It depends on students' individuality and working conditions. In this stage an attempt to implement artistic images into material takes place. To fulfil it, one should have knowledge of textile techniques, materials, expression of arts, means of art and ability to use them. In this stage the lecturer should pay special attention to the improvement of an idea and seeking for different variants of the realisation of an idea in students' works. The students should be stimulated to create several sketches and to find out variants of their realisation, by making experiments with different materials and techniques. It's useful to change materials and technique so that students don't use the same means for fulfilling several tasks. In this stage the will of the students is of great significance.

During the process of the **realisation of an idea** great attention should be paid to the quality of the students' works, especially to the decorative scheme, because it influences the value of the work to a great extent. The lecturer should follow that the students don't decline from the realisation of successful composition due to its labour – consuming character.

To find out the real situation in the promotion of artistically creative activity in textile lessons of the subject "Housekeeping" in ordinary schools, the author studied:

- 1) questionnaires of pupils under the problem of research,
- 2) students' diaries of pedagogical practice,
- 3) pupils' textile works.

Having generalised the answers to the topical questions, the author has come to the conclusion that artistically creative activity in textile lessons at schools is not satisfactory. Only 34,% students (37 students out of 107 students) usually made textile works according to their own composition. Concerning the content analysis 80 students' diaries of pedagogical practice were investigated. It was seen that artistically creative activity has not been sufficiently developed. The author has analysed the textile works at the Olympiads in housekeeping, where pupils from elementary schools of Riga took part. However, in the displayed works one could observe the lack of creative activity, in most cases the reproductive activities were dominating.

The teachers at schools are not professionally prepared for artistic creative activity during the lessons of housekeeping.

The author has worked out the programme of textile courses "Crocheting" in which artistically creative activity takes the central part. According to the author, the **artistically creative activity in the textile lessons** can be as follows:

- 1) combination of elements of one technique,
- 2) combination of several textile techniques,
- 3) combination of several textile materials,
- 4) combination of visual elements of art,
- 5) making original 2 or 3 dimensional applied art works.

According to this, the author has worked out a number of principles the students should follow in textile activities. They are:

- 1) techniques defining principle – the student has to use a particular technique,
- 2) materials defining principle – the student has to use a particular material,
- 3) tools of artistic expression defining principle (e.g. students should use a particular colour combination),
- 4) subject defining principle – the work should reflect a particular theme (subject topic).

The principles can be limited in terms of time and space. One task asks for realisation of only one or a combination of several of these principles. The level of restriction imposed by each limiting principle can be very flexible. For example, one task could be given for compulsory use of only red and green colours in textile materials. In this case the use of colours is limited. Whereas the condition to use complementary colours is not restricted.

According to this, the author has worked out a set of creative tasks, in which all 4 principles are used. Different sources of inspiration should be used for putting a set of tasks in pedagogical practice. The set of tasks includes 17 several tasks. The result of 16 tasks are 8x 8 cm crochet examples and the result of 1 task is a textile work- the subject of applied art. For example, one task is to croche the sample in the size 8 x 8 cm by using:

- 1) winding lines in the basis of composition,
- 2) batik wool and one colour wool (4–6 different wool in colours),
- 3) 4–6 different elements of crochet technique,
- 4) complementary colours.

The process of making the 17–th task is more free – the theme and technique are only limited. The students have to use crochet technique, but they can combine it with other techniques too. The themes of the 17–th task have been "The Hat", "The Water World", "The Landscape of Countryside or a City", "The Plant". The students can choose the subject themselves. It can be a dress, the object of interior or a toy.

The set of tasks was used in pedagogical experiment for 4 students' groups from 1995/96 till 1998/99 academic year at the University of Latvia. Acquiring experience of a particular artistically creative activity, the students acquired textile techniques, tools of artistic expression and learning about materials. For evaluating the students' works the author has worked out 5 criteria, which correspond to the specific character specificity of applied art works:

- 1) composition of colours,
- 2) artistic approach to textile techniques,
- 3) artistic approach to combination of textile materials,
- 4) the use of graphical means of expression,
- 5) technical quality of textile work.

Comparing the works made at the beginning of the experiment with those made at the end of it, the author saw the difference, namely, the total sum of all criteria was higher for the most of the works made at the end of the experiment.

References

1. Farnell D. J. A Secondary School Art Course. Its Origins, Purposes, Elements and Practice. *In The Creative Arts*. London, 1978, pp.161- 167.
2. Forsman A. K. Didactic Interaction in Art Classes. *In Power of Images*. INSEA, 1992, pp.77- 85
3. Wolf D. and Gardner H. Beyond Playing or Polishing: A Developmental View of Artistry. *In Arts and the schools*/Hausman J. J., editor. New York: Mineapolis College of Art and Design, 1980, pp.79-116.
4. Bebre R. *Daiļrades procesu psiholoģija: Mācību līdzeklis. vidējo speciālo un augstāko mācību iestāžu pedagogiem*. Rīga: LPSR Kultūras Ministrija, Mācību metodiskais kabinets, 1983. 61 lpp.
5. Dāle P. *Gara problēmas*. 2. papildināts iespiedums. Rīga: Valtera un Rapas a./s. apgāds, 1939. 238 lpp.
6. *Ģimenes enciklopēdija*, Rīga: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1989. 1.sēj. 832 lpp.
7. Hībnerē V. *Bērnu tēlotājdarbības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 1977. 108 lpp.
8. *Latviešu lietiskā daiļrade*. Galvenie redaktori Marģers Grīns un Māra Grīna. Latviešu daiļamatnieku savienība ASV, 1986. 143 lpp.
9. Vai radošās spējas var attīstīt? *Skola un Ģimene*. 1, 2, 1991, 3.-11. lpp.
10. Левин В. А. *Воспитание творчества* М.: Знание 1977. 62 с

Resümee

Der Autor des Artikels behandelt die Fragen der künstlerischen Tätigkeit auf dem Gebiet der Textilkunst. Im Unterricht mit den Studenten werden verschiedene Stufen des schöpferischen Prozesses erörtert. Es werden auch die praktischen Aufgaben als eine Gesamtheit und Einheit eingeschätzt, die dem Lehrer die Möglichkeit bietet, ein pädagogisches Experiment durchzuführen.

MĀKSLAS IDEJU VIENOTĪBA MŪZIKAS PEDAGOĢIJĀ

Mēs dzīvojam strauju pārmaiņu laikā, kad bieži tiek noliegtas vecās vērtības, pasludinot par vērtībām citas. Tomēr arī tehniskā progresa laikmetā nedrīkst aizmirst mākslas lielo nozīmi, jo tieši gara neirobežotās iespējas rada to nenoliedzamo un nezūdošo robežu, kas šķir cilvēku darinājumus no tehnikas radītajiem brīnumiem.

Dzīves neapturamība, laikmeta konkrētība, pārmērīga intelektualizācija ietekmē arī jaunās paaudzes izglītības specifiku. Mūsdienās īpaši tiek akcentēta jaunieša intelektuālā attīstība, novārtā atstājot jūtu, emociju un dailes pasauli. Tomēr cilvēks apvieno sevī gan loģiski racionālo, gan emocionāli estētisko, un abām šīm pusēm cilvēkā ir jābūt līdzsvarā. Svarīgs ir jautājums par to, kā uzlabot mūzikas nodarbību mācību saturu, lai interesētu jauniešus par mākslu un izraisītu viņos vēlmi izmantot mākslas līdzekļus savas personības pilnveidē.

Problēmu var atrisināt, papildinot mūzikas nodarbību mācību saturu un izmantojot mākslas ideju vienotības principu. Mākslas mācību priekšmeti netiktu izolēti viens no otra, jo tas jauniešu izglītību mākslas jomā vērs seku un paviršu. Tieši mākslas veidu izolētība jaunieši rada intereses trūkumu, kā arī neļauj saskatīt mūzikas nepieciešamību turpmākajā dzīvē.

Iejas jēdziens ir filozofiska kategorija. Šī jēdziena attīstība aizsākusies jau antīkajā laikmetā. Antīkā laikmeta redzamākie pārstāvji mēģinājuši skaidrot idejas būtību. Piemēram, Platons rada ideju teoriju, cenšoties izziņāt, kā cilvēkam ir iespējams tuvojties ideju pasaulei. Pēc šīs teorijas, lai cilvēks ar prāta palīdzību varētu gūt ticamas zināšanas par ideju pasauli, ir nepieciešama garīga piepūle un iepriekšēja sagatavotība. Savukārt Aristotelis idejas ir nosaucis par "formām". Pēc viņa domām, "formai" ir jābūt skaidrai jau pirms mākslas darba rašanās. Īpaša nozīme idejas jēdziena interpretācijā ir ideālisma pārstāvim I.Kantam, racionālisma pārstāvim R.Dekartam, empirisma pārstāvim Dž.Lokam, pragmatisma pārstāvjiem Dž.Džuijam, V.Džeimsam u.c. Jāatzīmē, ka idejas jēdziena izpratnē ievērotas attiecīgā filozofijas virziena nostādnes.

Idejai mākslā vienmēr ir bijusi liela nozīme. Jau P.Dāle [2;152] savā laikā atzīmējis, ka mākslas darbam ir gan iekšējais, gan ārējais saturs. Tieši mākslas darba iekšējais saturs ir tā ideja, koncepcija un jēga. Mākslas darba ideju nav nemaz tik vienkārši izprast. Pēc P.Dāles [2;103] domām tam ir nepieciešama liela garīga koncentrācija, ilgstoša iekšēja piepūle, cītīga refleksija, atbildība, atsacīšanās no ierastiem uzskatiem un intelektuālā slinkuma.

Mūzika, tāpat kā pārējie mākslas veidi, ir saistīta ar idejām. Mūzikā ideja izpaužas ar noteikta stila, žanra, formas un citu satura izteiksmes līdzekļu palīdzību. Mūzikā nav iespējams "izdomāt" ideju. Te nepieciešams pārdzīvojums. Arī A.Dauge [1;67] rakstījis, ka ideja, kas tapusi spilgtu pārdzīvojumu rezultātā un kļuvusi par mūsu būtību un dzīves veidošanas spēku.

Mūzika vienmēr ir bijusi cieši saistīta ar pārējiem mākslas veidiem. Mūzikas un vārda mākslas mijiedarbība redzama visā tautas un profesionālās mūzikas attīstības gaitā.

Būtiska nozīme antīkā laikmeta mākslas veidu savstarpējās vienotības izpratnē ir Platona un Aristoteļa traktātiem par mūziku, kur tā tiek aplūkota kā pasaules "modelis", augstu novērtējot mūzikas iedarbību uz cilvēku. Platons mūziku uzskatīja par pasaules ideju imitāciju, bet Aristotelis – par dabas un cilvēku imitāciju. Pēc Aristoteļa domām, dzeja apmierina prātu, bet mūzika – jūtas [10;380]. Visiem mākslas veidiem ir vienots pamats, ko Aristotelis nosaucis par mimēzi, kas grieķu valodā nozīmē – "atdarināšana". Apskatot personības muzikālās audzināšanas problēmu, šis grieķu filozofs savā darbā "Politikā" akcentē šādas mūzikas funkcijas: fizioloģiskās iedarbības, ētiskās

audzināšanas un intelektuālās attīstības funkciju.

Analizējot antīko pētnieku muzikāli estētiskās audzināšanas koncepcijas, jāsecina, ka tās apvieno doma par mūzikas lielo nozīmi audzināšanā, par tās visvarenību bērnu tikumiskajā audzināšanā. Antīkās mūzikas pamatā ir priekšstats, ka pati pasaule ir ritmiska un harmoniska, tāpat muzikāla. Antīkajā laikmetā mūzika vienmēr ir saistīta ar citiem mākslas veidiem.

Viduslaikos, pēc J. Borodinas domām, mūzikas saturu un mērķi noteica icinteresētība cilvēka vispusīgajā attīstībā [6; 17]. Šajā laikā, kad mūzika, pēc A. Rubēna uzskatiem, bija pakļauta baznīcai un māksla bija baznīcas propagandas līdzeklis [3; 73], bet reliģiozitāte tika uzskatīta par augstāko personības vērtību, mūzika tika izdalīta kā atsevišķa zinātne. Tomēr tai nebija patstāvīgas lomas, jo šajā laikā mūzika bija vai nu matemātisko zinātņu kvadrīvija sastāvdaļa [9; 103], vai arī, pēc viduslaiku pētnieku domām [5; 9], tā bija pakļauta vārdam un funkcionēja kā līdzeklis teksta labākai izpratnei. Jau antīkajā estētikā mūzika bija saistīta ar dzeju, bet viduslaikos tā nostājās līdzās tādām zinātnēm kā gramatika, dialektika, retorika, ģeogrāfija, aritmētika un astronomija.

Neraugoties uz to, ka viduslaikos mākslā dominēja vārds, lielākajā daļā traktātu, kas sarakstīti universitātēs, kur, pēc J. Gureviča veiktā pētījuma [8; 13], muzikālā izglītība tikusi ļoti augstu novērtēta, var atrast apgalvojumus, ka mūzika spējīga tikumiski audzināt, mīkstināt raksturu un pasargāt no nepatīkšanām [14; 78 – 79]. Mūzikas priekšrocība, pēc Šveices zinātnieka Glereana domām [12; 423 – 424], ir tieši tās saistībā ar dzeju.

Lielas pārmaiņas notiek renesanses laikmetā, kad galvenā nozīme ir cilvēkam, un tādēļ īpaši tiek izcelta vizuālās mākslas vērtība. Šajā laikā rodas nopietnāka interese par vizuālo uztveri, kas palīdz labāk izprast cilvēka būtību. Mūzika, kas renesanses laikā pickāpjas glezniecībai, joprojām lielā mērā ir saistīta ar vārdu un kustību. Tā daļēji sāk atbrīvoties no baznīcas un galma rituālu kalpones lomas. Kā atzinuši mūzikas vēstures pētnieki [4; 21], šajā laikā arvien lielāku nozīmi iegūst estētiskās un izzinošās funkcijas. Un tomēr mūzikas ciešā saikne ar pārējiem mākslas veidiem joprojām pastāv, kas, pēc T. Ļivanovas domām [11; 5], neļauj pilnībā spriest par mūzikas tēlu kā specifisku, patstāvīgu parādību.

17. gadsimta mākslas dzīve ir stilistiski daudzslāpaina. Tajā spilgtāk iezīmējas trīs galvenie strāvājumi: baroks, rokoko un klasicisms [4; 37]. Šajā gadsimtā rodas instrumentālā mūzika, kas tomēr neizjauc mūzikas vienotību ar pārējiem mākslas veidiem. Līdztekus instrumentālajai mūzikai joprojām saglabājas arī sintētiskie mūzikas žanri. Mūzikas vienotība ar pārējiem mākslas veidiem kļūst vēl ciešāka un iegūst jaunu māksliniecisko kvalitāti.

19. gadsimtā, sintezējoties dažādiem mākslas veidiem, rodas jauni žanri: romantiskās sonātes, poēmas, miniatūru cikli, muzikālās drāmas, un izkristalizējas jaunas muzikālās domāšanas metodes. Romantismā arvien lielāku nozīmi iegūst poētiskais tēls, kas rod atspoguļojumu šādos mūzikas žanos:

- skatuves darbos (operā, baletā, operetē, mūzikā drāmā);
- vokāli simfoniskajos skaņdarbos (oratorijā, kantātē);
- programmatiskajā mūzikā;
- skaņdarbos korim, romancēs, dziesmās un kino mūzikā [13; 11].

Būtiska nozīme romantismā ir programmatiskajai mūzikai, kur, izmantojot glezniecību vai literatūru, komponists papildina un konkrētizē mūzikas saturu.

Mākslām savstarpēji saistoties, nebūt netiek pakļauts kāds no mākslas veidiem, šāda vienotībai ir dziļš estētisks pamats. Arī R. Šūmanis ir uzsvēris [15; 87], ka viena mākslas darba estētika var būt kāda cita mākslas darba estētika – tikai materiāli ir dažādi.

R. Vāgners, analizēdams dažādu mākslas veidu vēsturisko attīstību, nonāk pie secinājuma, ka katrs mākslas veids atsevišķi ir vienpusīgs, un cenšas pierādīt, ka jebkurš mākslas veids tiecas

uz sintēzi ar citiem mākslas veidiem. 1850.gadā uzrakstītajā traktātā "Nākotnes mākslas darbs" [7; 142–261] komponists izvirza domu par visu mākslas darbu vienotību, ko praktiski realizē savās drāmās, kurās pastāv cieša dzejas, skulptūras, glezniecības un arhitektūras vienotība. Turklāt, pēc viņa domām, istai drāmai obligāti ir jābūt muzikālai, jo tieši mūzika vislabāk spēj izteikt cilvēka pārdzīvojumus [7;26]. Kaut arī R.Vāgnera teorijā saskatāmi zināmi utopisma elementi, tomēr tajā nenoliedzami ir izteikta svarīga doma par mākslu vienotību.

Analizējot mākslas veidu savstarpējās attiecības, var secināt, ka mūzika, sākot no antīkajiem laikiem līdz pat mūsdienām, ir savstarpēji cieši saistīta ar pārējiem mākslas veidiem. Šī vienotība palīdz bagātināt mūzikas izteiksmes līdzekļus, paplašināt mūzikas kā mākslas robežas un iespējas. Mūzikas attīstības gaita liek domāt par tās mākslinieciski estētisko vērtību pārējo mākslas veidu vidū, tas dotu iespēju jauniešiem apzināt mākslas vērtības kopumā un jautu labāk izprast mūzikas nozīmi paša dzīvē.

Literatūra

1. Dauge A. *Māksla un audzināšana*. Rīga: Valters un Rapa, 1925. 168 lpp.
2. Dāle P. *Vērojumi un pārdomas*. Rīga: Uguns, 1994. 176 lpp.
3. Rubenis A. *Viduslaiku dzīve un kultūra Eiropā*. Rīga: Zvaigzne, 1993. 138 lpp.
4. *Vispārējā mūzikas vēsture*. I daļa/N.Grīnfelda red. Rīga: Zvaigzne, 1984. 261 lpp.
5. *Pädagogische Psychologie*. Autorenkollektiv unter Leitung von Günter Pippig. Berlin: Volk und Wissen, 1988. 244 S.
6. Бодина Е. А. *История музыкально-эстетического воспитания школьников*. Москва: МГЗПИ, 1989. 81 с.
7. Вагнер Р. *Избранные работы*. Москва: Искусство, 1978. 695 с.
8. Гуревич Е. А. *Музыкальное воспитание и образование на немецких землях*. Москва: Музыка, 1991. 76 с.
9. Джуринский А.Н. *История зарубежной педагогики*. Москва: Форум - Инфра – М, 1998. 267 с.
10. Кондрашов В.А., Чичина Е.А. *Этики. Эстетика*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
11. Ливанова Т. *Западноевропейская музыка XVII – XVIII веков в ряду искусств*. Исследования. Москва: Музыка, 1977. 527 с.
12. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и возрождения. Москва, 1966. 687 с.
13. Ступель А. *Образы мировой поэзии в музыке*. Москва: Музыка, 1965. 150 с.
14. Шестаков В. *От эпохи к аффекту: История музыкальной эстетики от античности до 18 века*. Москва: Музыка, 1975. 301 с.
15. Шуман Р. *О музыке и музыкантах*. Москва: Музыка, 1975. 406 с.

Resūmee

Der Begriff der Idee ist die Kategorie der Philosophie, die den philosophischen Inhalt eines Kunstwerkes widerspiegelt. Die Idee wird in einem bestimmten Sujet konkretisiert, in den künstlerischen Gestalten realisiert, durch Vorstellungen und Emotionen aufgefasst. Mit Hilfe der Ausdrucksmittel der Kunstarten wird die Idee unterschiedlich dargestellt, aber sie ist immer bildlich - emotionell.

In der Musik wird die Idee durch:

- Stilanalyse;
- Programm eines bestimmten Stiles;
- Ausdrucksmittel der Gattungs- und Formbildung ausgedrückt.

Bei der Forschung der Musik in der geschichtlichen Entwicklung der Künste, haben wir festgestellt, dass die Musik als eine Kunstart von der Antike bis zur Gegenwart mit anderen Kunstarten verbunden ist. Diese gegenseitige historische Einigkeit der Kunstarten hilft nicht nur bei der Bereicherung der Musikausdrucksmittel und bei der Erweiterung der Grenzen und Möglichkeiten, der Musik als Kunst, sondern lässt auch die Idee eines Musikstückes in der Einheit mit anderen Kunstarten erkennen. Es ist dank gemeinsamer Ästhetik der Kunstarten möglich.

Ingrīda Irbe
University of Latvia

STUDENTS' PARTICIPATION IN EXHIBITIONS AS INTEGRAL PART OF VISUAL ART STUDY PROGRAMME

Teaching painting at the Department of Fine Arts of Faculty of Education and Psychology, University of Latvia, the author of the present paper was surprised by the students' initiatives and creative impulses connected with exhibitions.

These are not regular compulsory semiannual exhibitions within the framework of the Department programme', when students exhibit their paintings at the Faculty of Education and Psychology. They are rather creative exhibitions which may or may not have connection with the programme and are manifestations of students' and teachers' interests and creative activity.

Artistic activity of the students and their interest in sharing artistic experiences can be explained by the fact that about 65% of the students come from art schools and colleges, as well as from clubs of artistic creativity. These young people already have exhibition experience and they want to organize new exhibitions while studying at the University.

These initiatives are supported by other students who also take part in the exhibitions in order to show their work to the public at large.

In the present paper on students' exhibition activity I am going to discuss the main directions of students' exhibition work connected with the study programme of the Department of Fine Arts indicating the essential features and peculiarities of each of the exhibition type. I will also discuss the qualities which students (future art teachers) acquire in their professional development. Thus, I will try to answer the questions whether students need exhibitions and whether they are integral part of the visual art study programme.

One of the directions of students' exhibition work is:

1. Review exhibitions at the Faculty of Education and Psychology in which twice a year students of the Department of Fine Arts present their works in drawing, painting, composition, textile art, graphic art and receive the evaluation of their teachers.

What are the peculiarities of these review exhibitions and what are the benefits for the students?

1.1. Students prepare for the review exhibition for six months. They work systematically, because they know their creative assignments and criteria of evaluation.

1.2. Shortly before the exhibition students learn how to exhibit their works in the best possible way by choosing the right pattern of display, lighting and setting.

1.3. During the exhibition students have a possibility to analyze their works as well as the works of their groupmates and compare their estimations with teachers' evaluation.

Summing up we may say that review exhibitions are important part of students' systematic creative work, they may be viewed as accounting points of students' work.

2. Thematic exhibitions are also organized within the framework of study programme.

What are the peculiarities of this exhibition work?

2.1. Students take part in these exhibitions voluntarily, they submit their best works which are set under the guidance of the teachers in the corridors of the old building of the Faculty. Teachers A. Auziņa and I. Helmūts regularly organize such exhibitions, and, characteristically, an exhibition of autumn semester graphic works was organized during

this conference in the new building of the Faculty of Education and Psychology.

2.2. While organizing an exhibition students learn how to display their own and their colleagues' works creating a unified composition.

2.3. Students together with their teachers decide on the criteria of selecting works for the exhibition.

2.4. Students acquire skills of writing reviews of exhibitions.

Summing up, it can be said that students acquire experience which will be useful for organizing exhibitions with their pupils at school, especially in setting evaluating criteria of the works.

In the organization of thematic exhibitions students are always responsive because they see the exhibition as an opportunity to show their best works.

3. Within the framework of the study programme it is possible to organize exhibitions of conceptual art. The author of the project is J. Nikiforovs, the Head of the Department.

These exhibitions at the Faculty of Education and Psychology do not pass unnoticed, the most usual everyday objects and things are combined in the most unusual ways.

How do students benefit from such exhibitions?

3.1. Students have freedom of choice - to create a work of art individually or together with colleagues.

3.2. From abundance of materials students learn to choose something special which is necessary for the realization of their creative ideas.

3.3. Students acquire skills to organize and change space; in creating and exhibiting works of conceptual art they can use stairs, banisters, windows, window-sills, ceilings, sinks, etc.

To up, we can say that such assignments are very creative, the student is the author of the idea, evaluation criteria and the display of exhibits. Probably, this is the reason why such exhibitions have the greatest responsiveness among the students.

4. For the first time during this study year students had an opportunity to appreciate a theoretical course on the organization and shaping of exhibitions. As a follow-up to theory students organized exhibitions.

The motto of these exhibitions was "My Pastime".

How do students benefit from such exhibitions?

4.1. During the lectures students were acquainted with the principles of personal (one-person show) or group exhibitions.

Questions connected with the arrangement of an exhibition, selection of works for an exhibition, making of invitations and posters were also discussed.

4.2. The theoretical course enabled the students to present their art works much better.

4.3. For many teachers and fellow students these exhibitions were pleasant surprise as they allowed them to see the works which were created in addition to studies at the University.

In future this kind of exhibitions can be transformed into an activity "Be able to teach!" with exchange of experience among the students, where the students acquaint their colleagues with innovative methods and techniques.

Summing up, it can be said that these exhibitions revealed well-considered opening scenarios, they were well planned, including invitations, students had thought about appropriate pre-

mises, matching music; the required atmosphere was created with the help of artificial lighting.

5. Exhibitions that are not envisaged in the study programme and are held outside the Faculty of Education and Psychology.

At such exhibitions the students of the Department of Fine Arts can prove their creative abilities and professionalism, attest the artistic level of their works by competing with professional artists.

At present the students of the Department of Fine Arts do not participate widely in this kind of exhibitions because students need a certain level of mastery. But such activity has good prospects because students with art school or college education are more and more willing to participate in these exhibitions. Purposeful guidance in this direction is given to the students by the teacher I. Irbe.

Of course, the above-mentioned activity is largely based on students' and teachers' own initiative, and it requires additional means. But there are many useful points in it:

1. Participation in the exhibitions of professional artists greatly increases student's self-confidence.
2. This is a healthy competition of a higher quality.
3. Contacts with creative personalities give an opportunity for a student to broaden his/her artistic horizons, improve professionally.

Conclusions.

There are five different directions in the students' exhibition activities at the Department of Fine Arts:

1. Review exhibitions;
2. Thematic exhibitions;
3. Exhibitions of conceptual art;
4. Exhibitions "My Pastime";
5. Participation in the exhibitions of professional artists.

Discussing all of these directions, the author of the present paper tried to show the most essential as well as peculiar features of these activities.

It seems that one of the most important results of students' participation in exhibitions is the development of students' own initiative and creative abilities; students acquire experience, broaden their artistic horizons and develop their professional qualities.

Participation in exhibitions helps to do away with amateurism in creative work, largely because of constant comparison and evaluation.

Due to this experience students become aware of their abilities; only creative activity, not theory, can secure art teacher's development as a personality.

Resümee

In diesem Vortrag geht es um Fragen, die mit der Ausstellungstätigkeit, deren Unentbehrlichkeit und Integration in das Studienprogramm für Studenten des Lehrstuhls für Bildende Kunst der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Universität Lettlands verbunden sind.

Bei der Auswertung der Ausstellungstätigkeit jedes Studenten der Lehrstuhls für Bildende Kunst wird im Vortrag das Wesentliche und Verschiedene hervorgehoben, das die Studenten durch die Teilnahme an Ausstellungen, deren Organisieren und Gestalten erwerben.

Die Teilnahme an Ausstellungen fördert die Eigeninitiative der Studenten und trägt zum Herausbilden des Kunstpädagogen als Persönlichkeit bei.

Jānis Anspaks
 Latvijas Universitāte

MĀKSLAS PEDAGOĢIJAS IDEJAS LATVIJĀ: PAGĀTNE – TAGADNE – NĀKOTNE

Mākslas pedagoģijas šodienas norišu izpētei un rītdienas metu iezīmēšanai nepieciešams vispusīgs pagātnes mantojuma izvērtējums. Pagātne – ar savām vērtībām un antivērtībām – allaž turpinās tagadnē, kura, savukārt, ietiecas nākotnē. Tagadnē lolotās ieceres, atziņas un idejas nesaraujami saaužas ar nākotnes apjautu, rodot savas izpausmes daudzveidīgajās attieksmēs, vērtīborientācijās, visos kultūras veidojumos – zinātnē un mākslā, valodā un tehnikā, tikumiskajās normās un uzvedības paradumos. Šo cilvēku ietiekšanos nākamībā un tas vitālo nepieciešamību tagadnei pārliecinoši uzsver izcilais filozofs un mākslas izglītības problēmu risinātājs A.N.Vaiheds: “Atmetiet nākotni – un tagadne kļūs tukša un sagrūs”. (1)

Lai novērtētu mākslas pedagoģijas situāciju Latvijā, nepieciešama gan pagātnes pieredzes izpēte, gan arī spēja un gatavība saredzēt tagadnes izglītībai un audzināšanai iezīmīgās plaisas, lai tās tiktu aizpildītas ar nākamību, t.i., ar nākotnē orientētām vērtībām.

Mākslas pedagoģijas sākotne Latvijā sakrīt ar izglītības teorijas spējo attīstību 20.gs. pirmajos gadu desmitos. Eiropā un pasaules attīstītākajās valstīs (ASV u.c.) mākslas izglītība, sakausējoties ar kultūrpedagoģiju un personības pedagoģiju, darba skolas un jaunās audzināšanas strāvojumu, kļūst par jaunu ideju nesēju un alternatīvu skolu reformu projektu ierosinātāju. (2)

Arī latviešu literatūras darbinieki – J.Rainis, J.Asars, F.Bārda, A.Birkerts, P.Birkerts, J.Poruks, V.Plūdons u.c. izcili mākslinieki – V.Purvītis, J.Vītols – rosīgi tautskolotāji un izglītības darbinieki – J.Bebrišs, K.Cirulis, J.Greste, Z.Lancmanis, J.Vītolis u.c. pievērsās mākslas būtībai un tās nozīmes atklāšanai personības attīstībā. Viņi risina mākslinieciskās gaumes veidošanas un estētiskās audzināšanas jautājumus. Gara darbinieku centieni rod izgaismojumu latviešu tautskolotāju pirmajā (1905.) un Latvijas skolotāju otrajā (1917.) kongresā pieņemtajos lēmumos, iezīmējot tālejošas perspektīvas Latvijas skolas un tautas izglītības attīstībā. (3)

Nozīmīgas ierosmes viņi smeļas Baltijas un Eiropas humānistu un apgaismotāju estētikā, latviešu atmodas darbinieku izglītības centienos un folklorā, kā arī, pievērsoties pirmajiem mākslas pedagoģijas paraugiem Anglijā (Dž.Raskins), Vācijā (G.Keršenšteiners, V.Šarelmans), ASV (Dž.Djūijs), Itālijā (Ričči), Čehijā (Čižeks) u.c.

Mākslas pedagoģija patiesu uzplaukumu piedzīvo Latvijas brīvvalsts gados (1918 – 1940). Mākslas izglītības un pedagoģijas idejas iegūst dziļāku teorētisku izstrādi un plašu praktisku īstenojumu

- skolotāju pedagoģiskās un mākslinieciskās izglītības organizēšanā un viņu icvirzīšanā estētiskās kultūras kopšanā,
- izglītības vadībā, sekmējot skolēnu mākslinieciskā redzesloka paplašināšanu,
- ārpuskolas izglītības izvēršanā,
- mākslas izglītības, pedagoģijas un psiholoģijas pētniecības centru izveidē.

Par mākslas pedagoģijas izpētes centru kļūst Latvijas augstskolas, kopš 1923.gada Latvijas Universitātes Filoloģijas un filozofijas fakultātes ietvaros izveidotā Pedagoģijas nodaļa, kuru vada prof. A.Dauge. (4)

Nozīmīgu darbu veic prof. P.Dāles vadītais LU Psiholoģijas institūts, nodibinot ciešu sadraudzību ar Eiropas zinātnes centriem. Plašus sakarus ar pasaules pētniecības centriem nostiprina 1923.gadā nodibinātais Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūts. Pētījumi izvērsti arodizvēles,

profesionālās konsultācijas un orientācijas jomās, izstrādāti ieteikumi tālākizglītbai, dzīves ceļa izvēlei zinātnes, mākslas un praktiskās darbības jomās, kā arī sevis veidošanai. (5)

Mākslas izglītības teorijā un praksē rosīgi strādā jaunnodibinātā Latvijas Mākslas akadēmija un Latvijas Konservatorija. Estētiskās kultūras kopšanu veic skolotāju institūti Rīgā, Daugavpilī, Jelgavā, Rēzeknē un Cēsīs (kopš 1938.g.), Kaucmīndes Mājturības institūts, Saules skola Daugavpilī, vairākas mūzikas un mākslas skolas, 15 tautas augstskolas, 2 tautas konservatorijas, mākslas studijas un dažādi kursi palīdz celt vispārīgās un mākslas izglītības kvalitāti, paaugstināt tautas garīgo kultūru, vērstoties pret tolaik sazēlušo šauru utilitārismu un practicismsu sadzīvē un audzināšanā.

Mākslas pedagogijas teorētiskos un organizatoriskos jautājumus veiksmīgi risina A.Dauge (6), P.Dāle (7) un viņu audzēknis J.A.Students (8), atstājot dziļas pēdas pedagogiskās un estētiskās kultūras kopšanā Latvijā.

Viņu veikums mākslinieciskās izglītības un pedagogiskās kultūras vērtību kopšanā līdzvērtīgs (dažās jomās pat augstāks) Eiropas lielo pedagogijas centru sasniegumiem. Šo ideju dzīvinošo ietekmi un tās kopto gara kultūras spēku ilgi saglabā Latvijas skola, to nezaudējot pat okupācijas gados.

Mīlzīgus zaudējumus tautas gara kultūrai nodara skolotāju, izglītības darbinieku, zinātnieku un mākslinieku deportācijas un nemitīgās represijas vai piespiedu došanās trimdā, mākslas un kultūras pedagogijas vērtību pilnīga noliegšana, nacionālās kultūras un pasaules zinātnes sasniegumu noniecināšana. Un tomēr – pat staļiniskā režīma gados Latvijas skolā un radošāko skolotāju centienos nenodzieist mākslas pedagogijas iedegta liesmiņa bērnu mākslinieciskās darbības rosināšanā un viņu pievēršanā skaistā avotiem – folklorai, dzimtajai valodai un literatūrai kā garīgo vērtību sistēmai, dzimtā novada dzīvei un dziesmu svētku priekam.

Kopš 60. gadiem izvērstie skolu reformu projekti un to īstenošana pasaulē, kā arī reformu aizsākumi Padomju Savienībā ienes zināmu rosni arī Latvijas izglītībā un jaunās vēsmas pedagogijas pētniecībā.(9)

LU Pedagoģijas fakultāte, uzsākot savu darbību 1982./83. mācību gadā, pārmanto un liek lietā labākās Universitātes tradīcijas jauno skolotāju sagatavošanā pedagogiskās un mākslinieciskās kultūras kopšanā.

Uz latviešu tautas trešās atmodas viņa radošā inteliģence lielu uzmanību veltī garīgajai kultūrai un tās kopšanai ar izglītības un mākslas līdzekļiem. Ar Tautas dzejnieka Imanta Ziedoņa līdzdalību 1987.gada 1.jūlijā LU Pedagoģijas fakultātē uzsāk darbu “Skolēnu mākslinieciski estētiskās audzināšanas zinātniskās pētniecības nozares laboratorija (vad. J.Anspaks), kura pietuvina pētniecības darbam fakultātes docētājus, studentus un skolotājus.

Sākotnējā posmā tiek izstrādāti pamati estētiskās audzināšanas sistēmas izveidei (P.Zeile) un skolēnu un studentu estētiskās audzināšanas iespēju paplašināšanai nepārtrauktās izglītības sistēmā (O.Zīds).

Vairāki pētījumi ievirzīti uz bērnu radošā potenciāla attīstību, izmantojot mākslas līdzekļus, radošo uzdevumu sistēmas, dialoga iespējas, piedāvājot jauna tipa mācību grāmatas vai mācību līdzekļus. Šo icceru kontekstā G.Bībera, D.Markus u.c. darbos izzinātās iespējas tēlotājmākslas apgūvē, dzimtās valodas un literatūras estētiskā potenciāla palielināšanā, muzikālās kultūras kopšanai un etnisko vērtību iespēju atklāsmē bērnu garīgajā izaugsmei. (10)

Teorētiskās analīzes un empīrisko pētījumu rezultātā izzinātas sakarības un pamatoti nosacījumi pedagogiskās un etniskās kultūras integrācijai un audzinātības diagnostikai Latvijas Republikas vispārīzglītojošajās skolās un augstākās izglītības sistēmā. J.Anspaka, I.Krastiņas, D.Visnolas pētījumā “Tautas daiļamata māksla skolā” (11) pamatoti ceļi un līdzekļi tautas tradicionālās kultūras vērtību integrācijai izglītībā. Eksperimentālā izstrāde un aprobētās uzdevumu

sistēmas skolēniem atklāj raksturīgākās iezīmes latviešu tautas tradicionālajās vērtībās, palīdz apgūt mākslas valodu, pievērs viņus estētiskai jaunradei. Pilnveidotās uzdevumu sistēmas kļūst par efektīvu instrumentu skolēnu estētiskās audzinātības diagnosticēšanai. Tautas tradicionālās kultūras integrācija mūsdienu skolā stimulē skolotāju un skolēnu jaunradi un pedagoģiskās kultūras attīstību, palīdz kopīgot latvisku audzināšanu.

Mākslas pedagoģijas aktuālo uzdevumu kontekstā interesi izpelnās izstrādātie estētiskās audzinātības diagnostikas kritēriji un pedagoģiskās darbības kvalitatīvie raksturojumi (J.Anspaks, O.Zīds, D.Geduša, A.Milts).

Balstoties uz vēsturiskās pieredzes analīzi un eksperimentālo pētījumu, analizēta diagnosticēšanas pieredze un līdzekļi bērna personības izpētei, izstrādātas un aprobētas diagnostikas metodes estētiskās audzinātības līmeņa fiksācijai un jauno skolotāju pedagoģiskās sagatavotības novērtēšanai, kvalitatīvo izmaiņu vai noviržu cēloņu atklāšanai un koriģējošās iedarbības nodrošināšanai. (12)

20.gs. pēdējā piecgadē – 1996. – 2000. noslēdzas nozīmīgs posms mākslas pedagoģijas pētniecībā. Grupā, sakoncentrējot uzmanību tēmai “Pedagoģiskās un estētiskās kultūras vērtību integrācija jauno mākslas skolotāju izglītībā un tālākizglītībā”,

- pētīta pedagoģijas ideju attīstība Latvijā, atklāta to neziņa skolotāju izglītībā un tālākizglītībā un pedagoģiskās kultūras veidošanā,
- izvērtēta mākslas pedagoģijas klasika pasaulē un Latvijā,
- analizētas jauno mākslas skolotāju izglītības kvalitātes mūsdienu Latvijā,
- izzināti iespējamie risinājumi, pedagoģiskās un estētiskās kultūras vērtību kopšanai un to integrācijai jauno mākslas skolotāju izglītībā un tālākizglītībā.

Izvirzītie uzdevumi nesaraucjami saaužas gan ar pagātnes bagātā mantojuma analīzi un tagadnes situācijas izvērtējumu, gan ar nākotnes aprišu iezīmēšanu mākslas skolotāju izglītībā un tālākizglītībā.

Izvirzīto pētniecības uzdevumu īstenošanu nodrošina veiktais priekšdarbs pedagoģijas ideju apzināšanā. (13)

J.Anspaka monogrāfiskajā pētījumā “Pedagoģijas ideju pasaule Latvijā” rasti nozīmīgi pedagoģijas vērtību avoti gan latviešu tautas gudrībā un ģēniju gadsimtu avotos, gan apgaismības laikmeta devumā un jaunlatviešu rosinošajā mantojumā. Pedagoģijas ideju bagātības atdzimst Latvijā 19.gs. beigās un 20.gs. sākumā J.Raiņa “Nākotnes cilvēka” ideju pasaulē. Īpaši spilgti tās uzdzied Latvijas brīvvalsts pedagoģijas radošā gaisotnē, kuru dzīvinošais pedagoģiskais gars palīdz saglabāt vērtīgāko kodolu pat okupācijas gadu spaidos un uz XXI gadsimta sliekšņa kļūst par jaunu ideju avotu izglītības un gara kultūras atjaunošanai Latvijā.

Izvērtēts bagāts avotu klāsts pasaules un Latvijas mākslas pedagoģijas klasikas apguvē un ideju ieviešanā magistratūras studijās un pētniecībā. (14)

Veiksmīgi norit L.Stramkales pētījums mākslinieciskā cikla integrētu kursu izstrādē un eksperimenta metodikas aprobācijā Latvijā un Vācijā. Pētīta mākslas ideju vienotība mūzikas apguvē un mākslas vērtību integrācija mūzikas izglītības saturā. (15)

Izglītības vadības jomā A.Veinberga veic izglītības ideju analīzi un to nozīmes atklāsmi jauno skolotāju pedagoģiskās kultūras kopšanā un vadības mākslas apguvē.

Skolotāju izglītības un tālākizglītības virzienā veikti pētījumi izglītības vadības jomā, analizēta izglītības ideju integrācija jauno mākslas skolotāju akadēmiskajā un profesionālajā sagatavošanā. (16)

Jaunas ierosmes smeltas UNESCO pētījumos par izglītības situāciju pasaulē un F.Kumba atziņās, ka sarežģītā un daudzšķautņainā izglītības fenomena izpēte un novērtēšana kļuvusi

neiespējama uz pedagoģijas ierastās terminoloģijas bāzes. (17)

Izglītības būtības atklāsmei un tās kvalitātes celšanai nepieciešams likt lietā dažādus zinātņu un darbības jomu jēdzienus un terminus, apjaust izglītību kā vērtību, radikāli mainīt mācību metodes un visu mācību praksi (F.Kombs), veikt izglītības salīdzinošu izpēti un kvalitātes mērījumus (A.Kangro), izstrādāt izglītības vadības, izglītības politikas un stratēģijas pamatus (O.Zids), veikt kultūras vērtību integrāciju izglītībā. (18)

O.Zids izvērtē izglītības politikas, mērķu un uzdevumu būtību, izstrādā kritērijus un līmeņus Latvijas valsts izglītības politikas novērtēšanai, analizē izglītības attīstību Latvijā Eiropas Savienības kontekstā, prognozē izredzes jauno skolotāju sagatavošanas pilnīgošanā un viņu vispārīgās, pedagoģiskās un estētiskās kultūras celšanā. (19)

D.Blūma pēti jauno skolotāju izglītības un tālākizglītības mērķus, sekmējot viņu pievēršanos pedagoģiskajām un mākslas vērtībām. Autore izvērtē paradigmu maiņu mūsdienu skolotāju izglītībā. Analizējot skolotāja kvalifikācijas izpratni pārmaiņu laikā, viņa pievērš uzmanību saskarsmes stilam, kompetencei, skolotāja darba kvalitātei un vadībai, līdzdalībai pētniecības projektu izstrādē. (20)

Pedagoģiskās un estētiskās kultūras vērtību integrācija jauno mākslas skolotāju darbībā pēti doktorantu darbos (J.Nikiforovs, D.Visnola, M.Urdziņa, I.Krastiņa, I.Vītola, L.Stramkale, A.Veinberga u.c.), kā arī daudzos maģistru darbos. Mākslas pedagoģijas jautājumi risināti jau aizstāvētajās doktora disertācijās (V.Liepa, J.Rudzītis, I.Valdena).

Grupā veiktie empirisko pētījumu rezultāti un XX gadsimta vēsturiskās pieredzes analīze pārlicina, ka jaunais skolotājs ar apgūtajiem estētiskās un pedagoģiskās kultūras līdzekļiem spēj savu audzēkņu gara dzīvi vērst bagātāku un daudzkrāsaināku, pārvarēt iesikstējušo vienpusību un stagnāciju izglītībā, iezīmēt nākamības metus tagadnes norisēs. Šo uzdevumu veikšanai nepieciešams:

- vispusīgi izvērtēt un diagnosticēt personības tapšanas pretrunīgo un dinamisko procesu,
- nodrošināt aktivitātes un vērtību pasaules līdzsvarotību vispārīgajā un mākslas izglītībā un personības attīstībā,
- ievērot samēru vispārīgajā un estētiski mākslinieciskajā izglītībā,
- īstenojot pieeju no darbības pozīcijām, likt lietā mākslinieciskās darbības potenciālās iespējas “iekšējā cilvēka” veidošanā,
- nodrošināt mākslas priekšmetu apguvi “tīri mākslinieciskās izglītības labā”, panākot patiesā, skaistā, labā un svētā ciešo vienotību,
- vērst pedagoģisko darbību par jaunrades avotu, kura “kļūst rada mākslai”, radīt nosacījumus pedagoģiskās un estētiskās kultūras vērtību integrācijai jauno skolotāju darbībā.

Literatūra

1. Whitehead A.N. *Adventures of Ideas*. N.Y. 1933. III, 12, 1.
2. Hergets A. *Galvenās strāvas tagadnes pedagoģiskā dzīvē*. Rīga, 1927.
3. Asars J. *Mūsu tautskola*. Rīga, 1905. Latvijas skolotāju delegātu kongresa darbība un lēmumi. Tērbatā, 1917. 8. – 13.jūnijs. Tērbatā, 1917.
4. Anspaks J., Zids O. Pedagoģijas fakultāte. *Latvijas Universitāte 75*. Rīga, 1974.
5. Drillis R. Rīgas pilsētas Jaunatnes pētīšanas institūts. *Rīga kā Latvijas galvaspilsēta*. Rīga, 1932., 667. – 677.lpp.; Puriņa E. *Vīriešu darbi*. Rīga, 1935; Puriņa E. *Sieviešu darbi*. Rīga, 1934.

6. Dauge A. *Kultūras ceļi. I – II. Cēsis*. Rīga, 1921., 1924.; Dauge A. *Māksla un audzināšana*. Rīga, 1925.; Dauge A. *Skolas ideja*. Rīga, 1924.
7. Dāle P. *Gara problēmas*. Rīga, 1939.; Dāle P. *Vērojumi un pārdomas*. Rīga, 1944.
8. Students J.A. *Vispārīgā pedagogija*. Rīga, 1933.
9. Zīds O. Ievads. *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.gada līdz mūsu dienām*. Rīga, 7. – 20.lpp.
10. Anspaks J. Estētiskā audzināšana sākumskolā. *LU Zinātniskie raksti*. 565, Rīga, 1991.
11. Anspaks J. *Latviešu tautas daiļamata māksla skolā*. Rīga, 1994.
12. Anspaks J. Estētiskās audzinātības diagnostika. *LU Zinātniskie raksti*. 596, Rīga, 1995.
13. Anspaks J. Education in Latvia, 4 (17). In.: *Humanities and Social Sciences*. Latvia. University of Latvia. 1997.
14. Anspaks J. Anspaks J. Mākslas pedagogija: vēsturiskā pieredze un mūsdienas. *Estētiskā audzināšana sākumskolā*: LU Zinātniskie raksti. 565.sējums. Rīga: Latvijas Universitāte, 1991, 11. – 48.lpp.
Anspaks J. Mākslas pedagogija Latvijā. Grām.: *Skolotājs un laikmets*. Rīga, 1991, 3. – 38.lpp.
Anspaks J. Kultūrpedagoģija Latvijā. Grām.: *Pedagoģiskās izglītības rītdiena Baltijā: teorija un prakse*. Rīga, 1993, 3. – 4.lpp.
Anspaks J. Tautas tradicionālās kultūras integrācija estētiskās audzināšanas sistēmā. Grām.: *Latviešu tautas daiļamata māksla skolā*. Rīga, 1994, 5. – 14.lpp.
Anspaks J. Ceļā uz bērna personības izpēti un estētiskās audzinātības diagnostiku Latvijā. Grām.: *Estētiskās audzinātības diagnostika*: LU Zinātniskie raksti, 596.sēj. Rīga, 1995, 5.– 53.lpp.
Anspaks J. Estētiskās kultūras veidošanās Latgalē. *Acta Latgalica*. 9.sēj.: Zinātnisko rakstu krājums. Daugavpils. 1997, 305. – 318.lpp.
Anspaks J. Jūlijs Aleksandrs Students: audzināšanas teorijas un audzināšanas mākslas pamatu veidotājs Latvijā. Grām.: *J.A.Students. Dzīve un darbi*. Rīga, 1998, 16. – 62.lpp.
Anspaks J. Mākslas pedagogija Latvijas Universitātē: vēsturiskā pieredze un mūsdienas.: *LU Zinātniskie raksti*. Rīga, 1999.
Anspaks J. Pauls Dāle par mākslas izglītību.: *LU Zinātniskie raksti*. 626, Rīga, 2000, 78. – 99.lpp.
15. Stramkale L. Jauniešu mākslinieciskās izglītības izvēle. *Skolotājs*. 3, Rīga, 1999, 17. – 18.lpp.
Stramkale L. Stramkale L. Mākslas ideju vienotība mūzikas kompetences attīstībā. *LLU Starptautiskās zinātniskās konferences raksti*. Jelgava: LLU izdevniecība, 2000, 309. – 310.lpp.
Stramkale L. Einigkeit der künstlerischen Ideen in Musikpädagogik (nodots iespiešanai LU).
16. Anspaks J. Pedagoģiskās un estētiskās kultūras vērtību integrācija jauno mākslas skolotāju izglītībā un tālākizglītībā. *LU Akadēmiskās konferences tēzes*. Rīga, 1996, 43. – 44.lpp.
17. Coombs Philip H. *The World Education Crisis: a systems analysis*. Priekšvārds. N–Y–L–Toronto, 1968.
18. Coombs Philip H. The World Crisis in Education: The View from the Eighties. H.Y. 1985. pp.131. Skat.: *Izglītības pētniecība Latvijā*. Mon. 1 un 2. Rīga, 1997., 1998. *Izglītības kvalitāte un vadība*. *LU Zinātniskie raksti*. 626, Rīga, 2000.
19. Zīds O. Latvijas skolotāju tālākizglītības vajadzību izpēte.: Rakstu krājums *Skolotāju tālākizglītība*. Rīga: LU, 1996, 3. – 5.lpp.
Zīds O. Izglītības zinātnie interdisciplinārajā skatījumā. LU 3.akadēmiskās konferences referāti. *Latvijas Vēsture*. 1 (25), Rīga: LU, 1997, 27. – 30.lpp.
Zīds O. Latvijas pedagoģisko darbinieku tālākizglītības modelis.: Rakstu krājums *Skolotāju tālākizglītība*. Rīga, 1997, 4. – 14.lpp.
Zīds O. Izglītības pētniecība un izglītības iestāžu darbība. *LU 56.Zinātniskā konference*. Izglītības zinātnes sekcijas materiāli. Rīga: Mācību grāmata, 1998, 7. – 13.lpp.
Zīds O. Ievads antoloģijai *"Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.gada līdz mūsu dienām"*. Rīga: Puse, 1998, 14. lpp.
Zīds O. Latvijas izglītības politikas veidošanas problēmas. *LU 4.akadēmiskā konference*. Izglītības zinātnes sekcijas materiāli. Rīga: Mācību grāmata, 1998, 75. – 86.lpp.
Zīds O., Miezīte S. Adult Education and Educational Reform in Latvia. *17th Annual Conference of Cana-*

dian Association for Study of Adult Education. Ottawa: Faculty of Education, 1998, p. 186–189
Zīds, O. Education Studies in Latvia in Context of European Union. *4th Academic Conference of the University of Latvia*. Materials of the education science section. Riga: Macibu Gramata, 1998, p. 75–86
Zīds, O. Teacher Education in Latvia: Periods and Perspectives. In: *The Redland Papers*. Bristol: University of the West England. 6, 1998, p. 65–80.

20. Blūma D. Pedagoģisko darbinieku tālākizglītības studiju satura un struktūras izveides koncepcija. *Skolotāju tālākizglītība*, II d. Rīga, 1997, 15. – 17.lpp.
Blūma D. Skolotāja kvalifikācijas izpratne pārmaiņu procesā: *LU Zinātniskie raksti. 626. Izglītības kvalitāte un vadība*. Rīga, 2000, 135. – 142.lpp.
Blūma D. The Effect of Educational Joint Projects on Development of Pedagogical Thought in Latvia. *Humanities and Social Sciences*. Latvia.: University of Latvia, 1997, pp. 112 – 124.
Blūma D. A Paradigm Shift in Teacher Training in Latvia. In: *Educational Science in Latvia (Comparative Research and Measurements) 2 (23)*. Humanities and Social Sciences. Latvia: University of Latvia, 1999, pp. 124 – 136.

Summary

The article is based on the analysis of the traditions of Latvian and world artistic education and traditions of art pedagogics as well as purposefully organized experimental work.

The study focuses on the most important contemporary values of pedagogical and aesthetic culture and values of art, on the preconditions of their integration in the academic and professional training of art teachers as well as into their in-service training.

The study is also trying to seek the scientific foundation for the new paradigm in the training of art teachers and their pedagogical activities during the process of rebuilding the schools of Latvia.

The present research will encourage the integration of the studies and the scientific activities of the young art teachers, their pedagogical creativity and incentives and the working out of the foundations of art pedagogics in Latvia.

Mājturības mācību metodika

Lolita Šelvaha
Latvijas Universitāte

AKTĪVO MĀCĪBU METOŽU IZMANTOŠANAS SPECIFIKA MĀJTURĪBAS NODARBĪBĀS PRAKTISKO PRASMJU UN IEMAŅU APGUVES PROCESĀ

Mājturības mācību kursa satura attīstībā un tā apgūvē Latvijā pēc II Pasaules kara izdalāmi divi periodi: 1) 20.gs. 50.gadi - 80.gadu beigas; 2) 90.gadu sākums – šodiena. Katrā no šiem laika posmiem atšķiras gan mājturības mācību saturs, gan mērķi, gan mācību metodes. Sākotnēji dominē audzināšana darbā un darbam, realizējot politiskās izglītības pamatprincipus un ievērojot skolotāja vadošo lomu mācību procesā; vēlāk – radošas un harmoniskas personības veidošana, cenšoties mācības virzīt tā, lai palīdzētu jaunajam cilvēkam iekļauties sabiedrībā un sagatavotu viņu individuālajai un patstāvīgajai dzīvei. Mājturības kā mācību priekšmeta specifikas dēļ ne mazāk kā 70% laika nodarbībās ir jāvelta dažādu prasmju un iemaņu veidošanai. Šo prasmju un iemaņu apguve lielā mērā ir saistīta ar individuālās mācību formas izmantošanu, kur vadošā loma ir skolotājam, kas strādā ar katru bērnu individuāli, tā pārbaudot, vai iemaņas veidojas pareizi, un laicīgi palīdzot novērst kļūdas un neprecizitātes, kurām nostiprinoties attiecīgās prasmes netiek apgūtas pilnībā vai skolēnam var veidoties pazemināts pašvērtējums. Mācību procesā jānodrošina, lai katrs skolēns strādātu praktiski un individuāli, jo tikai tā iespējams sasniegt gaidīto darba rezultātu. Pēc zinātnieku atzinuma, lai apgūtu nepieciešamās prasmes, darbība jāatkārto vismaz 6 reizes. Tātad, lai skolēni iemācītos, piemēram, šūt, izmantojot kādu vienu dūrienu, katram šī dūriena līnija jāizšuj vismaz sešas reizes. Prasmju veidošanās process ir monotons darbs, un galvenais tā izpildē ir pareizā secībā precīzi atkārtot kustības un darbības, līdz tās izveidojas par prasmi.

Kā mājturībā izmantot jaunās aktīvās mācību metodes un formas – pāru un grupu darbu –, ja, veicot praktiskus darbus, katram dalībniekam jānodrošina iespēja identiski attīstīt un izkopt savas prasmes un iemaņas? Kā atzīst topošie mājturības skolotāji, pāru un grupu darbs tomēr ir nepieciešams un noderīgs.

Strādājot pāros, tiek dota iespēja izteikt savu viedokli, to aizstāvēt un argumentēt, ka arī salīdzināt to ar citu uzskatiem. Tas veicina pašvērtējuma objektivitāti, resp., palīdz precīzāk noteikt savas spējas. Parasti pārus veido skolēni vai studenti, kas draudzējas vai sēž kopā vienā solā, lai gan ir iespējas veidot pāri pēc veicamā uzdevuma vai spējām. Arī grupas var veidot pēc dažādiem principiem: pēc brīvās izvēles principa, kad vienā grupā apvienojas draugi un domu biedri; pēc veicamā uzdevuma mērķa; pēc sociālā mērķa, kad grupas parasti komplektē skolotājs vai pasniedzējs.

Kā veiksmīgāko studenti atzīst brīvās izvēles dalījumu. Šādās grupās audzēkņiem ir vieglāk savstarpēji sadalīt veicamos darbus un uzdevumus, ātrāk izvirzās līderis. Grupa ir apmierinātāka gan ar darba procesu, gan rezultātu, tomēr nereti tā ātrāk novirzās no mērķa, un līderis parasti ir jau zināms.

Dalījumu grupās pēc veicamā uzdevuma studenti vērtē kā mazāk efektīvu mērķa sasniegšanai, jo paralēli uzdevuma veikšanai jāiepazīst grupas biedri un to darbības iespējas. Ievērojot grupas dalībnieku spējas, rezultāts var būt pārsteidzoši labs vai arī neizdoties. Kā pozitīvu faktoru šajā gadījumā dalībnieki atzīst sociālo prasmju veidošanās un grupas biedru iepazīšanas iespējas. Tomēr daudzi šādās grupās jūtas slikti un nevar atrast sev piemērotu darbību. Visbiežāk viņi nedara neko vai veic darbus, ko iesaka līderis. Studenti, kas iesaistījušies grupu darbā, atzīst, ka, strādājot pāros vai grupās un veicot konkrētus uzdevumus (izšūt galdautu, tamborēt sēdvirsma, izveidot klases informācijas dēli u.c.), gala rezultāts ir sasniedzams ātrāk un tas būs kvalitatīvāks, nekā

darbojoties individuāli. Grupā katrs var veikt to, ko prot un zina vislabāk. Diemžēl mājdarbu nodarbībās grupās izstrādātie praktiskie darbi paliek mācību iestādē telpu noformēšanai, interjeru veidošanai vai mācību metodisko materiālu papildināšanai – šos darbus nav iespējams sadalīt un atdot pašiem to veidotājiem. Netiek arī pilnveidotas individuālās dalībnieku prasmes visos darbības veidos: katrs veic kādu vienu darbu – to, kurš uzticēts vai kurš vislabāk padodas, piemēram, izšuj, šuj ar šujmašīnu vai gludina.

Kā to secinājuši paši studenti, skolā mājdarbu nodarbībās paralēli individuālajam darbam jāizmanto arī aktīvās mācību metodes – darbs pāros un grupās. Individuālais darbs ir neaizstājams, izkopjot prasmes un iemaņas, kuras jāapgūst katram, un to var panākt, veicot reproduktīvus vingrinājumus. Bet pāru un grupu darbs veiksmīgi izmantojams radošu uzdevumu izpildē. Šādas aktivitātes nodrošina iespējas novērtēt iegūto rezultātu, salīdzinot to ar citiem un nosakot pašnovērtējumu. Pāru un grupu darba ietvaros notiek sadarbība starp dalībniekiem, tie iepazīst cits citu un sevi. Ar aktīvo mācību metožu palīdzību skolēni un studenti iegūst nepieciešamo informāciju, ne tikai griežoties pie skolotāja vai pasniedzēja, bet arī uzklausi vienu otru.

Salīdzinot abas mācību metožu grupas – tradicionālo un aktīvo –, jāsecina, ka abas ir nepieciešamas mājdarbu apguves procesā. Reizēm attīstāma skolotāja vadošā loma, citreiz vēlams izmantot individuālo mācību metodi, vēl citos gadījumos jārosina skolēnu un studentu aktivitāte apguves procesā, strādājot grupās vai pāros.

Autore pētījumu veikusi un rezultātus ieguvusi trīs gadu laikā, lasot topošajiem mājdarbu skolotājiem lekcijas *mājdarbu mācību metodikā* un vadot praktikumus *izšūšanā*, kā arī strādājot ar studentiem vasaras mācību praksēs un pedagoģiskajās praksēs.

Literatūra

1. Eiropas komisija. *Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību*. ECSC – EC – EAEC, Brussels. Luxemburg; Madona: Madonas poligrāfists, 1995.
2. Lapiņa L., Rudiņa V. *Interaktīvās mācīšanas metodes*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1997.
3. *Mācīsimies sadarboties*/Red. L. Grigule un I. Silova Rīga: Mācību grāmata, 1998.
4. *Mājdarbs. Pamatizglītības standarts*. Rīga: ISEC, 1998.
5. *Valsts pamatizglītības standarts*. Rīga: Lielvārds, 1998.
6. Orņiščuks V. *Mācību stunda mūsdienu skolā*. Rīga: Zvaigzne, 1985.
7. *Pedagoģija*/Red. R. Babanskis. Rīga: Zvaigzne, 1987.
8. Cohen E.G. *Designing Groupwork: Strategies for heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press, 1994.

Summary

The article deals with advantages and disadvantages of integrating new active methods of pair and group work in the classes of home economics where 70% of the learning time is spent on the formation of practical skills and know-how and, to a large extent, it is connected with individual planning of the studies.

The teachers of home economics consider pair and group work necessary and useful, though, individual work is irreplaceable when forming practical skills and know-how, while per-

forming reproductive exercises.

The advantages of pair and group work are:

- possibility to express one's opinion, defend it and compare with other opinions;
- possibility to develop self - evaluation and awareness of one's abilities;
- formation of common skills and getting to know the groupmates better;
- tasks with practical end result e.g. embroidered tablecloth are fulfilled quicker and the quality is better.

The disadvantages are:

- the formation and development of identical skills and know - how for each participant are not ensured,
- possibility to stay away from the task,
- the end result of the work e.g. embroidered tablecloth does not become the property of the participants and cannot be divided.

It can be concluded that pair and group work stimulates creative thinking and work.

Svešvalodu mācību metodika

Kornēlija Kanča
Universitāt Letlands

ZUR ENTWICKLUNG VON LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Mit den gesellschaftlichen Veränderungen haben sich auch Funktion und Gestaltung geeigneter Lehrmaterialien für den DaF – Unterricht geändert. In den Schulbuchverlagen erscheinen nicht nur neue Lehrwerke, sondern auch viele Neubearbeitungen von DaF - Lehrwerken. Gerhard Neuner schreibt: „Vier Gründe scheinen mir für diese Entwicklung maßgeblich zu sein: (1)

1. der rapide Erkenntniszuwachs in den Bezugswissenschaften ... ,
2. die Forderung nach der Aktualität der Lehrbuchinhalte ... ,
3. zunehmende Orientierung an spezifischen Lernergruppen bzw. Einsatzregionen ... ,
4. die wachsende Konkurrenzsituation auf dem Lehrbuchmarkt“

Die Spezifik des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweite Fremdsprache wird durch drei Faktoren nach K.Bausch charakterisiert: (2)

1. durch den Faktor des Alters. Mit Deutsch als zweiter Fremdsprache beginnt man gewöhnlich in der Pubertätsphase. In diesem Alter haben die Lerner andere Interessen, eine andere Eigenverantwortlichkeit, andere intellektuelle und kognitive Fähigkeiten und Bedürfnisse als Erwachsene oder Kinder – eine andere Motivation, die neue Inhalte und Themen verlangt.
2. durch den Faktor des Wissens – und Fertigungsstandes der Lernenden. Die Lerner haben schon Kenntnisse, Wissensstrukturen, Fertigkeiten, Kommunikations – und Sprachlerngewohnheiten, die sie in den Unterricht einbringen können, z. B. Paraphrasieren, Simplifizieren, Texterschließung – und Leseverfahren, Semantisierungsprozeduren und mimisch gestische Konventionen. Damit weder Langeweile noch Unterforderung oder Desinteresse entstehen, sollte man für Abwechslung und Vielseitigkeit im Unterricht sorgen.

Die Lehrmaterialien müssen unter diesen Aspekten konzipiert werden, dabei ist die primäre Akzentuierung auf die Sachwelt-Orientierung zu legen. Der Bezug zwischen Unterricht und authentischer Realität muß deutlich im Vordergrund stehen, die Lernenden müssen durch die Inhalte motiviert werden. (3)

Für Deutsch als dritte Fremdsprache muss untersucht werden, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten mit der vorgesehenen Wochenstundenzahl erreicht werden können, dementsprechend müssen die Lernziele dann formuliert werden. Die Lerner sollten dabei nach Möglichkeit auf ein lebenslangliches Lernen und Wiederholen von Fremdsprachen vorbereitet werden. Deshalb ist es sehr wichtig, das passende Lehrwerk zu wählen. (4) Bei der Auswahl müssen didaktische und methodische Kriterien besonders beachtet werden. (5)

Die Bedeutung der Lehrbücher ist daher wie folgt zu sehen: (6)

- Lernziele und Lerninhalte sind in Schulbüchern konkretisiert und fixiert;
- die Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers wird durch sie weitgehend determiniert;
- Die Zuordnungen der Lernziele und Lerninhalte zu bestimmten Altersstufen der Lernenden werden vorgenommen;
- bestimmte zeitliche Sequenzen werden festgelegt;
- die Leistungskriterien werden, z. B. durch Aufgabensammlungen festgesetzt.

Das Lehrbuch als grundlegendes Lehr – und Lernmittel ermöglicht unter den veränderten Unterrichtsbedingungen die Verknüpfung von neuen Inhalten und Methoden, bei denen der Lernende aktiv mitarbeiten muss und kann.

Ein auf die Zielsprache ausgerichtetes Unterrichtsvorgehen vor Ort ist ebenso wichtig, wie das Lernen unter Berücksichtigung der Kontrastivität in allen Bereichen.

Nicht das Sprachsystem liefert an erster Stelle die Kriterien für die Planung des Unterrichts, sondern zunächst ist nach den häufigsten Sprechhandlungen zu fragen, die den Lernern möglichst schnell in zu erwartenden Alltagssituationen eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der Sprache eröffnen. Bei der Einbettung dieser Sprechhandlungen in Situationen ergeben sich die Inhalte und Themen, die an die Erfahrungswelt der Lerner anknüpfen und für sie relevant sein sollten. (7)

Der Sprechende operiert beim Lösen einer thematischen kommunikativen Aufgabe nicht mit einzelnen lexischen Einheiten, sondern mit Wortgruppen, aus denen er die Wörter zum Ausdruck seiner Gedanken wählt. Der größte Teil von Menschen benutzt eine ähnliche Lexik, sonst käme unter ihnen keine Kommunikation zustande. Mit der Zeit ändert sich der Bestand dieser lexischen Gruppen abhängig von altersspezifischen Eigentümlichkeiten, von der Lebenserfahrung und den Lebensverhältnissen der Lerner. Ein Beispiel: Welches Wort sollte ins Buch aufgenommen werden? *Wohngemeinschaft*, was den Wohnverhältnissen in Deutschland entspricht, oder *Gemeinschaftswohnung*, das die noch bestehende Situation in Lettland charakterisiert.

Dieses Beispiel zeigt die Abhängigkeit der Lexik von der sozialen Situation des Sprechers.

Wir sind zur Schlussfolgerung gelangt, dass die beste Form für die Stoffanordnung, besonders in der Anfangsstufe, die thematischen Tabellen sind.

Auf diese Weise muss man keine zusätzliche Zeit für die Semantisierung und Automatisierung der neuen Lexik aufwenden, weil dies gleichzeitig und oft auch partnergerecht geschieht.

Es wird im Kontext automatisiert, und der Lerner hat schon das ermutigende Gefühl von Erfolg nach seinen ersten Äußerungen. Dadurch wird er motiviert, weitere Aussagen zu machen und seine eigenen Sprechabsichten zu verwirklichen. Partner- und Gruppenarbeit erhöhen ebenfalls den Redeanteil der Lernenden. Sie denken weniger an die Form als an den Inhalt, ihre Aussage enthält schon eine gewisse Information, obwohl es sich um den neuen Lernstoff handelt, der noch nicht eingeübt wurde.

Über den Wert oder Unwert grammatischer Erklärungen, über Sprachwissen und – können, über automatisierende oder kognitiverende Unterrichtsverfahren schreibt Günther Storch und analysiert kontroverse Forschungsergebnisse mehrerer Wissenschaftler. (8) Wir begrenzen uns auf die Schlussfolgerungen, die seinen Aufzeichnungen zu entnehmen sind:

- Bei Lernenden ab 14 Jahren, aber auch schon bei Lernern zwischen 10-13, sind bewusstmachende Methoden effektiver als automatisierende.
- Mit zunehmendem Alter nimmt das kognitive Lernen zu.
- Angebracht ist die Regelerklärung in der jeweiligen Muttersprache.
- Bei schwach begabten Lernern sind automatisierende Übungen günstiger, bei mittel und hoch begabten bewusstmachende Verfahren.
- Grammatik ohne Kommunikation ist kein angemessenes Lernziel, Kommunikation ohne Grammatik macht den Fremdsprachenunterricht unökonomisch und ineffektiv.
- Der Lerner nimmt den sprachlichen Input nicht passiv auf, sondern verarbeitet ihn aktiv und integriert ihn in seine fremdsprachliche Wissensstruktur.
- Grammatikerklärungen helfen korrekte Hypothesen zu bilden und wirken dem Bilden falscher Hypothesen entgegen. Sie beschleunigen diesen Prozess, machen ihn kürzer. Bei meisten Lernenden besteht eine Diskrepanz zwischen ihrem Regelwissen und der Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden, es kommunizierend zu gebrauchen.

- Gedächtnispsychologisch heißt das, dass verschiedene Gedächtnisspuren die grammatischen Regeln bilden und das Sprachmaterial beim Sprechen aktiv anwenden.
- Lernen ist eine bewusste Wissensaneignung in Bezug auf eine Sprache, Erwerb ist ein unbewusster Prozess. Vielfältiges Zusammenspiel unbewusster und bewusster mentaler Prozesse hilft explizites Wissen in ein erworbenes implizites Wissen, in automatisiertes Können zu überführen.

Viele Fremdsprachendidaktiker und – psychologen haben den Wert grammatischer Bewusstmachung betont, weil sich Fähigkeiten schneller und leichter bilden, grammatische Kenntnisse werden in sprachliche Handlungskompetenz überführt.

Wie sollen nun die grammatischen Erklärungen und Übungen beschaffen sein, damit sie möglichst leicht zur Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten führen ?

Am besten geeignet für diesen Zweck ist eine pädagogische Grammatik. (9) Grammatiken für den Lerner werden Lernergrammatiken oder pädagogische Grammatiken genannt. Eine pädagogische Grammatik ist eine Resultatsgrammatik, sie präsentiert Ergebnisse. Als eine normative Grammatik wählt sie bestimmte sprachliche Normen aus, dabei eklektisch aus verschiedenen Modellen das, was für das Sprachenlernen nützlich ist. Sie berücksichtigt lernpsychologische und psycholinguistische Erkenntnisse zum Fremdsprachenlernen und orientiert sich an curricularen Vorgaben. Die Progression und der Lernfortschritt basieren auf bereits Gelerntem. Pädagogisch-grammatische Darstellungen sollen verständlich und einprägsam sein, das Wesentliche hervorheben und anwendbar sein, "handlungsanweisend auch in Form von einfachen Merksätzen und Zusammenfassungen". (10)

Die grammatischen Übungen bestehen nicht mehr aus isolierten Einzelsätzen, sie weisen situativen oder thematischen Zusammenhang im Textzusammenhang auf. Es wird darauf abgezielt, dass die sprachliche Form unbewusst-automatisch verwendet wird, die Aufmerksamkeit soll sich auf den Inhalt richten, dadurch wird die Abspeicherung im Langzeitgedächtnis gefördert. Das Ziel des Unterrichts ist das Können und nicht das explizite Wissen. Grammatikwissen lediglich ist Mittlerwissen, es *unterstützt* das Fremdsprachenlernen.

Günther Storch formuliert die wichtigsten Forderungen an die Grammatikarbeit folgendermaßen:

- Lerner sprechen und handeln als sie selbst in einem sinnvollen Kontext. Sie produzieren sinnvolle Äußerungen und Texte, keine isolierten Sätze oder Wörter.
- Daher sollen grammatische Phänomene in einer typischen Verwendungssituation eingeführt werden und als Werkzeug für sprachliches Handeln dienen. Grammatikstruktur und Sprechfertigkeit müssen gleichzeitig geübt werden.
- Die neue Grammatik soll induktiv eingeführt werden, sie aktiviert die Lerner, "selbst entdeckendes Lernen", genauer "konstatierendes Erarbeitungslernen" soll eingeübt werden. (11)

Über die Rolle der Landeskunde läßt sich folgendes sagen: (12)

Lerner sollen etwas über die Zielsprachliche Gesellschaft erfahren, damit die Neugier bei ihnen geweckt wird. Haben die Lerner Interessen an dem Land und somit an den dort lebenden Menschen und ihrer Sprache, wird die Motivation zum Lernen gesteigert.

Literatur

1. Gerhard Neuner Warum gibt es von DaF - Lehrwerken so viele Neubearbeitungen? *Deutsch als Fremdsprache*. 1997, Heft 1, S. 46-47.
2. Bausch K., Richard/Heid, Manfred (Hrsg.) *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiteren Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer, 1990, S. 14-18.
3. Vgl.: Raasch, Albert. *Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache* (Beispiel: Deutsch). S. 135-141.
4. Als Auswahlführer für Lehrende und Lernende hat Michael Schloßmacher sein *Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, München 1998, geschrieben. Der Benutzer kann hier bibliographische Angaben zu Lehrwerken, auch deren Aufbau (Zielgruppe, Zeitbedarf, Zielsetzung und Lehrwerkteile) finden und die Inhalte (Texte, Hörtexte, Grammatik und Übungen zur Orthographie, Aussprache, zum Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, zur Grammatik und zum Wortschatz und Landeskunde) der Lehrbücher werden näher beschrieben. Zudem bietet Schloßmacher einen Überblick über die Rezensionen der einzelnen Werke.
5. Diese Kriterien im Einzelnen näher auszuführen, würde den Rahmen des Artikels sprengen. Es sei jedoch auf das Werk *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik* von W. Heindrichs/F.W. Gester/H.P. Kelz (Stuttgart 1980), und darin insbesondere auf den Kriterienkatalog (S. 155-172), verwiesen, das unseres Erachtens den Lehrenden, den Gutachtern und auch den Lehrbuchautoren ihre Arbeit vielfach erleichtern kann.
6. Flechsig, Karl-Heinz/Haller, Hans-Dieter, *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung* (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 24). Stuttgart: Klett 1973.
7. Huneke, Hans Werner und Steinig, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 1997 S. 238.
8. Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*. München: Fink, 1999, S. 77-83.
9. Storch, Günther: *Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik*. München: Fink, 1999, S. 77.
10. ebd. S. 77.
11. ebd. S. 186.
12. Huneke, Hans Werner und Steinig, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt, 1997, S. 51-61.

Резюме

В связи с изменением общественной обстановки в мире, особенно, с расширением связей в рамках Европейского Союза, людям необходимо владеть не только своим родным языком, но и знать иностранные языки.

В этой связи меняется и содержание и функция учебных материалов.

Большое значение приобретает разработка методики обучения немецкому языку как второму или третьему иностранному языку.

При этом в первую очередь обращается внимание на эффективность работы с лексикой и грамматикой, в рамках коммуникативно – речевых ситуативных упражнений. Подобный подход к обучению позволяет прогнозировать положительные результаты в процессе изучения иностранного языка.

Учёные пришли к выводу, что изучение педагогической грамматики, ведёт к достижению максимально хороших результатов в изучении иностранного языка.

Ilze Kangro
Juris Kastīņš
Universität Lettlands

DER EINSATZ LITERARISCHER TEXTE IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Der Einsatz literarischer Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist ein methodisches Problem, dessen Lösung mit didaktischen und literaturwissenschaftlichen Aspekten verbunden ist. Deshalb soll besonders der synthetische Charakter der Methodik bei dem Einsatz literarischer Texte hervorgehoben werden – es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Fremdsprachenmethodik einerseits und der Literaturdidaktik andererseits. Dabei betonen wir, dass die Literaturdidaktik der Fremdsprachendidaktik untergeordnet ist und als ein Teil der letzteren klassifiziert werden muss.

Das Interpretieren und die Analyse eines literarischen Werkes setzt voraus, dass neben der Literaturdidaktik auch Grundkomplexe der Literaturwissenschaft einbezogen werden sollen. Claudia Riemer betont mit Recht in diesem Zusammenhang, dass „literaturwissenschaftliche Grundkenntnisse... für eine angemessene Interpretation literarischer Texte“ erforderlich sind. (1) Dieser Faktor verursacht vielzählige Probleme, die mit der Literaturwissenschaft und Interpretation der literarischen Werke verbunden sind, denn die Textauslegung kann von verschiedenen Standpunkten aus und mit vielen Methoden verwirklicht werden. C. Riemer nennt die Hermeneutik „ein zentrales Verfahren“, was jedoch, z.B., in Lettland, als Methode nicht allgemein verbreitet ist. Ähnlich sieht es mit dem amerikanischen „immanenten“ Verfahren aus, anders ist es mit dem sogenannten ideologiekritischen oder sozialkritischen Ansatz, der für einen großen Teil der Fremdsprachenlehrer gewiss bekannt ist. Die Aneignung der für uns noch fremden Interpretationsverfahren (psychoanalytischer Ansatz, Chiffren des Unbewussten, Strukturalismus) wäre ein breites Feld beim Einsatz literarischer Texte im Unterricht DaF.

Was von relevanter Bedeutung bei der Auffassung und beim Interpretieren literarischer Texte für einen lettischen Schüler oder Studenten ist, heißt die Rezeption einer fremden Kultur (hier: deutscher Literatur, auch der Landeskunde, Sitten und Bräuche etc.). Es wird unter dem Begriff „interkulturelle Germanistik“ (2) definiert. D.Krusche betont folgende Problemstellung: „Die Besonderheiten der Vermittlung von Literatur über kulturelle Grenzen hinweg, des fremdsprachlichen Literatur-Lesens, der Funktion fremdkultureller Literatur in Bildungsprozessen lassen sich nur dann lohnend diskutieren, wenn von der Besonderheit der *fremdkulturellen Leserposition* ausgegangen wird.“ Ein weiteres interessantes Problem ist es, nachzuforschen, wie sich die *Erfahrungen mit Literatur* vergleichen, wenn wir die Erfahrung eines Deutschen mit der Erfahrung eines Nicht-Deutschen gegenüberstellen. Dazu kommen die sogenannten Rezeptionsbedingungen (z.B. Interesse des Lernenden, d.h. Lesenden) für eine fremde Literatur, allgemeiner Bildungshorizont, Vorkenntnisse, Sprachkenntnisse etc. des Lernenden).

Nach der kurzen Analyse der außersprachlichen Faktoren wird im weiteren das Problem des Einsatzes literarischer Texte im Unterricht DaF genauer erörtert. Bei der Erläuterung der Rezeptionsmöglichkeiten eines lernenden Subjekts sollen neben rein landeskundlichen und literarischen Faktoren auch komplizierte Sprachformen beachtet werden. Die Sprachkompetenz des Lernenden soll bestimmt mit seinen Fähigkeiten der Textrezeption im Einklang stehen, sonst werden seine kreativen Möglichkeiten vernachlässigt. Die Aneignung der sprachlichen Mittel gewinnt durch einen literarischen Text spezifische Funktionen (z.B. Wortschatz und Reflexion des

Wortschatzes beim Lesen oder Reproduzieren einer Erzählung). Eine andere Stufe ist der Prozess der Kreativität in der Gruppe der Lernenden. Der Einsatz literarischer Texte bringt immer eine Auflockerung des Unterrichts mit sich, denn das Fach „Literatur“ birgt große Potenzen der Diskurse in sich und fördert provokativ zu Meinungsäußerungen. (4) Das Erforschen der Funktionen literarischer Texte kann vertieft werden; das gehört unmittelbar zu den Aufgaben der Fremdsprachendidaktik und -methodik.

Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Festlegung der Kriterien zur Auswahl literarischer Texte. Hier muss ein großes Feld von den vorhandenen Voraussetzungen berücksichtigt werden, damit der Schwierigkeitsgrad der Sprachkompetenz der Lernenden angemessen ist. C.Riemer nennt folgende Voraussetzungen: Sprachkenntnisse, Alter, Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten, Lehr- und Lerntradition, landeskundliche Kenntnisse u.a. (5) H.Müllers - Michael meint, dass bei der Auswahl der literarischen Texte für den Unterricht DaF die Aktualität des Textes ausschlaggebend ist; wichtig sind auch Exemplarität und Wirkungsmächtigkeit (Anschaulichkeit, Einfachheit, Überschaubarkeit) des Textes; nur Texte, die den Bildungshorizont der Lernenden erreichen, können im Unterricht (d.h. für die Bildung) erfolgreich eingesetzt werden. (6) M.Löschmann unterscheidet zwischen dem objektiven und subjektiven Schwierigkeitsgrad eines literarischen Textes. (7) Der objektive Schwierigkeitsgrad wird dabei nach Inhalt, Form und sprachlicher Gestaltung eines Textes klassifiziert. Hier kreuzen sich die Forderungen der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, denn es geht um die Strukturen und Gattungen der literarischen Texte (z.B. Märchen und Sagen für Kinder, Erzählungen und Romane für Erwachsene) sowie um die Beachtung der sprachlichen Ausdrucksmittel (Stilistik, Individualstil u.a.).

Außerdem muss beachtet werden, dass das Lesen in einer fremden Sprache immer schwieriger und verlangsamer ist als das Lesen in der Muttersprache – der Leser wird visuell mit einer fremden Textstruktur konfrontiert, zu der er sich angewöhnen soll. Dieses langsame Herangehen, d.h. aufmerksames Lesen ist eine durchaus günstige Voraussetzung für das Lesen literarischer Texte. D. Krusche weist darauf hin, dass es für die Lernmotivation ungünstig ist, wenn Fremdsprachenlerner ausschließlich mit Texten pragmatischer Kommunikation konfrontiert werden: mit Medientexten, fiktiven Alltagsdialogen usw.(8)

Der Pädagoge soll sich immer des Zieles beim Unterricht literarischer Texte bewusst sein, denn neben der Aneignung eines Sprachmaterials für die kommunikative Ebene soll auch die literaturhistorische und landeskundliche Funktion beachtet werden. So, z.B. mittelalterliche Texte werden größtenteils nur für Germanistikstudenten geeignet sein (im Fach „Deutsche Literaturgeschichte“).

Die oben angeführten theoretischen Prämissen werden anhand von kurzer Präsentation des Studienkurses “Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht” dargestellt. Dieser Studienkurs wird den angehenden Deutsch- und Englischlehrern an der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Universität Lettlands angeboten. Zur Zeit können Erfahrungen berichtet werden, die im Laufe von 3 Jahren gemacht worden sind. Vor dem Beginn dieser Kurse wurde eine Umfrage unter den Studenten durchgeführt – den Studierenden wurden gezielte Fragen über ihre bisherigen Erfahrungen mit der Literatur im Unterricht gestellt: nach welchen Büchern sie selbst in der Schule unterrichtet worden sind, welche deutschsprachigen Autoren sie kennen und gelesen haben, an Lektüre welcher literarischen Werke sie sich genau oder mit Freude erinnern, welche Lehrbücher sie als angehende Lehrer in der Unterrichtspraxis gebraucht haben. Nach der Analyse von 65 Fragebögen (Studienjahre 1997 – 2000) stellte sich heraus, dass die meisten Studenten (89%) den Begriff “deutsche Literatur“ mit “Erk König” und “Heidenröslein” von J.W. Goethe und “Loreley” von H.Heine verbinden, 44% der Befragten “Faust I”, 34% – “Faust II” gelesen haben, einige haben Erzählungen von H. Böll

und Übersetzungen der Romane von Thomas Mann und Heinrich Mann gelesen. Fragmentarisch sind auch einige Gegenwartsautoren gelesen worden, z.B. Ch. Wolf, G. Wohmann, S.Lenz, B.Brecht u.a, wobei die Abgänger der Schulen mit erweitertem Deutschunterricht viel mehr Autoren kannten und gelesen haben. Diese Umfragen und auch die Analyse der DaF Lehrbücher, die in den Schulen Lettlands eingesetzt werden, führten uns zu den Überlegungen, dass kleine literarische Werke im Unterricht DaF intensiver eingesetzt werden können.

Nach der relativ langen und erfolgreichen Phase der Lehrbücher, die vorwiegend unter Beachtung der Prinzipien der kommunikativen Methode konzipiert und entwickelt wurden (vgl. "Deutsch Aktiv", "Themen Neu", "Deutschmobil") und in denen literarische Texte relativ selten anzutreffen sind (z.B. "Deutsch Aktiv" – T. 2, 2 Texte) (9), sind in den letzten zehn Jahren mehrere Lehrwerke entwickelt worden, in denen mehr Aufmerksamkeit nicht nur den pragmatischen authentischen Texten gewidmet ist, sondern auch den literarischen Texten, z.B. "Sprachkurs Deutsch", "Sichtwechsel", "Stufen". Im Lehrwerk "Sichtwechsel", der den Untertitel "Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung" trägt und für fortgeschrittene Lerner konzipiert worden ist, werden viele literarische Texte für den Hauptzweck des Lehrwerks – "Sprachsensibilisierung" eingesetzt. Vor allem wird moderne Prosa als angemessen für den Unterricht DaF gewählt – P.Bichsel, H.Böll, P.Handke, L.Rinser, M.Wander, G.Weisenborn. R.Kunze u.a (10) und konkrete Poesie (E.Jandl), die für diesen Zweck erfolgreich eingesetzt werden. Ebenso im Lehrwerk „Stufen“ (Stichprobe: Band 4) ist eine beachtliche Zahl von Gegenwartsautoren vertreten – B.Brecht, M.Frisch, U.Wölfel, H.Martin, K.Tucholsky, E.Kästner u.a (11). In den meisten Lehrwerkkapiteln werden literarische Werke als eine Ergänzung oder Einführung in das Thema verwendet, in manchen Fällen, z. B. B.Brechts „Wenn Haifische Menschen wären“ als ein einprägsames Beispiel zur Illustration einer komplizierten grammatischen Erscheinung. Es ist sehr aufschlussreich zu vergleichen die reelle Situation, die in den Lehrwerken zu beobachten ist, und die Anforderungen, die in den „vierunddreißig Maximen“, die vom Beirat Deutsch als Fremdsprache beim Goethe Institut an die DaF Lehrwerkautoren gestellt werden: „Literarische Texte können zur Aufnahme in Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache besonders empfohlen werden. An ihnen kann der Lehrer nicht nur Eigenschaften der deutschen Sprache, sondern auch charakteristische Merkmale deutscher Sprachkultur zeigen. Eine grundsätzliche Beschränkung auf die Gegenwartsliteratur ist dabei **nicht gerechtfertigt**. Ältere Texte sind zwar manchmal sprachlich schwieriger als neuere Texte, sie sind aber zuweilen wegen ihrer größeren Verfremdungskraft für didaktische Zwecke besser geeignet“.

(12)

Im Rahmen des Studienkurses "Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht" werden die oben angeführten sowie auch viele andere Lehrwerke eingesetzt und als eine Art Fundgrube für Ideen der Arbeit mit literarischen Texten verwendet. Bei der Gestaltung der Lehrinhalte dieses Kurses sind wir vor allem aus der gegenwärtigen Situation in Lettland ausgegangen – aus den im Unterricht DaF eingesetzten Lehrwerken, Erfahrungen der Lehrer und Problemen, mit denen die praktizierenden Lehrer in ihrer täglichen Unterrichtspraxis konfrontiert werden. Als Ausgangspunkt für die Unterrichtsdiskussion wird der Meinungsaustausch über den Stellenwert und Funktion der Literatur in der heutigen Gesellschaft und im Leben eines jeden Lernenden und des Seminarleiters vorangestellt. Dabei werden diverse, manchmal kontraverse Meinungen über diese Problematik geäußert. Im Laufe von mehreren Monaten lernen die Studierenden unterschiedliche Interpretationsverfahren der modernen deutschen Kurzprosa kennen, dabei werden mehrere thematische Komplexe angeschnitten und auch nach Komplexität und Schwierigkeitsstufe der Texte unterschiedliche Texte angeboten. Im Unterricht werden die Kurzgeschichten von H.Böll "Wanderer, kommst du nach Spa..." und "Brot" und "Nachts schlafen die Ratten doch" von W.Borchert analysiert.

Krieg und Nachkriegszeit, mit und nach dem Krieg leben müssen, Liebe und Tod – das sind die durchgehenden Motive in diesen Kurzgeschichten. Nach eingehender Analyse von diesen Kurzgeschichten, kann ein weiterführendes Gespräch über aktuelle Situation auf der Welt geführt werden, wobei eine philosophische Verallgemeinerung über den Charakter eines jeden Krieges und dessen grauenhafte Folgen geführt wird. Dabei wird versucht, die Vorkenntnisse der künftigen Deutschlehrer zu aktivieren und gleichzeitig zusätzliche weiterführende literaturhistorische oder historische Information zu erteilen. In den Unterrichtsanalysen wird immer angestrebt, ein genaues und einfühlsames literarisches Porträt des Schriftstellers zu entwerfen, und anhand von gezieltem und geleitetem Lesen wird versucht die Schreibweise und die Eigenart jedes Autors genau zu charakterisieren. Der Unterricht wird wesentlich belebt und intensiviert, wenn Berührungspunkte mit der lettischen Literatur kurz erwähnt werden oder zusätzliche Information und visuelle oder akustische Veranschaulichung eingesetzt werden, z.B. musikalische Fragmente, Lieder, Bildreproduktionen, Fotos, Videofilme, CD-ROMs, Materialien aus dem INTERNET usw.

Als Belegarbeit für dieses Seminar entwickeln die Studenten ihren eigenen Unterrichtsentswurf und präsentieren diesen im Seminar oder führen eine Probestunde mit ihren Studienkollegen durch; dabei können die Studenten literarische Texte oder Gedichte frei wählen. Der Präsentation und Probestunde schließt sich eine eingehende Diskussion und Einschätzung der geleisteten Arbeit an. Die besten Unterrichtsentwürfe zeugen von hohem Engagement der Studenten und können als Ideenquelle von Studenten anderer Studienjahre und Lehrerkollegen verwendet werden.

Literatur

1. Riemer C. Literarische Texte. Zitiert nach: Gert Henrici/Claudia Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 1996, Bd.2, S. 282.
2. Riemer C. Ebenda, S. 283.
3. Krusche D. *Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. Iudicium Verlag, München, 1985, S.7f.
4. Kelling I. Literaturdidaktik und Adressatenspezifität. In: *Ehner R./Schröder H. (Hrsg.): Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt am Main, 1990, S. 292.
5. Riemer C. Ebenda, S. 289.
6. Vgl. Müller-Michaels, H. *Deutschkurse*. Beltz Verlag, Weinheim, 1992, 2. Aufl, S. 157.
7. Löschmann M. Zu einigen aktuellen Tendenzen, Ergebnissen und Problemen der Gestaltung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 21.4., S.230-238.
8. Krusche D. *Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. T II. Erläuterungen und Materialien. Inter Nationes 1987, Bonn, S.5.
9. Neuner G. u.a. *Deutsch Aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Lehrbuch 2. Langenscheidt, Berlin, 1988, S.18 (E.Kästner "Sachliche Romanze"), S.232 (B.Brecht "Erinnerung an die Marie A").
10. Hog M. u.a. *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*. Klett Edition Deutsch, München, 1984, S. 66, 23,17 und 64, 14 und 145, 72 und 162, 189.
11. Vorderwülbecke A., Vorderwülbecke K. *Stufen 4. Klett Edition Deutsch*. München, 1991, S.32 und 191, 97, 140-141, 142-143, 198, 243.

12. Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1988, 188 ff. Zitiert nach: Schmidt Reiner Lehr- und Lernmittel. In: *Gert Henrici/Claudia Riemer (Hrsg.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 1996, Bd.2, S.412.

Summary

The article deals with the integration of the German contemporary literature in German Foreign Language Classes. The criteria of the choice of literary texts for foreign language classes are detailed discussed; significant factors are learners' interest in topic dealt with, general level of education, prior knowledge of foreign language and language awareness. The most important outcomes of the course „Literature in the Foreign Language Class“ at the Faculty of Education and Psychology, University of Latvia are presented. Various possibilities of integrative use of literature and modern information technology and teaching aids in German as Foreign Language Classes are discussed (e.g. Video, CD-ROMs, Internet sources).

Dace Siliniece
Latvijas Universitāte

IZRUNAS APGUVES INTENSIFIKĀCIJAS IESPĒJAS SVEŠVALODU MĀCĪBĀ

Pašreizējā situācijā Latvijā nozīmīgu vietu ieņem svešvalodu prasme un komunikatīvā kompetence. To nosaka ekonomiskā un politiskā integrācija Eiropas Savienībā un aizvien pieaugošā sadarbība ar ārzemju partneriem.

Tā kā Vācija ir viena no lielākajām valstīm Eiropā un ieņem nozīmīgu lomu Eiropas Savienības darbības jomās, vācu valodas zināšanas ir nepieciešamas Latvijas iedzīvotājiem, kuri vēlas uzturēt kontaktus un kuru darbība ir saistīta tieši ar šo, kā arī ar citām vāciski runājošām valstīm.

Ņemot vērā iepriekš minēto, šī nepieciešamība nosaka konkrētas svešvalodas mācību prasības, norādot, ka valodas apguves mērķis ir komunikatīvo prasmju un iemaņu veidošana. Precīza izruna ieņem komunikācijas procesā svarīgu lomu. Savu domu formulēšanā, informācijas sniegšanā un citās valodiskās darbībās svarīga ir valodas komunikatīvā iedarbība. Ar fonētisko valodas līdzekļu palīdzību iespējams sasniegt optimālu komunikatīvi pragmatisku iedarbību uz klausītāju.

Šajā sakarībā rodas nepieciešamība, sarunājoties svešvalodā, skaņas prast korekti artikulēt, lai komunikācijas process noritētu produktīvāk un nerastos pārpratumi. Modernā svešvalodu mācību metodika nav atraujama no komunikatīvās kompetences, tādēļ pastiprināta uzmanība tiek pievērsta fonētikas/izrunas mācīšanai.

Svarīgs priekšnoteikums valodas komunikatīvās kompetences iegūšanā ir valodas fonētiskās uzbūves pārzināšana. Ar fonētiskiem aspektiem saistītās problēmas Latvijas skolās šobrīd ir aktuālas, jo trūkst lingvistiski, metodiski, psiholoģiski, pedagoģiski pamatotas un jaunas metodikas vācu valodas izrunas apguvei.

Reflektantu zināšanas, iestājoties augstskolā, un arī prakses vērojumi skolās liecina, ka ne visi vācu valodas skolotāji pievērsuši pietiekamu uzmanību vācu valodas izrunas prasmēm, iemaņām un to veidošanai, izkopšanai, ievērojot fonētisko interferenci starp vācu un latviešu valodām. Ir pamatota nepieciešamība izpētīt intensifikācijas iespējas, mācot vācu valodas izrunu topošajiem skolotājiem pedagoģiskajās augstskolās un izstrādāt optimālu vingrinājumu sistēmu, paņēmieni kopu un metodiskos norādījumus korektai vācu valodas izrunas apguvei.

Vēl aizvien dominējošā metodiskā nostādne akcentē leksisko, gramatisko prasmju un iemaņu apguvi atrautībā no izrunas mācības. Mācību procesā praktiski tiek norādīts tikai uz atsevišķām izrunas kļūdām, kuras traucē komunikācijas norisi, skolotāji paši runājot svešvalodā pieļauj izrunas kļūdas, kuras viņi nepamana. Topošie skolotāji-studenti, kas vēlas apgūt vācu valodas skolotāja profesiju augstskolā iestājas ar nopietniem trūkumiem vācu valodas izrunā, jo skolā nav saņēmuši adekvātu fonētikas mācību.

Par laimi pēdējos gados svešvalodu mācību metodikas jomā ir vērojama tendence vairāk uzmanības pievērst fonētikas mācībai, jo modernā svešvalodu apmācība ir saistīta ar augstākām prasībām, kas efektīvāk palīdzētu sasniegt komunikatīvo kompetenci. Aizvien nozīmīgāku vietu fonētikas mācībā gūst centieni pilnīgu, teicamu zināšanu apguvei, ņemot vērā socioloģiski-psiholoģiskos komunikācijas noteikumus, kā: lomu aprakstu, komunikācijas mērķi, uzdevumi, partneris, atmosfēra grupā, arī cilvēka personīgajām interesēm, motīviem, rakstura iezīmēm, temperamentam, orientācijai.

Pats par sevi saprotams, ka studentu atmiņa, uztvere un domāšana jānodarbina maksimāli intensīvi, reizē, sniedzot iespēju iegūto zināšanu pašizvērtēšanai un rezultātu pašanalīzei. Apskatot jauniešu mācību motivācijas jautājumus, liela loma mācību motivācijas veidošanā ir parciais pedagoģiskajai nostādnei, kas nosaka mācību psiholoģisko situāciju (kāds ir studenta pašnovērtējums, attiecības ar pasniedzēju u.tml.). Līdz ar to nozīmīga kļūst

1. pasniedzēja un studenta lomas un uzdevumu konstatēšana. Vācu valodas skaņu izrunas apguves intensīvā un kvalitatīvā norisē nozīmi iegūst pasniedzēja un audzēkņa zināšanas par runas orgānu uzbūvi, kā arī pasniedzēja prasme demonstrēt, izskaidrot skaņu realizāciju, konstatēt kļūdas, panākt, lai studenti **paši** apzinātos un labotu savas kļūdas, prastu izmantot artikulācijas orgānu apzīmējumus un izvietot savus runas orgānus atbilstoši tiem, kā arī attīstītu savu dzirdi. Pasniedzēja uzdevums ir studentam ne tikai sniegt noteikto teorētisko pieeju, metodes tehnoloģijas u.c. fonētikas mācīšanās, bet arī palīdzēt izstrādāt studentam personīgus teorētiskus uzskatus un metodes, kas mācību procesu pārvērstu par pašvērtīgu līdzekli topošā skolotāja radošā "Es" attīstībā. Nozīmīga ir pasniedzēja individuālā pieeja katram studentam, tādēļ jāapzinās, ka
2. katrs students ir individualitāte un tam nepieciešama individuāla pieeja (identitātes problēma fonētikā);
3. fonētikas mācība topošajiem skolotājiem pedagoģisko augstskolu studentiem jāveido tādējādi, lai, paši mācoties, viņi gūtās zināšanas varētu sniegt saviem skolēniem. Tātad – apvienojot kognitīvās prasmes un iemaņas ar praktiski metodiskajām;
4. fonētiskos vingrinājumus ieteicams veidot tādejādi, lai tie attīstītu arī leksiskās un gramatiskās prasmes un iemaņas, jo valodas fonētiskie, gramatiskie un leksiskie izteiksmes līdzekļi praktiskajā pielietojumā atrodas savstarpējā mijiedarbībā;
5. izrunas apguves procesā būtu ieteicams, lai pasniedzējs/skolotājs izrunas paraugus demonstrētu atbilstoši literārajai normai, noteikti izmantojami autentiski ieraksti oriģinālvalodā kasetēs, videofilmās, kas atvieglotu un efektīvizētu darbu;
6. fonētikas nodarbībās jāvadās no studentu balss skaņu ierakstiem, kurus studenti izmanto kā dienasgrāmatu, pārrunā valodas apguves progresu un analizē to;
7. didaktiski vieglāk apgūstamos elementus ieviest paralēli ar grūtākajiem (piem., dzimtās (latviešu) valodas ietekmes, pārneses un interferences problēma) – bet ar problēmjautājumiem strādāt intensīvāk un regulāri, tāpat nodarbībās paralēli ieviešami intonācijas vingrinājumi, kur parādīta prozodijas ietekme uz atsevišķu skaņu un dažādi komunikatīvie uzdevumi – no galvas iemācīta teksta atstāstīšana, scēniski uzvedumi, spontāni dialogi, (arī šie vingrinājumi ir nepieciešami, jo valodas komunikācijas pamatvienība ir izteikums, skaņa nepastāv izolētā vidē, bet gan saistītos teikumos. Tā kā valodas prozodiskā struktūra ietekmē atsevišķu skaņu kvantitāti un kvalitāti, teikumu, kas ir komunikācijas pamatvienība, ieteicams apskatīt dažāda žanra un satura tekstos;
8. kļūdu labojumiem jānotiek tolerantī, saudzīgi. Pozitīvi, ja izrunas kļūdas var labot grupā, iepriekš izanalizējot tās;
9. uzmanība jāpievērš atmosfērai grupā, vēlams, lai mācības nenotiktu, tikai sēdot, fonētikā var strādāt ar visu ķermeni, runāt kori, grupas dalībniekiem iemācīties atpazīt savu un kolēģu izrunas kļūdas, veikt to labošanu un analīzi, strādāt pēc iespējas mazākās grupiņās (3 – 5 studenti);
10. svarīga ir arī afektīvi -emocionālā joma, piem., parādot, cik skaņu kļūdaina realizācija var būt traucējoša komunikācijai, vai pat runātājs var izklausīties smieklīgi, piem., nepareizi izrunājot, vārdi iegūst pavisam citu nozīmi: "Tür" kā "Tier" (durvis un zvērs), "bösen" kā "Besen" (dusmīgi un slotas), "Stueck" kā "Stick" (gabals un dūriens) u.tml.;

11. liela vērība pievēršama darbam ar tekstiem, skaņas lasīšanas iemaņu automatizēšanai, tekstu fonētiskai analīzei, sagatavošanai ierakstam kasetē, lai pēc tam analizētu kļūdas. Pieredze rāda, ka atsevišķu skaņu izrunāšana izolētos vārdos problēmas nerada, tās parādās tiklīdz jālasa saistīts teksts;
12. galvenais akcents jāliek uz regulāriem, daudzpusīgi izmantotiem visa veida fonētiskiem vingrinājumiem, sākot ar elpošanas, dzirdi attīstošiem un visbeidzot ar retoriskajiem runas vingrinājumiem, lai veidotu stabilu korektas izrunas paradumu.

Izrunas apguves intensifikācijas ceļi un veidi ir dažādi, katram skolotājam ir jāatrod savs, tā pienākums ir izvēlēties sev un skolēniem piemērotāko, efektīvāko metodisko pieeju izrunas apguvē.

Literatūra

1. Baltā grāmata: *Vispārējai un profesionālajai izglītībai*. Brisele: ES komisija, 1995. 66. lpp.
2. Dieling H., Hirschfeld U. *Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. München: Goethe – Institut, 1999, S.15–20
3. Henrici G., Wasel G. Neue Entwicklung im Fach. *Deutsch als Fremdsprache*. Jena: Wissenschaftlicher Verlag, 1989. 340 S.
4. Henrici G., Riemer Cl. Einführung in die Didaktik des Unterrichts. *Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. I, Bd. II. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1996. 573 S.
5. Slembek E. *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Agentur Dieck, 1986. 195 S.

Resümee

Das Thema der Magisterarbeit heisst “Möglichkeiten der Intensivierung der Arbeit an der deutschen Aussprache: Ausarbeitung eines Übungssystems und der methodischen Hinweise zum Thema: die labialisierten Vokale der vorderen Reihe im Deutschen und im Lettischen”.

Die gegenwärtige Situation in Lettland bestimmt, dass es an Bedeutung gewinnt, die Fremdsprachen zu beherrschen. Als wichtigste Voraussetzung zur Verständigung ist die Beherrschung des phonetischen Baus der Sprache. Die Unterrichtspraxis in lettischen Schulen und Hochschulen weist auf Mangel an linguistisch, methodisch, psychologisch und pädagogisch begründeten Methodik für die Aneignung der deutschen Aussprache von lettischen Lernern.

Daraus ergibt sich das Ziel dieser Arbeit: die Möglichkeiten der Intensivierung der Arbeit an der deutschen Aussprache bei lettischen Studenten in der pädagogischen Fakultät zu erforschen und ein optimales Übungssystem und methodische Hinweise zur korrekten Artikulation von Vokallauten im Deutschen auszuarbeiten.

Es wurde in Hinsicht der Methodik, der Psychologie, der Phonetik theoretische Literatur analysiert.

Als Material der Forschung wurde ein theoretisch begründetes experimentelles Material benutzt; es wurde von 11 Versuchspersonen aufs Tonband gesprochen.

Die Ergebnisse der auditiven Analyse wurden mathematisch bearbeitet, so wurden die typischen Fehler der lettischen Sprecher bei der Realisierung der deutschen labialisierten Vokalen der vorderen Reihe festgestellt, die Fehler nach ihrer Häufigkeit und Beständigkeit charakterisiert.

Es wurde ein Übungssystem und methodische Hinweise zur Aneignung der deutschen Aussprache von lettischen Studenten hinsichtlich Vokallauten aufgrund linguistischer, methodischer und psychologischer Voraussetzungen für die Fremdsprachenaneignung ausgearbeitet.

Ilze Kangro
Valentīna Sokolova
Universitāt Letlands

GRAMMATIKORIENTIERTER EINSATZ DER COMPUTERPROGRAMME IM SCHULUNTERRICHT (BILDUNG, BEDEUTUNG UND GEBRAUCH DES PERFEKTS)

Der Computer-, Multimedien- und Interneteinsatz wird heute als ein wesentlicher Teil des modernen Fremdsprachenunterrichts angesehen. Dadurch, wie unsere Erfahrungen überzeugend beweisen, kann der Lerner das psychische Wohlbefinden, ein hohes Selbstentscheidungsgefühl, Selbstvertrauen und die Fähigkeit, die entsprechenden Lernstrategien zu finden erwerben, sowie auch eigenverantwortlich (autonom) den Lernprozess zu steuern und die erworbenen Kenntnisse zu überprüfen.

Besonders wichtig erscheint hier die Bewältigung des grammatischen Stoffes, der als Eckstein des deutschen Sprachsystems betrachtet wird. In unserem Beitrag wenden wir uns an das Tempussystem des Deutschen, und zwar an einen seiner Konstituenten – das Perfekt (Bildung, Bedeutung und Gebrauch), das den Lernern fortwährend große Schwierigkeiten bereitet.

Bildung und Gebrauch des deutschen Perfekts ist ein relativ anspruchsvolles Thema, weil sich die Schüler viele Gesetzmäßigkeiten und Ausnahmen merken müssen, z.B. Gruppen der Verben, die mit "haben" konjugiert werden oder als alternative Gruppen der Verben, die mit "sein" konjugiert werden und eine Gruppe der Verben, die man sich einprägen muss, z.B. "begegnen", "bleiben" usw., die ausschließlich mit "sein" konjugiert werden. Das Problem wird weiter dadurch erschwert, dass in der deutschen Gegenwartssprache einige Verben in unterschiedlichen Bedeutungen sowohl mit "haben" als auch mit "sein" konjugiert werden können:

Ich bin von Paris nach Riga geflogen.

Ich habe eine Boing geflogen.

Die Lösung des Problems ist Auswahl eines angemessenen, den Ansprüchen des Schülers und des Lehrers entsprechenden Grammatiklehrmittels, bzw. Einsatz eines multimedialen Unterrichtswerkes – eines Grammatiklehrbuchs, bzw. eines Lehrwerks mit Schülerheft, Computerprogrammen, visuellem Anschauungsmaterial, Folien etc.

Das verbozentrische System des deutschen Satzbaus setzt das strikte Klassifizieren der Verben voraus, was von größter Wichtigkeit für die Schul- und Berufsausbildung ist, d.h. an den Lehrer werden Herausforderungen besonderer Art gestellt – beim Unterricht soll die Eigenart des Satzbaus der deutschen Sprache beachtet werden. Die semantische Einteilung der deutschen Verben, die zwar mehrschichtig vorkommt, bezieht sich auf die gewisse Ungleichwertigkeit der Verben – unter syntaktischen Bedingungen können sie verschiedene Charakteristika aufweisen. Wie bekannt, unterscheidet man heute zwei Gruppen: Vollverben und Funktionsverben, die in mehrere Untergruppen eingeteilt werden können (2).

Die oben angeführte Verbklassifikation bestimmt im weiteren die Ausführungen über Bildung, Gebrauch und Bedeutung einer einzeln genommenen Form des deutschen Verbs.

Die Hauptbedeutung des Perfekts ist die Angabe der Vergangenheit. Im Gegensatz zum Präteritum (wir betrachten diese Form in der dreigliedrigen Reihe: Präteritum-Perfekt-Plusquamperfekt) wird das Perfekt gewöhnlich als eine vergangene Handlung bezeichnet, die mit der Gegenwart auf irgendeine Weise verbunden ist; entweder ist sie für die Gegenwart aktuell, oder

die Gegenwart stellt ein Ergebnis der Vergangenheit dar, oder man schätzt eine vergangene Handlung vom Standpunkt der Gegenwart aus (2; 3, 51–52).

Hast du schon zu Mittag gegessen?

Hat es nicht geregnet?

Die Verbindung mit der Gegenwart äußert sich auch darin, dass bei dem relativen Zeitgebrauch das Perfekt mit dem Präsens steht, wobei das Perfekt Vorzeitigkeit in Bezug auf die Gegenwart zum Ausdruck bringt:

Aus uns ist geworden was wir jetzt sind.

Die Gegenwartsbezogenheit ist der Hauptgrund, warum das Perfekt im Gespräch, in den Alltagsdialogen, d.h. in der direkten Rede vorkommt. Das Präteritum erscheint im Gespräch seiner Kürze wegen nur bei den Hilfs- und Modalverben – *war, hatte, wurde, sollte, wollte, konnte* usw.

Wo warst du gestern? Ich hatte freie Zeit und war in der Bibliothek.

Das Perfekt tritt auch in einer einzelnen aktuellen Mitteilung auf:

Das Bildungssystem ist wieder zum Diskussionspunkt geworden.

Die stilistischen Bedeutungen des Perfekts werden in diesem Beitrag nicht angeschnitten, denn unser Ziel ist es, das Perfektparadigma schulorientiert darzustellen.

Das Programmpaket „Perfekt“ wurde für die Lerner in den Mittelschulen Lettlands konzipiert; das Hauptanliegen dieses computergestützten Übungsprogramms – Strukturieren und etappenweise Einführung eines relativ komplexen grammatischen Themas. Das Hauptanliegen unserer Computerprogramme sehen wir vorwiegend darin, dass durch einen geplanten und gezielten Einsatz dieser Programme den Lernenden die Grundprinzipien der Grammatikaneignung schrittweise vermittelt werden und den Lernenden ein interaktives Unterrichtsmittel angeboten wird.

Der erste Arbeitsschritt setzt voraus:

- Aneignung der Bildungsvarianten der Zeitform;
- Klassifikation der kommunikativen Potenzen des Perfekts;
- Herausforderung der bewussten Auswahl durch den Lerner einer bestimmten Perfektform;
- Automatisieren des Perfektgebrauchs in den angegebenen kommunikativen Situationen.

Die einzelnen Programme sind auf solche Weise gestaltet, dass der Lehrer sie von den ersten Grammatikstunden zum Thema “Perfekt” bis zu Wiederholungsstunden einsetzen kann. Es ist möglich, diese Programme auch als Kontrollprogramme einzusetzen und eine computergestützte Kontrollarbeit durchzuführen.

Die wichtigsten methodischen Prinzipien, an denen wir uns bei der Entwicklung dieses Programmpakets orientiert haben, sind folgende:

- 1) Gestaltung einfacher, überschaubarer Präsentation des grammatischen Stoffes, Kontrastivität;
- 2) Einführung der Schüler in das vertraute lexische System, variative Festigung kommunikativ relevanter lexischer Einheiten, Wörter und Wendungen;
- 3) Aneignung relativ kurzer, sinnvoller Sätze, die **kommunikativ** relevant sein können; variative Festigung des für den freien ungelenkten Sprachgebrauch erforderlichen Wortschatzes;
- 4) Auswahl der den Interessen der Schüler angepassten Themen in den einzelnen Programmen; Festigung des thematischen Wortschatzes (z.B. Kinobesuch, Erholung etc.)
- 5) Aufbau der Lernprogression, Graduierung des Lernstoffs;
- 6) visuelle Veranschaulichung der grammatischen Strukturen;
- 7) positive Ermunterung nach richtig ausgeführten Aufgaben;
- 8) statistische Erfassung (in Form einer Tabelle) der Leistungen der Lernenden.

Der mehrjährige Einsatz des Programms in der Praxis an der Universität Lettlands und in einigen Mittelschulen Rigas führte zu folgenden Ergebnissen:

- 1) die Lernenden wurden stärker motiviert und zeigten Interesse an der Grammatikarbeit;
- 2) durch ständig präsentierte Schhilfen (Satzstruktur) haben sich die Lernenden die Struktur des deutschen Satzes besser eingeprägt. Später wurde das bei der mündlichen Sprachäußerung deutlich;
- 3) für die Lernenden wurde eine Individualisierung der Grammatikarbeit erreicht und damit wurde den Lernenden die Möglichkeit gegeben, Fehler umgehend zu korrigieren und weiter zu differenzieren, fehlerspezifische Rückkopplung und zusätzliche Erläuterungen zu erhalten;
- 4) die Arbeit der Lehrer wurde wesentlich erleichtert.

Das Perfektprogramm ist so gestaltet, dass der Lerner das Programm immer verlassen und eine Bewertung der geleisteten Arbeit in Form einer Auswertungstabelle erhalten kann. Ebenso ist es möglich, die Übung noch einmal zu machen und die angebotenen Übungstexte solange zu üben, bis man den Stoff bewältigt hat. Bei der Schaffung eines solchen Übungssystems haben wir dem Lerner die Möglichkeit gegeben, seinen eigenen Unterrichtsprozess selbstverantwortlich zu planen und zu steuern. Die Texte der einzelnen Übungen sind sorgfältig ausgewählt, der Schwierigkeitsgrad ist steigend. Unserer Meinung nach, sind die einfachsten Standardfälle beim Perfektgebrauch: das Perfekt der schwachen unpräfigierten Verben mit "haben", dann schwache präfigierte Verben mit "haben"; den schwachen Verben folgen starke unpräfigierte Verben, dann starke präfigierte Verben usw. Analoges Schema wird eingehalten auch bei den Verben, die mit „sein“ konjugiert werden. Programme PE 10 – PE 12 bieten eine komplexe Wiederholung und Kontrolle des Gelernten, ebenso auch PE 12 – intransitive starke und transitive schwache Verben (Typ liegen/legen, stellen/stehen). Einzelne Programme sind einem bestimmten Thema gewidmet, z.B. "Rolf's Geburtstag", "Freitag, der 13.", "Antons Deutschstunde", "Ein Kinobesuch".

Programm	Grammatisches Thema	Thema
PE 1	Perfekt mit "haben" Schwache Verben ohne Präfixe	Thema: Geburtstag
PE 2	Perfekt mit "haben" Schwache Verben mit Präfixen	
PE 3	Perfekt mit "haben" Starke Verben mit und ohne Präfixe	
PE 4	Perfekt mit "haben" Starke und schwache Verben mit untrennbaren Präfixen	
PE 5	Perfekt mit "haben" Starke und schwache Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen	Thema:Ein Kinobesuch
PE 6	Perfekt mit "sein" Starke Verben ohne Präfixe	
PE 7	Perfekt mit "sein" Starke Verben mit Präfixen und ohne Präfixe	
PE 8	Perfekt mit "sein" Starke und schwache Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen	
PE 9	Perfekt mit "haben" und "sein" Starke und schwache Verben ohne Präfixe	
PE 10	Perfekt mit "haben" und "sein" Starke und schwache Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen	Thema: Freitag, der 13.
PE 11	Starke und schwache Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen	Thema:Antons Deutschstunde
PE 12	Transitive und intransitive Verben (Typ: liegen/legen)	

Übungsteil PE 1

1. Wie ... Rolf seinen Geburtstag (feiern)?
2. Abends ... ich meiner Oma zu Hause (helfen).

Um den Schüler das Erlernen des Perfekts erleichtern, werden 4 unterschiedliche "Hilfen" angeboten. Unsere mehrjährige Unterrichtspraxis ließ uns die typischen Fehler klassifizieren und antizipieren. Eine der Schwierigkeiten, mit denen die Schüler konfrontiert werden, ist Gebrauch von "haben" oder "sein". Deshalb H1 (Hilfe 1= Help 1) – Konjugation von "haben" und "sein". H1 ist identisch für alle Programme. Alle anderen Hilfsoptionen sind für das jeweilige Programm entworfen und enthalten die lexikalischen Einheiten, die auch im Programm vorkommen. Weiter folgen die Beispiele aus H1–H4.

PE1. Hilfe 1

(identisch für alle Programme)

ich	habe, bin
du	hast, bist
er, sie, es	hat, ist
wir	haben, sind
ihr	habt, seid
sie, Sie	haben, sind

PE1. Hilfe 2

Perfekt mit "haben" bilden:

1. Transitive Verben (was? wen?); *feiern, schenken, schicken, machen, spielen, hören*;
2. Verben mit "sich": *sich freuen, sich fühlen*;
3. Verben, die kein Akkusativ bei sich haben können (intransitive Verben), aber nur wenn sie keine Bewegung, sondern die Dauer einer Handlung oder einen Zustand ausdrücken: *danken, gratulieren*.

E6 II. Hilfe 2

Mit "sein" werden gebraucht:

1. Alle Verben, die kein Akkusativobjekt bei sich haben können (=intransitive Verben), die aber eine Bewegung von oder die Richtung zu einem Ort zeigen:
laufen, gehen, kommen, reisen, fallen, fliegen.
2. Alle intransitiven Verben, die eine Veränderung des Zustands anzeigen:
werden, wachsen, entstehen, sterben, ertrinken, vergehen.
3. Die Verben "sein" und "bleiben".

PE12. Hilfe 2

"haben"

1. Die transitiven Verben zeigen eine Handlung: eine Person (Subjekt) tut etwas mit einer Sache (Akkusativobjekt).
Ich habe den Mantel in die Garderobe gehängt. (wohin?, Akk.)
2. Die intransitiven Verben zeigen das Ergebnis einer Handlung.
Der Mantel hat in der Garderobe geangen. (wo?, Dat.)

PE1. Hilfe 3

Das Partizip II bildet man so:

ge + schenk + t = geschenkt

ge + dank + t = gedankt

Aber: die Verben mit “-ieren” haben kein “ge-“!

gratulier + t = gratuliert

PE3. Hilfe 3

Beachte die Grundformen!

bleiben - blieb - geblieben

dringen - drang - gedungen

fahren - fuhr - gefahren

PE8. Hilfe 3

Trennbare Präfixe:

an- an + kommen

auf- auf + gehen

aus- aus + schlafen

ein- ein + treffen

Untrennbare Präfixe:

be- be/egnen

ent- ent/kommen

er- er/blühen

ver- ver/welken

Das Verb “weiterfahren” hat einen trennbaren Teil “weiter”: weiterfahren – fuhr weiter – weitergefahren.

PE12. Hilfe 3

Grundformen der transitiven schwachen Verben:

legen - legte - hat gelegt (likt, nolikt)

hängen - hängte - hat gehängt (kārt, pakārt)

stellen - stellte - hat gestellt (likt, ielikt)

setzen - setzte - hat gesetzt

Grundformen der intransitiven starken Verben:

liegen - lag - hat gelegen (atrsties)

hängen - hing - hat gehangen

stehen - stand - hat gestanden

sitzen - saß - hat gesessen

PE1. Hilfe 4

1. feiern - schwaches Verb! feiern - feierte - gefeiert!

2. gratulieren - schwaches Verb! gratulieren - gratulierte - gratuliert!

3. wünschen - schwaches Verb! wünschen - wünschte - gewünscht!

PE4. Hilfe 4

1. machen - schwaches Verb! machen - machte - gemacht!

2. verstecken - schwaches Verb, untrennbares Präfix! verstecken - versteckte - versteckt!

3. erklären - schwaches Verb, untrennbares Präfix! erklären - erklärte - erklärt!

PE8. Hilfe 4

- | |
|---|
| 1. einschlafen - starkes Verb! a - ie - a! einschlafen - schlief ein - eingeschlafen! |
| 2. ausschlafen - starkes Verb! a - ie - a! ausschlafen - schlief aus - ausgeschlafen! |
| 3. verblühen - schwaches Verb! verblühen - verblühte - verblüht! |

PE12. Hilfe 4

- | |
|--|
| 1. liegen - intransitives starkes Verb! ie - a - e! liegen - lag - gelegen! |
| 2. hängen - transitives schwaches Verb! hängen - hängte - gehängt! |
| 3. hängen - intransitives starkes Verb! ä - i - a! hängen - hing - gehangen! |

Die konsequente Schlussausführung des Perfektprogramms muss zur bewussten fehlerfreien Aneignung des Lernstoffes effektiv beitragen und gerade diese Zielsetzung wird von uns als ergebnisbestimmend angesehen.

Literatur

1. Dieling K., Kämpfer F. *Die Tempora*. Leipzig: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, 1994.
2. Helbig G., Buscha I. *Kurze deutsche Grammatik für Ausländer*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1996.
3. Kangro I., Siņavska A. u.c. Informācija par svarīgākajām dator- un multimediju programmām, ko var izmanto! Latvijas vidusskolu mācību programmu ietvaros. Rīga, 1998. <http://www.liis.lv>
4. Kangro I. Metodiski ieteikumi multimediju izmantošanai svešvalodu nodarbībās. Rīga, 1998. <http://www.liis.lv>
5. Kangro I. Computereinsatz im DaF-Unterricht an der Universität Lettland. X. Internationale Deutschlehrertagung. *Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt*. Thesen. Universität Leipzig, 1993, 1 S.
6. Rüschoff B., Wolff D. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Max Hueber Verlag, 1999.
7. Schendels E. *Deutsche Grammatik*. Morphologie, Syntax, Text. Moskau: Vysšaja Škola, 1979.

Резюме

В статье описываются возможности обучения учащихся общеобразовательных школ грамматике немецкого языка с помощью компьютерных программ: образование, значение и употребление перфекта; при этом последовательно анализируются алгоритмы работы с данными конкретными программами.

Ligita Veržbicka
Universitāt Letlands

MÄRCHEN IM UNTERRICHT

„Literatur (lat. *literatura* = Buchstabenschrift), „Schrifttum“, dem Wortsinn nach der gesamte Bestand an Schriftwerken jeder Art“ ist in der heutigen Literaturwissenschaft nicht geläufig und wir halten uns an die Definition von Terry Eagleton und definieren es als ein Schreiben im Sinne von Fiktion. Eine wichtige Eigenschaft von Literatur ist ihre Faszination, die darauf beruht, dass Dinge passieren, die im wirklichen Leben nicht geschehen, oder dass die Personen auftauchen, die mit Eigenschaften, von denen wir träumen, versetzt sind. (Eagleton, 1–10)

Dieser Definition entsprechen im großen Maße die Märchen, die wir als eine Gattung der schönen Literatur behandeln und auf solche Weise in den Sprachunterricht einbeziehen dürfen.

Die Eigenschaften des Märchens wirken sehr vorteilhaft, um sie in dem Sprachunterricht auszunutzen:

1. der Handlungsverlauf im Volksmärchen ist sehr einfach – die Bewältigung der Schwierigkeiten, Kampf–Sieg, Aufgabe–Lösung;
2. Hauptträger der Handlung sind Held oder Heldin und ihre Gegner;
3. die Figuren sind dem Kinde bekannt: Brüder, Schwestern, Kameraden oder Neider, Braut und Bräutigam, Vater und Mutter. (Lüthi, 27) Die Figuren scheiden sich in gute und böse, schöne und hässliche: Aschenputtel und strahlende Tänzerin, Kröte und Prinzessin, in groß und klein, vornehm und niedrig usw.;
4. zu den diesseitigen Figuren treten noch die Figuren der Überwelt oder der Unterwelt, die als Hexen, Feen, Zauberer, Riesen, Zwerge, Tiere oder als alte Frauen und Männchen vorkommen;
5. die Dinge scheiden sich in Zauberdinge und Alltagsdinge, wobei alle Repräsentanten der Dingwelt erscheinen können: Tisch und Kleid, Schwert und Haus, Messer und Hobel, Schloss und Häuschen, Haare und Federn, auch Pflanzen, Blumen und Früchte gehören zum Arsenal des Märchens. Die ganze Welt spiegelt sich in den Gestalten der Märchen wieder. Also das Märchen ist universell;
6. das europäische Märchen ist handlungsfreudig, lange Beschreibungen der Umwelt und der Innenwelt sind selten;
7. es gibt eine andere Reihe von Zügen des Märchenstils: die Vorliebe für reine Farben und Linien, für alles Klarausgeprägte überhaupt, für Metalle, Mineralien, Extreme und Kontraste, Formeln der verschiedensten Art, für Gaben und Aufgaben, Verbote, Bedingungen und Tests, für Lohn und Strafe;
8. zu den Formeln gehören nicht nur die festgeprägten Anfänge und Schlüsse (“Es war einmal... Die lebten nun glücklich, wir aber hier noch glücklicher...”), sondern auch Verse, wörtlich wiederholte direkte Rede, stilisierte und gesetzmäßig variierte Wiederholung, die Formel der Dreizahl und das Gesetz der Steigerung. Andere Rundzahlen wie sieben und hundert bezeichnen nur Fristen, Dinge oder Figuren. Die Dreizahl wirkt handlungsbildend und steigerungserwartend (drei-, sechs-, neunköpfiges Untier, drei immer größere Hunde, drei immer schönere Prinzessinnen usw.), oder Kontraste: zwei Brüder versagen, der dritte hat Erfolg, Misserfolg als obligater Vorläufer des Erfolgs.

Manche Züge des Volksmärchens wiederholen sich in anderen volkstümlichen Künsten wie Volkslied, Sage und machen das Volksmärchen zur Übertragung von Mund zu Mund geeignet,

lebensfähig und beliebt.

Marxistische Märchenforscher haben die Märchen in Beziehung zu den gesellschaftlichen Strukturen gesetzt und sie für schädlich erklärt: das Märchen fördere die Aggressivität, preise die alten gesellschaftlichen Strukturen (wer demütig, gehorsam und untertänig ist, der wird belohnt) und v.m. (Scherf, 116)

Diese Aussagen haben dazu beigetragen, dass die Märchen aus den Schulbüchern fast verpönt wurden. Wie die Abfrage der Schüler in der Schule zeugt, kennen die Kinder sehr wenig Märchen. Die Abfrage in der Schule Lielvārde, an der sich 104 Schüler beteiligt haben, hat ergeben, dass die Schüler 74 Märchen genannt haben, von denen die bekanntesten waren: "Schneewittchen" (50), "Aschenputtel" (31), "Rotkäppchen" (48), "Hänsel und Gretel" (11), "Bremer Stadtmusikanten" (2).

Die Abfrage in der 2. Mittelschule Bauska, an der sich 99 Kinder beteiligt haben, hat ergeben: die bekanntesten Märchen sind „Rotkäppchen“ (50), „Märchen über den goldenen Fisch“ (37) von Puschkin (eine Variation von „Fischer und seine Frau“ von Jacob Grimm), "Der Fuchs und der Kranich" (20), „Märchen über Saltankönig“ (16), „Aschenputtel“ (13), „Dornröschen“ (10). Die Kunstmärchen überwiegen, die auch ins Schulprogramm aufgenommen sind.

Die Analyse der Abfrage hat gezeigt, dass die Kinder die Märchen gern lesen (72%), nicht besonders gern lesen (16%), uninteressant finden (12%). In der Schule von Lielvārde, in der Schule von Bauska 36% der Kinder finden die Märchen interessant und lesen sie oft, aber 64% lesen sie selten und besser sehen sie sich im Fernsehprogramm an.

Die russischen Kinder lesen die Zaubermärchen (51%) und die Tiermärchen (33%) am liebsten.

Auf die Frage, warum die Märchen gelesen werden, gaben die Kinder verschiedene Antworten; um das Lesen zu üben, um klüger zu werden, um Phantasie und die Sprache zu entwickeln, um sich an das Leben vorzubereiten (meinten die Schüler der 9. Klasse), um zu wissen, dass im Leben auch gute Kräfte siegen.

Manche Studentinnen haben geantwortet, dass die Märchen eine erzieherische Bedeutung haben, weil da gezeigt wird, was gut und was schlecht ist und einfach einen ästhetischen Genuss bieten, sie seien schön.

Jacob Grimm wünschte sich, dass die "Kinder- und Hausmärchen" ein Volks- und Erziehungsbuch werden sollten. Die Brüder Grimm haben ihre Weltanschauung in ihre Geschichten hineinge packt. (Rölleke. Zur Biographie der Grimmschen Märchen)

Märchen beginnen – ihrer Struktur gemäß – immer mit einer problematischen Situation und zeigen, wie mit dieser Situation umgegangen werden kann, welche Prozesse durchlaufen werden müssen, damit diese Probleme gelöst werden können. (Propp)

Der Märchenheld oder die Märchenheldin stehen als Symbol für eine menschliche Haltung, die in dieser Situation angemessen wäre. Die Schwierigkeiten, denen die Märchenfiguren begegnen und die sie bewältigen, sind Schwierigkeiten, die auch wir zu bewältigen haben. Das Märchen spricht zu uns in Symbolen, in Bildern, die in ganze Prozesse eingebunden sind. (Kast. Märchen als Therapie, S.9)

Frage nach der Bedeutung des Märchens im Leben des Kindes hat eine lange Geschichte.

Die Psychologen meinen, dass die Märchen den Kindern ihre Identität im Leben zu finden, ihren Lebenssinn zu entdecken helfen. (Bettelheim 1977, S.28) Die Märchen seien Bausteine der Seele des Menschen, aber sie führen das Kind anders als eine beliebige Literatur zur dieser Entdeckung. (J.Streit, 1978, S.138)

C.G.Jung meinte: "Märchengestalten sind Symbole und nehmen stellvertretend den Platz für etwas, was sich im Menschen an seelischer Dynamik abspielt und für das kein treffendes und besseres Abbild gefunden werden könnte". (C.G.Jung, 1960, S.641)

Märchen sind ein wichtiger Bestandteil im Wachstumsprozess des Kindes:

- a. das Märchen unterhält das Kind;
- b. klärt über sein Inneres auf,
- c. fördert seine Persönlichkeitsentwicklung,
- d. vermittelt den Sinn auf verschiedenen Ebenen auf vielfache Weise.

Der Wachstumsprozess beginnt mit dem Widerstand gegen die Eltern und der Furcht vor dem Erwachsenwerden und endet dann, wenn der Jugendliche sich selbst gefunden und psychologische Unabhängigkeit und moralische Reife erlangt hat und das andere Geschlecht nicht mehr bedrohlich ist, sondern fähig ist, in eine positive Beziehung zu ihm zu treten (Bettelheim, 1980, S.17) (Rotkäppchen).

Aufbruch aus dem Elternhaus ist auch ein Prozess, der eine Reife braucht und was den Kindern Probleme macht. Es kommt Zeit, wo die Kinder die eigene Kraft auf eigene Faust erproben wollen (Daumstiek). Die Märchen machen auf diese Weise den Mut, die Märchen garantieren ein glückliches Ende.

Heute wachsen die Kinder nicht mehr in der Sicherheit auf, deshalb ist es heute wichtig, dass das Kind mit Helden konfrontieren muss, die selbst in die große Welt ziehen und dort einen sicheren Platz finden. (Bettelheim, 1980,S.16) Dieses Problem wird am meisten in den Zauber- und Wundermärchen behandelt.

Überwindung der Ängste. Hier leisten die Märchen Hilfe bei der Einschätzung der eigenen Person. sie erzählen auf welche Weise die Märchenhelden diese Ängste überwunden haben, wie sie aus den Abenteuern glücklich hinaus kamen. Die Überwindung der Ängste ist viel grundsätzlicheres Problem und von Bedeutung auch für alle Menschen, die auf Wachstum in ihrem Leben nicht verzichten möchten. (Bettelheim, 1980. S.93) Die moderne Psychologie verwertet in ihrer Praxis Märchen, um verschiedene Komplexe zu exteriorisieren. (Kast. Märchen als Therapie,S.18)

Fähigkeit zu lieben gehört auch zum Erwachsenwerden. Aus dem Aufbrechen aus dem Haus und mit dem Sprung in die Ehe entsteht eine Menge von Enttäuschungen. Die Märchen berichten, dass zu diesem Schritt eine bestimmte Reife gehört. Die Märchen berichten, was für eine Entwicklungsarbeit notwendig ist, um eine Lebensgemeinschaft zu bilden (Hirsch, 1987, S. 77), um Komplexe zu überwinden wie Aschenputtelkomplex, Rotkäppchenkomplex (Kast. Mann und Frau im Märchen). Das kommt zum Ausdruck in den novellenartigen Märchen vor, wo die Hand der Königstochter gewonnen wird... Es gibt noch andere psychologische Problemlösungen.

Die Vorbereitung der Lehrer zur künftigen Tätigkeit sollte das Märchen als eine Grube der Weisheiten voraussehen.

Didaktische Bedeutung der Märchen im Unterricht ergibt sich aus dem Inhalt und der Sprache von Märchen. Sie sind spannend, abenteuerlich und sprachlich schön. Sie können im Unterricht als bunte, handlungsreiche, spannende und anrührende Erzählungen vermittelt werden. (Haas, 1990, S. 15) Sie können improvisiert, inszeniert und gespielt werden, was den Unterricht spannend machen kann.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Märchen eine bedeutende Rolle im Unterricht haben. Sie dienen der Erfüllung der didaktischen Aufgabe des Faches, tragen der Erziehung der Kinder bei und helfen die Persönlichkeit des Kindes zu gestalten und Komplexe zu überwinden. Deswegen sind sie im Schulprogramm unentbehrlich.

Literatur

1. Bettelheim B. *Kinder brauchen Märchen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1980.
2. Eagleton T. *Einführung in die Literaturtheorie*. 2.Aufl. Stuttgart: Metzlerverlag, 1992.
3. Haas G. *Märchen heute. Praxis Deutsch*. München: Friedrich Verlag, 1990, H.9, S.11–17
4. Hirsch A. M. *Aufbruch aus dem Elternhaus: Erwachsenwerden im Märchen*. München: Verlag J.Pfeifer, 1987.
5. Jung C.G. *Gesammelte Werke*. Bd.6 München: Taschenbuch Verlag, 1960.
6. Kast V. *Mann und Frau im Märchen*. München: Taschenbuch Verlag, 1998.
7. Kast V. *Märchen als Therapie*. München: Taschenbuch Verlag, 1998.
8. Lüthi M. *Märchen*. Achte Aufl. Metzlerverlag Stuttgart, 1990.
9. Propp V. *Morphologie des Märchens*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 131. Frankfurt–Main ,1975
10. Rölleke H. Zur Biographie der Grimmschen Märchen. In: *Grimms Kinder- und Hausmärchen*. Köln: Diederichs Verlag, 1982.
11. Scherf W. *Die Herausforderung des Dämons. Form und Funktion grausiger Kindermärchen*. München, New York, London, Oxford, Paris: Saur, 1987.
12. Streit J. *Erziehung, Schule, Elternhaus*. Schaffhausen: Novalis Verlag, 1978.

Резюме

В статье рассматриваются особенности сказки, которые позволяют использовать ее на занятиях при обучении языку в дидактических, педагогических и психологических целях. В учебной работе сказка легко поддается импровизации как с точки зрения языка, так и с точки зрения действия, ее можно инсценировать и изменять в зависимости от ситуации, и таким образом разнообразить занятия. С воспитательной точки зрения сказка предлагает этические и социальные ситуации, которые требуют творческого разрешения. С психологической точки зрения сказка позволяет корректировать становление личности, устраняя комплексы и решая психологические проблемы.

Juris Riņķis
Akademie der Künste Lettlands

PRÄSENTATION EINES KUNSTWERKES AUF DEUTSCH - EIN NEUES FACH AN DER LETTISCHEN KUNSTAKADEMIE

Die vorliegende Arbeit bietet die Lösung mehrerer pädagogischer Probleme an, mit denen sich der Autor geraume Zeit (etwa 30 Jahre) beschäftigt hat. Die letzte Tatsache hat verständlicherweise alle Faktoren (die Konzeption, die Psychologie der Studenten, das Lehrmaterial usw.) stark beeinflusst.

Solcherweise hat man mit sich verändernden Vorstellungen und Begriffen zu tun gehabt, was anfänglich vom Autor als störend empfunden wurde, später aber als ein typisches Merkmal des sich entwickelnden pädagogischen Gedankens verstanden und akzeptiert wurde. Wahrscheinlich ist das auch eines der interessantesten Erlebnisse, die diese langjährige Arbeit mit sich gebracht hat.

Die wichtigsten zu lösenden Probleme waren nachfolgend:

1. Welche Fachlexik sollten die Kunststudenten (d.h. die angehenden Maler, Grafiker, Glasmaler, Glasdesigner, Textildesigner, Keramiker, Bildhauer, Industriedesigner und Innenraumarchitekten) im Fach Deutsch erwerben? Oder mit anderen Worten: welche Fachlexik sollte angeboten werden und zu welchem Zweck?
2. Falls das Ziel die Werbung für die eigenen Kunstwerke ist, dann, in welchen Situationen und welche sozialen Fertigkeiten sollten dabei erworben werden?
3. Wie sollte die Aneignung der Lexik und der sozialen Fertigkeiten vor sich gehen und wie sollten die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten bewertet werden?

Als die wichtigsten störenden Faktoren könnten genannt werden:

1. Die Notwendigkeit einer gleichzeitigen Lösung aller obengenannten Probleme,
2. Die Unklarheit einzelner Begriffe (z.B. der Begriff der Situation),
3. Das Ausbleiben konkreter Voraussetzungen (z.B. das Fehlen deutsch-lettischer Fachwörterbücher der Kunst),
4. Die totale geistige Abhängigkeit der Sprachpädagogik von der Linguistik (z.B. der Gedanke "if input is understood and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided" war in unseren geographischen Breiten vor 30 Jahren kaum bekannt) (siehe Rosamond Mitchell & Florence Myles, *Second Language Learning Theories*, London, 1998, p.126).

Die Loslösung von der Macht der Linguistik geschah dank der Psychologie und dank dem Buch von B. V. Belajev "Очерки по психологии обучения иностранными языками" (Moskva-1959, 1965). Die psychologische Betrachtungsweise verlangte aber eine Umstellung der „philologisch funktionierenden Gehirne“, was viel Mühe und viel Zeit forderte. Außerdem sollten die alten Vorurteile nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch überwunden werden. In dieser Situation war die praktische Verwirklichung einer neuen Idee besonders wertvoll. Damit wurde die praktische Lebensfähigkeit einer anderen Denkweise angesagt, wenn auch ihre "Richtigkeit" nicht mit Zahlen bewiesen wurde. Aus der heutigen Sicht ist die Gegenüberstellung "richtig" oder "falsch" nicht mehr so ausschlaggebend, aber in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts waren die Begriffe "gehirngerecht" (brain friendly) und "nicht gehirngerecht" noch unbekannt. Damit will aber keineswegs behauptet werden, dass die Idee, den Inhalt des Lehrprogramms im Fach Deutsch auf **der Analyse eines Kunstwerkes** aufzubauen, nur historisch zu bewerten ist.

Diese Idee erwies sich als besonders fruchtbar auch in anderer Hinsicht und bot folgende Möglichkeiten:

- 1) eine inhaltlich begründete thematische Organisation und somit die Befreiung von der Hegemonie der Grammatik (2)
- 3) die einzelnen Themen zusammen mit den sozialen Kontaktphrasen zu kombinieren,
- 4) die ständige Anwesenheit des Gesprächsobjekts (des Kunstwerkes oder deren Reproduktion).

Und zuletzt ist aus der Idee der Analyse die Präsentation entstanden, was als eine Modifikation oder eine Weiterentwicklung der Hauptidee aufgefasst werden kann.

Es ist interessant zu bemerken, dass die Idee als ein typisches "Aha-Erlebnis" entdeckt wurde, dem eine ziemlich aufwendige "Sammlerarbeit" (das Zusammenstellen des Textbuches "Lesetexte in der bildenden Kunst" 1976, das Anketieren der Künstler während des Künstlerkongresses, die Diskussionen mit den Kollegen und den Studenten) vorausging.

Eine Menge Zeit nahm aber die praktische Realisation der Idee in Anspruch:

1. es wurden 110 Werke in 5 Sprachen analysiert,
2. es wurden kurze Extrakte über die Techniken, Komposition und Wirkung der 8 Kunstgattungen ausgesucht,
3. es wurde ein Begutachten der Texte mit Hilfe der Dozenten und Professoren der entsprechenden Kunstgattungen (7) vorgenommen,
4. es wurden die Texte von deutschen Künstlern und Pädagogen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache korrigiert,
5. alle Texte wurden im Studentenauditorium ausprobiert.

Dank dem ständigen und jahrelangen Gedankenaustausch mit den Studenten, wurden am Anfang die Texte hauptsächlich gekürzt und später auch thematisch erweitert. Besonders bezieht sich das auf die Texte über die Farbenkomposition und über die psychologische Wirkung der Kunstwerke auf den Betrachter. Aus den Standardbewertungen "das gefällt mir" und "das gefällt mir nicht" ist später die Einteilung der Kunstbetrachter in 4 Gruppen entstanden und zuletzt das Interesse für die psychologische Einwirkung der Kunstwerke mit entsprechenden Texten geweckt. Somit wurde der Unterschied von einem klassischen Deutschkurs vertieft und die Erweiterung aller Teile, d.h. die Lehrmaterialien aller 8 Kunstgattungen mit den psychologischen Texten kann als **die zweite fruchtbarste Idee** betrachtet werden.

Die Verwirklichung dieser Idee ist hauptsächlich mit dem Werk "Gestalt, Bewegung, Farbe" (Berlin, 1984) von Jürgen Weber verbunden, weil der Autor als Künstler ausschließlich Beispiele aus der Kunst erwähnt und keine allzu komplizierte Sprache verwendet.

Die Approbation der Texte zeigte jedoch, dass die Studenten die Texte der Kunstpsychologie als sehr kompliziert empfanden. Es stellte sich auch heraus, dass die "Kompliziertheit" hauptsächlich die unbekanntenen Wörter und die ungewohnte Satzkonstruktion ausmachten.

Um keine "Fluchtreaktion" der Studenten auszulösen, wurde beschlossen, das erste Mal in Lettland die sogenannte Dekodierung (eine buchstäbliche Übersetzung der Begriffe und Widerspiegelung der deutschen Satzkonstruktion) einzusetzen. Die Benutzung der lettischen Sprache als Hilfssprache hat auch ein anderes Ziel. Die Aufmerksamkeit des Lesers wird nicht mehr dem Finden einer wohlklingenden literarischen Form der Muttersprache, sondern der Eigenart der Fremdsprache gewidmet. Es wird auch die Zeit, die durch das Blättern des Wörterbuchs verlorengeht, eingespart. Übrigens funktioniert in dieser Zwischenzeit das Gehirn nicht in der Zielsprache, sondern in der Muttersprache. Es erübrigt sich zu sagen, wie unrationale das ist. Solcherweise erleichtert die Benutzung der Dekodierung die Arbeit mit den Texten und die Dekodierung kann mit Recht als **die dritte Idee**, die in diesem Lehrwerk realisiert worden ist, betrachtet werden.

Die Dekodierung erleichtert wesentlich die individuelle Vorbereitung der Studenten zur Aneignung der Präsentation von Kunstwerken.

Die Aneignung der Präsentation leitet die Lehrkraft mit dem im Lehrwerk analysierten Kunstwerken ein.

Schon am Anfang werden auch die Rollen der Studenten verteilt und sie werden in die Diskussion über die problematischen Aspekte des Kunstwerkes einbezogen. Schließlich präsentieren die Studenten in einer analogen Situation die von ihnen ausgewählten oder ihre eigenen Kunstwerke. Die ganze Prozedur scheint sehr einfach zu sein und sie ist auch tatsächlich sehr einfach.

Der Weg zu dieser Einfachheit war aber alles andere als einfach. Logisch und auf dem Papier ausgelegt sieht der vorliegende Weg jedoch nicht so kompliziert aus. Es besteht aus 3 Teilen:

1. die theoretischen Überlegungen,
2. die praktische Erfahrung,
3. die Schlussfolgerungen.

1) Die theoretischen Überlegungen kann man mit der Beobachtung beginnen, dass mein Gehirn die Wahl zwischen "haben" oder "sein" im Perfekt nicht schaffen konnte. An die anfänglichen Erklärungen – zu wenig Übung – die deutsche Grammatik zu kompliziert – konnte man nicht ewig glauben. Leider gab es lange Zeit auch keine plausibleren Erklärungen. Auch die Entdeckung eines "Kontrollmechanismus" in eigenem Gehirn, der "post factum" funktionierte, gab keine Klarheit. Es stärkte nur die Abneigung gegen die Grammatik. Erst viel später kam die Entdeckung, dass andere Leute (Karlfrid Knapp und S. Krashen) analoge Beobachtungen gemacht haben und sie auch ähnlich genannt haben ("Überwachungsmechanismus" und "Monitor-Theorie"). Eine eindeutige Bewertung blieb aber aus.

2) Die Praxis konnte leider nicht warten und aus der Praxis gingen glücklicherweise ganz konkrete Schlussfolgerungen hervor:

- a. die grammatische Kenntnisse kontrollierenden Übungen schaffen einen praktisch nicht funktionierenden "Überwachungsmechanismus", der bestenfalls post factum reagiert,
- b. wenn schon Übungen eingesetzt werden, dann müssen es Übungen für das Kurzzeitgedächtnis, die Reaktionsübungen und Übungen gegen das Verstehen mittels der automatischen Übersetzung (siehe "Deutsch 2000") sein,
- c. der ausgesprochen formelle Charakter der kontrollierenden Übungen stand in einem so krassen Gegensatz zu der Präsentation von Kunstwerken, dass diese Form der Übungen ausschließlich störend wirkte.
- d. die praktische Erfahrung mit den Präsentationen und auch die Erfahrung mit dem Videokurs "Alles Gute" haben gelehrt, das konkrete Material als Übung zu verwenden und ohne extra "vorgestern" vorgesehenen Vorübungen auszukommen.

3) Aus den Recherchen der pädagogischen (Michail Birkenbihl, Jürgen Hüholdt), psychologischen (Frederic Vester), biopsychologischen (Victor Johnston), psycholinguistischen (Steven Pinker), ethnobiologischen (Terrence Deacon) Quellen und der Literatur über die Aneignung der Sprachen (Karlfrid Knapp, Angelika Mayer Wamos, Rosamond Mitchell, Florence Myles) geht hervor, dass es heute – Anfang des 21. Jahrhunderts – noch keine klare Vorstellung über das Funktionieren der Sprache im menschlichen Gehirn gibt. Das ist der Grund, warum vollkommen entgegengesetzte Ansichten existieren, die Steven Pinker in seinem Buch "The Language Instinct" (How the Mind Creates Language) New York, 1995 und Terrence W. Deacon in seinem Werk "The Symbolic Species" (The Co-evolution of Language and the Brain) New York, 1998 glänzend vertreten. Und das ist auch der Grund, warum die Autorinnen (Rosamond Mitchell & Florence Myles) in ihrem zusammenfassenden Werk "Second Language Learning Theories", London, 1998

bezweifeln, ob die "classroom teacher" diejenigen Personen sind, die dieses Problem lösen. Das stärkt nur die Ansicht, dass es "in the constantly varying nature of the classroom as a learning community one best method" (p. 195) nicht geben kann.

Wenn man diese komplizierte Entwicklung zur Einfachheit in Betracht zieht, dann kann die Befreiung von der "Systemomanie" als die Realisation **der vierten Idee** betrachtet werden.

Gleichzeitig mit der Präsentation der Kunstwerke werden auch die entsprechenden Ausdrücke (z.B. in der Diskussion) und das Benehmen in sozialen Kontaktsituationen angeeignet. Im Lehrmittel ist diese **fünfte Idee** als Szenarium mit einer Einleitung, der Präsentation und einem Abschluss eines jeden Teiles gegeben worden. Das Szenarium hat die Form eines Dialogschemas und es enthält die gebräuchlichsten Phrasen in jeder Situation.

Die Ausarbeitung dieses Teiles verlangte sowohl theoretische als auch experimentelle Investitionen:

1) das theoretische Begreifen der Kommunikation vollzog sich sehr langsam. Als Gründe können vielleicht folgende Faktoren genannt werden:

- a. die Schwierigkeit, eine relativ einfache Sache theoretisch zu begreifen,
- b. das Fehlen der Fachliteratur in der damaligen SU (meine bittere Erfahrung in Leningrad, Moskau, London und Klagenfurt im Vergleich mit den vielen erworbenen Titeln über die Kommunikation jetzt!),

2) die Arbeit mit der ersten Ausgabe des Lehrmittels "Kunstgespräch", Riga, 1984 hat gezeigt, dass die kurzen Dialogbeispiele in jeder Lerneinheit zu keinem normalen Gespräch anspornen.

Das Szenarium ist also keine fixe Idee, sondern das Ergebnis langjähriger Erfahrung und Überlegung.

Die letzte Behauptung bezieht sich auf alle 5 in den 8 Broschüren realisierten Ideen, die für die Eigenart dieser Folge von Lehrmitteln verantwortlich sind.

Der Autor glaubt, dass mit Hilfe der originellen Bücherreihe die Kunststudenten die gestellten Ziele wie die Fachlexik die Kontaktphrasen insbesondere für die Diskussion und das alles auf deutsch in einer praktisch reellen Situation auf angenehme Weise erwerben können.

Literatur

1. Wictor S. Johnston. *Why We Feel*. Massachusetts, 1999.
2. Terrence W. Deacon. *The Symbolic Species*. New York. London, 1998.
3. Rosamond Mitschell & Florence Myles. *Second Language Learning Theories*. London, New York, Sydney, Auckland, 1998.
4. Steven Pinker. *The Language Instinct*. New York, 1995.
5. Angelika Mayer Wamos. *Fremdsprachen erfolgreich lehren und lernen*. Paderborn, 1994.
6. Jürgen Hüholdt. *Wunderland des Lernens*. Bochum, 1998.
7. Frederic Vester. *Denken, Lernen, Vergessen*. München, 1997.
8. Michael Birkenbihl. *Train the Trainer, Landsberg/Lech*, 1997.

9. Vera F. Birkenbihl. *Kommunikationstraining*. Augsburg, 1994.
10. Annelie Knapp, Karlfried Knapp. *Fremdsprachen Lernen und-lehren*. Kohlhammer, 1994.
11. Christiane Kekenbosch. *La Mémoire et le langage*. Paris, 1994.

Summary

The aim of the study aid „Präsentation eines Kunstwerkes“ is to help the students make a conversation in German about a painting, print, tapestry, stained-glass, ceramics, sculpture, design object, as well as about the exterior and interior of the living space.

Each topic is divided into subtopics, as, for instance, general information on the painting, on the medium, particulars of the artist, description of the painting, the opinion on the choice of format and size, colour composition, its effect on the viewer, etc.

For lucidity and organisation of the acquisition of the language, material on the each kind of art is divided into 4 parts:

Comparing the study-aid „Präsentation eines Kunstwerkes“ with the other books of conversational language that mostly deal with social situations, the features distinguishing the „Präsentation eines Kunstwerkes“ are the following:

a) Präsentation eines Kunstwerkes“ offers a carefully selected collection of special terms in 8 specialities, the acquisition of which is made easier not only by the translation, but also by decoding and explanation of the terms in German, thus, making them accessible and interesting for the students with different preliminary knowledge.

b) „Präsentation eines Kunstwerkes“ is based on the patterned art work analysis that underlines any presentation, and so, it allows to develop it into the professional and meaningful talk.

c) „Präsentation eines Kunstwerkes“ instead of an imaginary subject talks about real art work with real persons having essentially different views, as a rule.

d) „Präsentation eines Kunstwerkes“ texts for reading are so absorbing that they cannot fail to arouse an interest in the original source, and, no doubt, the real goal of the German language course is the usage of the language in future, otherwise the language teaching is of no principal value.

e) The study aid „Präsentation eines Kunstwerkes“ does not envisage the total check-up, traditionally based on grammar exercises and tests, which contrary to the working of the brain tries to form the non-functioning control mechanism.

(Überwachungsmechanismus, self-control as if in the monitor that fails to result in the flawless command of the language, but instead produces a complex of inferiority.)

Anna Artamonova
University of Latvia

ERRORS: THEIR ELIMINATION AND CORRECTION

A lot of linguists and teachers like to say: "Linguistics is science, teaching is art." This is true because knowledge and science are the base necessary for creating and organizing the teaching process.

Error analysis is an inevitable part of teaching any foreign language. It contains error definition and classification, error domain determination (vocabulary, writing, reading, pronunciation), the use of teaching strategy.

Most scholars agree that a mistake is an error of performance whereas an error might be referred to systematic errors. "They are the errors of competence" (P.Corder, J.Richards). A mistake is caused by fatigue, excitement and can be easily self-corrected, an error is a systematic deviation which shows that the rules of L2 are not mastered, and it can't be corrected by learners.

Errors are classified according to:

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. pronunciation | - phonological errors |
| 2. grammar | - syntactic errors |
| 3. vocabulary | - lexical errors |
| 4. misunderstanding of a speaker's meaning | - interpreter errors |
| 5. production of the wrong communicative effect | - pragmatic errors |

Besides this taxonomy, errors maybe:

1. interlingual - J.Richards (1971) (the result of interference); (D.Larsen - Freeman, 1992:58).
 2. intralingual - J.Richards (1971) (reflect the general characteristics of rule learning, incomplete application of rules, failure to learn conditions under which rules apply).
 3. developmental - J.Richards (1971) (illustrate the learners' attempts to build up a hypothesis about the English language from their limited experience); (D.Larsen - Freeman, 1992:59).
 4. induced/faculty teaching - Stenson, (errors which are brought about by teacher's presentation of two linguistic items in a way which creates confusion in the mind of the language learners) (in D.Larsen - Freeman, 1992:59).
 5. overgeneralization which "involves the creation of one deviant structure in place of two regular structures. It may be the result of the learner's reduction of his linguistic burden." (J.Richards, 1992:174).
 6. simplification (redundancy reduction)
 - a) elaborate simplification (goed, comed)
 - b) simplification by omission.
 7. systematic (the criteria of this type is the regularity of errors).
 8. non-systematic.
 9. transitional. "This type of errors appears only in some period of learning, after having acquired language knowledge students don't make such kind of errors." (P.Corder, 1997:148).
 10. "Lapse - deviant sentences that are the result of processing limitations rather than lack of competence".(P.Corder, in Ellis, 1985:52).
- (Over) generalization as well as elaborative simplification stems from learners' creation of deviant forms of the learnt rules of the target language.

The following table/matrix for the classification of errors may be offered:

	Orthography	Grammatical	Lexical
Omission			
Addition			
Selection			
Ordering			

Addition of some unnecessary or incorrect element.

Selection of an incorrect element.

Ordering is a misordering of elements.

This matrix may be used by teachers during exams, lessons. It clearly shows types of errors and even helps to count them.

The main source of language errors is transfer and interference as a part of it. The mother - tongue and a foreign language start interacting with each other during foreign language learning owing to transfer. The intonation of general questions in English "Did he see her?" is quite different from that in Latvian. Pronouncing general questions with a falling tone Latvian learners transfer their habits of their mother - tongue use into the English language. The same concerns the word order, e.g.: "Our capital visit many tourists." Latvian learners might say: "I go to University with trolley bus" because according to the Latvian language rule it is necessary to use the preposition "ar" (with). As there are no auxiliary verbs in Latvian the omission of "do", "have", "will" takes place: "When you come to me?", "Why you want this?"

Thus, it is obvious that interference as a negative type of transfer plays a very important role in foreign language learning.

Such scholars as P.Corder and J.Selinker, who have carried out error analysis, assume the existence of a language which differs from the mother-tongue and the target language. Selinker calls it interlanguage, Corder – idiosyncratic dialect. "Interlanguage is a different language system from the mother tongue or the target language. Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their TL." (Richards, 1992 : 36) Taking into consideration these ideas and putting them into practice teachers are able to predict learners' errors and structure the classes in a corresponding way paying much more attention to the correct "input".

To state causes of errors is very important in the elimination of learners' mistakes. The following reasons of errors might be used by teachers in their error analysis:

1. Interference (negative transfer), e.g. the boy had done littled than his friend; you understand? They are study. He must to go to school. These ten minutes I listened bee. I have got two room on the my flat. That pen good write. Do you speak English? – of course. I study very much English. What time is it? Nine o'clock. Thank you. Please.
2. Over – generalization – intralingual errors (W.Littlewood), e.g. comed, goed.
3. Ignorance of rule restrictions, e.g. the man who I saw him. I made him to do it.
4. Redundancy reduction by omitting elements. (W.Littlewood) or simplification process – the omission of inflection, articles. These errors are intralingual.
5. Faculty teaching or materials. This cause leads to induced errors, e.g. the Present Continuous Tense and the Present Simple Tense, to be going to and the Future Simple Tense, Modal Verbs and their equivalents, etc.

6. Excitement, fatigue, inattentiveness lead to mistakes, slips, goofs, lapses.
7. The lack of control or self – control (monitor system – according to S.Krashen).
8. Problems of memory.
9. Internal learner's syllabus.

Due to psychological peculiarities every learner works out his/her own strategies of learning foreign languages. Learners' syllabus doesn't coincide with an external one, which is used at educational institutions, that leads to errors.

Having investigated the main causes of errors teachers are able to use their strategy in preventing and correcting mistakes. So, it is necessary: to present comprehensive input, to carry out remedial teaching through remedial exercises, to control learners' performance ("output" – Krashen.S., 1998:19), to find out how they learn language, to understand learners' inter syllabus, to provide necessary correction of their errors and lead them to self – correction, to develop their monitoring system (St.D.Krashen, T.Terrell, 1988:19), to determine learners' competence by testing.

Remedial teaching is helpful in eliminating learners' errors. W.Marton defines it as "error eradication". The need for remedial teaching manifests itself in exercises which lead to elimination of frequent errors related to a given component of the language.

A special kind of remedial technique is a caretaker speech. It comprises short references, grammatically short sentences, few abstract or difficult words, with a lot of repetition, clear pronunciation sometimes with exaggerated intonation patterns. This type of speech when used in a classroom in the process of teaching is called "teacher talk". In the process of remedial teaching the teacher may apply to contrastive analysis which is a useful means in the explanation of new items, e.g. in pronunciation: short – long vowels; in grammar: finished and unfinished actions (the Perfect Simple – Progressive Aspects); articles, the direct – indirect speech; exercises on synonyms which reveal the meaning of words (to tell, to say, to speak).

Another approach in the eliminating errors imitation with a short instruction or explanation. Exercises based on analogy, substitution are a nice training in prevention or elimination of the errors. Palmer's substitutional tables may be successfully used in teaching foreign languages.

The expansion technique as remedial procedure may increase the frequency of occurrence of an item which is a stumbling block in the process of learning, e.g.: open the window – get cold.

- A. – Do you mind if I open the window?
- B. – I'd rather you didn't if you don't mind.

A grammar structure represents grammar abstraction. Therefore grammatical structures can be presented in the forms of algorithm that is a set of instructions which will guide students' mental operations in such a way as to lead them to the successful solution of a grammatical problem at hand.

So, teachers' tasks are to eliminate errors by numerous repetitions of models, to use special exercises (remedial) in order not to suppress students with heavy correction, to give them the possibility for self – control.

Teachers have different types of correction at their disposal. Direct correction is useful in teaching writing, pronunciation and grammar of the low – intermediate and primary levels. Sporadic correction is preferable when slips, lapses, minor mistakes occur. Usually it is the indirect correction when teachers don't say or write the right variants; they make learners think and participate in error correction. It leads to self – correction and self – control of spoken and written production. When this process is automatized learners control and correct themselves before their performance. Self

– control is based on the model presented by the teacher, and learners are able to compare their words, utterances with the sample. Later the teacher doesn't need to present the model because students are capable to fulfil the task without it. It is due to the inter-program (or inter syllabus) according to which learners study the target language.

The process of teaching is art because teachers lead learners from finding their own errors to the developing their own monitoring system that results in the improvement of the English language competence.

References

1. P. Corder. *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books Ltd., 1977.
 2. R. Ellis. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
 3. Error Analysis. *Perspectives on Second Language Acquisition*. (ed. By J.C. Richards). London: Longmans, 1992.
 4. D. Larsen – Freeman and M. Long. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longmans, 1992.
- Here: J. Richards 1971, p. 58
J. Selinker p. 58
5. St.D. Krashen and T.D. Terell. *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. London: Prentice – Hall, 1988.
 6. W. Littlewood. *Foreign and Second Language Learning*. Language Acquisition Research and its Implication for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
 7. W. Marton. *Methods in English Language Teaching*. London: Cambridge University Press, 1988.

Resümee

In der vorliegenden Arbeit behandelt der Autor das Thema „Die Klassifizierung der Fehler der Studierenden“ und erörtert das Problem der Fehleranalyse. Der Autor führt einige Fehler als Beispiele an, bestimmt ihren Charakter und weist auf die Bereiche hin, in denen sie vorwiegend vorkommen. Um die Fehler zu korrigieren, brauchen die Lehrer spezifische Kenntnisse in der Methodik des Deutschunterrichts für Ausländer. Das Hauptziel des Lehrers ist, die Entwicklung des Monitoringssystems bei den Studierenden zu entwickeln und auf solche Weise ihre Sprachkenntnisse zu bereichern.

Aina Kačkere
University of Latvia

CLIL – TEACHING SUBJECTS THROUGH THE MEDIUM OF A FOREIGN LANGUAGE

Students, parents and employers have already acknowledged that practical, hands on foreign language skills are essential for the modern European workplace which is characterized by its increasing multilingualism. Today hardly any job vacancy does not ask the knowledge of a foreign language.

The goal of educational institutions is to teach second/foreign language so that it becomes learner's tool for personal, professional and intercultural communication in his/her home country as well as abroad.

Foreign language teaching has experienced a myriad of language teaching approaches starting with the Grammar – Translation Approach and coming to the Communicative Approach at the end of the 20th century. At the same time FLT faces three problems:

- the gulf between classroom activities and real life;
- the separation of FLT from the mainstream of educational ideas;
- the lack of content as its subject matter.

As early or late as 1997 the author of the article was introduced to a new approach – CLIL at the Workshop N^o 20 held at the European Centre for Modern Languages in Graz, that could contribute to the Foreign Language Teaching. CLIL – Content and Language Integrated Learning is one of the educational approaches in which students study some or all (10–100%) of a non-language subject through a modern foreign language. There is a widespread agreement that CLIL is an umbrella term which allows a great number of different types of content – based language learning. It can be thought of as a generic term encompassing a wide range of initiatives – immersion (began in 1965 in St.Lambert. Quebec), language – enhanced content learning, teaching non-language subjects through a foreign/second language, teaching content through a foreign language, mainstream bilingual education, plurilingual education, content – based language teaching (ESP), language – enriched education, two way bilingual education. The following table describes the history of CLIL development.

European CLIL Team-linked Milestones

Availability of a comprehensive typology European CLIL	2001 European Year of Languages, CLIL Compendium launched
trans-national professional development programmes for vocational and professional education	2000 Integrating Competencies for Working Life launched
trans-national professional development programmes for primary and secondary education	1999 Learning with Languages launched, CLIL Consortium founded, CLIL Initiatives for the Millenium published

development needs for 2000-2010 formalized	1998	CEILINK Think Tank convened, Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning published, Teaching with Foreign Languages released
Experience in primary and Secondary education surveyed	1997	InterTalk released, European Centre for Modern Languages Workshop on CLIL in Vocational and Professional Education, Aspect of Implementing CLIL published
European network established	1996	European Networks in Bilingual Education symposium convened, EuroCLIC Network founded, the Term, Content and Language Integrated Learning introduced, Teaching Content through a Foreign Language published, Council of Europe Workshop 12B Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language”
European-based experiences consolidated	1995	Increased availability of research and development publications
pan-European information gathering on depth, scope and scale of teaching and learning through foreign languages	1994	European Commission White Paper on education and training published
information gathering on minority and majority language learning needs within Europe	1993	European Models of Biligual Education published
interest in bilingual education methodologies increased through Council of Europe activities	1992	Needs surveys and prototypes for professional development produced
Interest shown within Europe towards worldwide examples of bilingual education	1991	Increasing frequency of articles published on research and practice

interest in bilingual education methodologies increases due to European socio-economic integration, and globalization **1990** Lingua (DG XXII) launched

B.L.Leaver and S.B.Stryker (3.; 269–275) argue that by choosing CLIL language proficiency is achieved by shifting the focus of the course from the learning a language per se to the learning of a subject matter. It denotes that first, organization of the curriculum is taken from the subject matter such as social studies, history, geography, mathematics. Second, core matter should be primarily authentic. Third, students use the foreign language to learn new information and to evaluate that information. Fourth, the topics, content matter, and activities should correspond to the cognitive, linguistic and effective needs of students.

As CLIL involves dual aims, the teaching of content and the teaching of language, it embodies a range of different methodologies. Methodology is context specific, exploiting authentic written materials obtained through different media. The learners and the teachers must have clarity of learning aims. Teaching style includes illustrativeness, simplification of content, transmission speed, reformulation and repetition, comprehension checks, greater use of co-operative working styles. CLIL teacher faces the production and testing of the teaching materials. And it is the most demanding task as we can not adopt the materials from other countries directly because education is never “neutral”. It is a cultural phenomenon in which each community has its own system of beliefs and values. Hence, uncritical use of imported materials can be sometimes confusing. There are several arguments in favour of CLIL approach. Research performed by J.Cummins and M.Swain (1; 8–9) shows that it enhances the student’s linguistic skills. Students use more complex syntactic structures in written English composition, it can promote an analytic orientation to language and increase aspects of metalinguistic awareness, the bilinguals may be more sensitive to interpersonal feedback and more adept at certain kinds of communication tasks, they show higher level of verbal and nonverbal intelligence, they are more communicatively effective, because their experience in the second language classroom had made the students more sensitive to the communication needs of the listener.

At the present moment in the context of Latvia CLIL can be associated with bilingual education in Russian schools, the International Baccalaureate Diploma Programme in Riga’s State Gymnasium N_o 1 and specialized language schools. Unfortunately there has not been done a research revealing students’ achievements and failures studying in these programmes. The Ministry of Education of Latvia proposed 4 modules of bilingual education (Newspaper *Diena* 25 May, 2000). In the academic year 1999/2000 the most popular was the third module which envisaged a gradual transition to teaching in Latvian – one subject every year.

The author interviewed three Russian teachers of biology, history and chemistry delivering their subjects in Latvian. They all pointed out that their schools started CLIL because of initiatives within the school and the Law of Education which provides for learning subjects only in the state language Latvian in the secondary school starting with the year 2004. Their professional educational background is in subjects other than languages but they have been specifically trained in CLIL through in-service education in language, methodologies and subjects. There is no specific CLIL curriculum and CLIL is performed through certain subjects, projects, discussions. The aims of CLIL are to promote integration and to retain secondary schools. The focus of CLIL teaching on content is from 70–90% and on language 4–30%. And the CLIL teachers modify the normal content

curriculum for CLIL. The course assessment is content – focused. The teachers expressed their concern about CLIL negative influence on the learner's command of their first language, and learning of the content. They start mixing letters and speaking with an accent in their own language, the language makes the subject content more shallow. Lack of trained bilingual teachers and teaching materials for bilingual education were mentioned as the major obstacles to successful implementation of the bilingual education.

To implement CLIL, a national platform is needed and for some it could sound unrealistic. We need to convince the educational authorities, head teachers, teachers and parents about the advantages of CLIL approach. We need strong proof, clear plans for implementation, availability of teaching materials and colleagues who are already involved in CLIL to share experience. It is a challenging task where the University of Latvia and particularly Faculty of Education could contribute by providing post-graduate programme for teachers willing to teach their subjects in a foreign language. The introduction of CLIL has made evident to improve foreign language teacher education as well, both qualitatively and with regard to content. They must be highly proficient in the target language, their priority should be text linguistics and genres and how to teach the production of advanced oral and written texts. Future language teachers need a clear understanding of language learning theory and language acquisition. Lastly, they need to know more about literature and civilization to meet the CLIL learners.

To conclude, it is important to consider CLIL as one kind of the teaching methodologies found across the curriculum. As D.Marsh (2; 34) says the key terms here are integration and inter-disciplinarity. In order to anchor learning firmly in the minds of pupils and students through encouraging active and autonomous learning strategies, the demonstration of interrelationships, functionality and relevance has become a major goal of innovative educators.

References

1. Cummins J. & Swain M. *Bilingualism in Education*. Longman, 1986.
2. Marsh D. & Marsland B. *CLIL Initiatives for the Millennium*. University of Juvaskyla. Finland, 1999.
3. Leaver B. & Stryker S. Content – Based Instruction for Foreign Language Classrooms. *Foreign Language Annals* 22, 1989.

Resümee

Der Artikel behandelt die neue CLIL–Methode im Fremdsprachenunterricht. Es geht um den Unterricht eines Schulfaches (Geschichte, Chemie, Mathematik u.a.) in einer Fremdsprache unter der Leitung des entsprechenden Fachlehrers. Es ermöglicht dem Lehrer, die Fremdsprache etwa im Umfang von 10 bis 100% im Unterrichtsprozess auszunutzen. Im Artikel wird die kurzgefasste Geschichte der Anwendung dieser Methode in den Schulen Lettlands gegeben.

Indra Karapetjana
University of Latvia

DEVELOPMENT OF LANGUAGE RESEARCH SKILLS TO THE STUDENTS OF ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES

Research is an integral part of academic university education. Most assignments require students to do research, that is, to seek out facts and opinions; to identify, locate, and read relevant literature; to hypothesise; to gather data, to interpret and to analyse the gathered data for the purpose of answering a question, solving a problem. However, research skills cannot be acquired automatically but learned. A number of research findings (Jordan 1997, Kramina 2000, Wallace 1994) and our experience demonstrate the need for research skill instruction.

The study reported in this paper focuses on a two years experience of teaching a course "Introduction to academic studies and research" to the students studying in the academic programme BA in Humanities (Philology). The conclusions drawn were based on the case study, during which observation, unstructured interviews and analysis of Term Papers and BA Papers were used as the means of data gathering.

The students of the Faculty of Foreign Languages study through the medium of the relevant target language (English). Thus, they have to do research in English. Although some students may possess research skills in their mother tongue, they need help to transfer those skills into English. As Kramina (2000:38) points out "they have a double load of academic difficulties if compared with their contemporaries studying in other programmes." Therefore, it is of paramount importance to assist the students to develop relevant research skills.

The present article considers essential issues associated with research and takes up practical questions connected with the development of research questions, formulation of a hypothesis and conducting literature review.

According to Nunan (1992:3) research is a systematic process of inquiry consisting of three elements (1) a question, problem, or hypothesis, (2) data, and (3) analysis and interpretation of data.

Several researchers (Burns 2000, Oppenheim 1999, Swetnam 1998) suggest that students should draw up a basic plan of their research at the beginning of the research process in order to draw valid conclusions. According to Swetnam (1998:23) it not only helps planning, but also clarifies thinking, refining and focusing. Nunan (1992:215) quotes Seliger and Shohamy (1989) who consider that the preparatory stage of research should consist of 4 phases: a) formulating the general question, b) focusing the question, c) deciding on an objective, d) formulating the research plan or objective. By designing research we make the problem researchable, that is, the study is set up in a way that will produce answers to concrete questions. Therefore, the students should be suggested to follow a sample research plan, the stages of which may vary taking into consideration specific requirements and individual circumstances:

1. Preliminary reading and choosing the general research area
2. Defining a research problem, question
3. Formulating a hypothesis, deciding the aims of the research, establishing enabling objectives
4. Reviewing the relevant literature
5. Designing the study

6. Identifying the institution, material, people to be studied
7. Selecting the research method
8. Choosing and designing research techniques and instruments
9. Doing the necessary pilot work
10. Gathering data
11. Studying, interpreting and analysing the data
12. Drawing conclusions
13. Writing up the research

It has to be taken into consideration that there exists a distinction between quantitative and qualitative research. Burns (1999:23) states that qualitative research does not follow a predetermined research procedure. Qualitative researchers draw on data to develop and refine hypotheses. In quantitative research one starts with formulation of research hypotheses which are then tested, and either confirmed or disconfirmed.

Generally the students have no difficulties to determine the general research area they are interested in, because this choice is usually defined by the course they have taken, by reflecting on personal experience in the field and interests, by talking with other people, and by reading source material.

The results obtained from the case study show that formulation of hypotheses in most cases causes problems to the students. Any topic they choose to research must be **researchable**, that is, must suit the scope, length, and time limits for their assignment. Making a topic manageable often requires **narrowing** it. It may be more useful to select a limited problem, focus on a particular aspect, and study it thoroughly. Students should look for a governing question to guide their research. A good way to work toward such a question is to **brainstorm** a series of questions they might ask about their research topic. They can then evaluate them and choose one or two that seem the most interesting and manageable. The result of this focusing process is a **research question** that can be answered or considered through research data. The research question may be tentatively answered by a **hypothesis**, a statement of what they anticipate their research might show. Burns (2000:105) considers that a hypothesis is 'an educated guess' that is put forward for the purpose of being tested.

The following example suggested by a group of students is a movement from a general topic to a hypothesis:

Topic	F. Scott Fitzgerald's works.
Issue	Influences on Fitzgerald's works.

Having identified a topic and narrowed it down, one begins the task of formulating a question.

Research question	What were the major influences on Fitzgerald's works?
Hypothesis	The events of his own life were the central influence on Fitzgerald's works.

Once a tentative hypothesis has been formulated the students need gather everything they already know about it.

As the students gather information and begin reading sources, their research question is likely to be refined and their hypothesis to change.

Burns (1999:109) suggests criteria for judging hypotheses:

1. Hypotheses should be stated clearly, in correct terminology, and operationally. The statement demands concise technical language and the definition of terms.

2. Hypotheses should be testable.
3. They should state differences or relationships between variables.
4. They should be limited in scope.
5. Hypotheses should not be inconsistent with most known facts.

The following classroom activity can be used to facilitate the process of hypotheses formation:

1. Have the students work in groups of 3-5 and brainstorm together on a topic- a subject, or a person - that they want to know more about.
2. Ask the students to work in the same groups and, for 5 minutes, to freewrite in favour of their hypothesis, that is, write about every reason that they believe their hypothesis is true.
3. Ask the students to freewrite against their hypothesis- any argument they can think of that someone opposed to their hypothesis might make.
4. Ask the students to list everything they can remember about where they learned about their topic: books, magazines, conversations, television, that may serve as a starting point. Limit the group work to 20 minutes. Ask each group to present its topic and hypothesis, then other students to respond and ask questions.
5. Ask the students to follow the same steps and write their individual hypothesis at home.

Answering a research question, exploring and testing a hypothesis most often begin in libraries. Thus, an important step in any research is the **literature** review. It provides general background, an overview of a topic, and places a research question in context, i.e. one finds out what others have said about the problem. It provides a particular support, which helps answer a research question and develop a hypothesis.

As it can be seen from the sample research plan, the review of literature takes place in two stages. The preliminary stage helps to locate a research problem, and to limit it by reading general textbooks on relevant topics and existing reviews of previous research in the chosen study area. In the second stage a more extensive and detailed review of pertinent literature is necessary by reading, for example, research reports in order to obtain a detailed knowledge of the problem being studied. The students should be advised to start with the most recent studies in the relevant research area, because it is likely that they will find there the findings and ideas of earlier research. A number of the interviewed students faced the difficulty of deciding upon the relevance of the source material. The students are to learn to judge, in Francis Bacon's words, which sources are to be tasted, which swallowed, and which chewed and digested. Thus, some guidance should be provided to help the students make such judgments.

For example, examining the following characteristics of a book or an article with their research question in mind can help the students assess its usefulness.

- **Relevance.** Is the source closely related to your research question?
- **Author's credentials and stance.** Is the author expert on the topic? Does the author's stand support or challenge your own views?
- **Date of publication.** How current is the material?
- **Intended audience.** For what audience was the source written? General readers/ specialists?
- **Cross-referencing.** Is the source cited in other works? Adapted from Lunsford (1992:564).

However, many of these characteristics can be determined by quickly looking at the parts of a source (e.g. title, copyright page, abstract, index, etc.)

Conclusion

The data obtained from the case study and reported in this paper indicate that learners need guidance in developing their research skills so that they can become successful researchers. In order to yield valid data from their research, the students should be assisted in a) formulation of researchable research questions and hypotheses, b) conducting literature review. The research suggests that a well-designed research plan provides a framework for the research which makes it possible to draw valid inferences from the data.

References

1. Burns R.B. *Introduction to Research Methods*. CA: Sage Publications, 2000.
2. Jordan R.R. *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
3. Jordan R.R. *Academic Writing Course*. London: Longman, 1999.
4. Kramina I. *Linguo-didactic theories underlying multi-purpose language acquisition*. Riga: University of Latvia, 2000.
5. Lunsford A., and Connors R. *The St. Martin's Handbook*. New York: St. Martin's Press, 1992.
6. Nunan D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
7. Oppenheim A.N. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter, 1999.
8. Swetnam D. *Writing your Dissertation*. Oxford: How to Books Ltd., 1997.
9. Wallace M.J. *Study Skills in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Resümee

Der vorliegende Artikel behandelt die wissenschaftliche Forschungsarbeit als einen integrierenden Bestandteil der akademischen Ausbildung.

Der Artikel stützt sich auf Untersuchungen, die mit der Identifikation des zu erforschenden Gebietes, mit der Formulierung der Fragen und mit einer Hypothese verbundenen sind. Es wird betont, dass der am Anfang der Untersuchungen erarbeitete Plan das Problem "erforschbar" macht – d.h. er ermöglicht, die Antworten auf konkrete Fragen zu erhalten. Die Angaben, die aufgrund der Untersuchungen gewonnen sind, weisen darauf hin, dass der Hochschullehrer den Studenten helfen muss, um die Fertigkeiten für den Gebrauch der spezifischen Mittel der Sprache der Wissenschaft zu entwickeln.

Sandra Kraže
University of Latvia

THE ROLE OF CORPUS LINGUISTICS IN LANGUAGE STUDY AND TEACHING

The present article attempts to give an insight into discursal perspective and the importance of corpus linguistics in language study and teaching.

Applied linguists have made attempts to bridge the gap between the methods and materials employed by language teachers so that language learners could perform well in various communication situations. This led to communicative approaches to syllabus construction and material design.

Recent developments try to reassess the role of context in language studying and teaching to suit the learners needs. H. Widdowson analyses the relevance of notion of context and its implications for communicative competence stressing that “ommunicative competence is seen as a pedagogic objective leading to the ability to use language which is contextually appropriate”, (1) thus, it also provides the conditions for determining the pragmatic meaning of what people say when they use language and context becomes a precondition on making pedagogic proposals for the teaching of communication. It is important that “the information from text does not co-exist but interacts with that of context”, thus creating relevant contextual effect, and vocabulary, becomes an important tool which can either speed up or hinder the whole communication process.

Learning theory suggests that words may be more effectively learned if they are presented in contexts. The whole idea of contextualisation brings into focus all the elements of context. G.Cook gives a clear view of the essential elements of context which must be taken into account if we want to understand how communication works. Thus, context includes the following elements:

1. substance: the physical material, which carries or relays text
2. music and pictures
3. paralinguage: meaningful behaviour accompanying language, such as voice quality, gestures, facial expressions and touch (in speech), and choice of typeface and letter sizes (in writing)
4. situation: the properties and relations of objects and people in the vicinity of the text, as perceived by the participants
5. co-text: text which precedes or follows that under analysis, and which participants judge to belong to the same discourse
6. intertext: text which the participants perceive as belonging to other discourse with the text under consideration, and which affects their interpretation
7. participants: their intentions and interpretations, knowledge and beliefs, interpersonal attitudes and feelings.

Each participant is simultaneously a part of the context and an observer of it.

8. function: what the text is intended to do by the senders and addressers, or perceived to do by the receivers and addressees. Consequently, discourse is text and context together, interacting in a way which is perceived as meaningful and unified by the participants who are both part of context and observers of it. (2) Context is not just the situation but co-occurring language, which is of great importance for language learning, and, especially for developing spoken language skills. Discursal approach to language study and teaching allows much better to differentiate between written and spoken language.

R. Carter and M. McCarthy once again reinforce that in teaching spoken language a different strategy should be applied as “the understanding of spoken language cannot be achieved by a written input. Written models cannot encourage speaking skills”.(3)

“Meaning is always read into the text. In this way discourse is achieved. (1) Corpus examples provide possibilities for ties for understanding of spoken language, especially contextual variables of different collocations observed in the collected data. As well as showing how contextual and social features are directly linked to lexical and grammatical features. A description of spoken language raises the awareness of language in its social context, as a tool for spoken communication and it also diminishes the impact of written language for teaching spoken language skills. From the point of view of spoken language teaching, one of the most significant commentaries has been made by M. McCarthy that “spoken language remained the poor relation of the written in most foreign language teaching right up to the 1970s, even in those methodologies, such as the audio-lingual, that did encourage learners to speak and drill target users. It was not that learners were not allowed to speak “the conversation class” and oral tests of various kinds have a long pedigree – but that the models of grammar and vocabulary that were the raw input were firmly based on the written code.”(4) Although there was a great emphasis on notional-functional approach to language offered by D. Wilkins (5), the whole notion of context was reduced to only one of its elements, that of function, that, consequently led to a simplistic view of collocation patterns in language.

Corpus linguistics opens new horizons, socio-cultural and socio-linguistic choices which are appropriate to spoken language by providing real data which was not possible only by the emphasis on the function of the lexical item. It provides a good basis for observing collocations enhancing consequently a student awareness of collocation patterns and developing a strategy for building vocabulary. Communicative power depends on expanding vocabulary by observing and memorising them even if collocations are arbitrary and even impossible to explain. It leads us to the strategy of lexical chunks, which could be a real help in vocabulary acquisition. Chunking provides the opportunity to see that by saying we mean much more and it is not just stating the facts. Contextual connections are semantic in character and are only pragmatically relevant if contextually realised.

The influence of conversation analysis, discourse analysis and the functional syllabuses on language teaching has facilitated the growth of the role of spoken English in general. What is more, discursive data linked with corpus examples allow not only to study “talk in interaction” but also all aspects of interaction, including verbal and non-verbal, that is all elements of context which were provided above. So, it shows the relevance of context especially in the role of understanding the details of spoken language, and thus, contribute to language pedagogy assigning social context a crucial role for better communication.

There are various corpus projects but CANCODE stands out due to its special emphasis on spoken language, especially in relation to everyday listening and speaking skills in informal situations. Corpus is in constant evaluation and continuous process of selection and analysis. It is a sort of data flow, which allows to update language patterns. Another significant feature of CANCODE corpus is also its attempt to bridge the gap between genre and text typology. In gathering data CANCODE corpus has employed two approaches: demographic approach (a population of speakers is targeted and that population records its spoken output over a given period of time), and genre approach. This approach allows selecting not only a population of speakers but also particular environments and contexts in which spoken language is produced. The selection of samples mainly concentrates on unrehearsed, non-formal talk, although it is not always possible to predict if the talk is spontaneous or rehearsed. However, there are certain disadvantages, for instance it is not

easy to define the situation and context type, as well as population types. Genre approach in CANCODE corpus project means that “contextual variables are of different kind and data are analysed in terms of episodes which are linguistically marked speech acts and which show similar linguistic patterns. M. McCarther emphasises that “we can only appreciate the delicacy and subtlety of how speech acts by looking at spoken interaction and by analysing real data... which requires to accept revised descriptions of target languages based on what their speakers actually say.”

Corpus examples increase the understanding of language in social context and allows to compare the written and spoken languages in a way that will complement our understanding of both ways of communicating. CANCODE corpus offers a new approach to the classification of text types for spoken language, which could be available in parallel with the existing typologies for written language. The main aim of the corpus was to present coverage of everyday text types that is discourse types that would be useful for pedagogic purposes. M. McCarthy stresses that it is a problem to classify everyday conversation as there remain talks, which are unclassified in generic terms. What is significant for pedagogic purposes is the fact that samples in CANCODE corpus clearly demonstrate all the features pertinent to spoken language. Textual boundaries in speech such as marked openings and closings, the moment when participants of the talk get together or part can be clearly expressed linguistically.

The corpus examples can be analysed from various perspectives: types of speakers, emerging text(discourse)types, situation types.

The following example taken from CANCODE corpus, which is provided by M. Mc Carther clearly illustrates the relevance of corpus data in language learning and teaching.

Consider the following extract reflecting a conversation between a sister and a brother.

- Mm can we try and get this stuff downstairs.
- Well you take that, you give yourself a er hernia...so is this this styling brush going in or, it won't go in will it.
- Which one...I'm gonna use it.
- Oh right so you want it left up here.
- Yeah.(14 secs)
- Cos I got er things plates and.
- I'll leave the stereo somewhere where you can't find it okay.
- I'm not going without that.(4 secs)
- Helen's just gonna right.
- Don't they look after it, it was all, it was all dusty when I got it back off holiday, looks cleaner again, only cleaned it before I came back from university.
- I'm wearing this.
- Oh yeah I was gonna take them down actually.

The example illustrates that it is language in action; there is a close relationship between the words used and the talk being carried out in that context. Immediacy of context is seen from a great number of deictic items such as this, that, it, them. They point to the immediate environment, context: brother and sister, at home, alone, packing things for sister to go away to university. Besides, there are linguistic discourse markers, typical of spoken language such as yeah, mm, oh, yeah. There is also a low number of full lexical words because it is clear from the context. Some lexical items are repeated, for instance this stuff, that, brush, plates.

However, there is still little interest of practitioners in applying the knowledge obtained from corpus linguistics and this approach still needs to be facilitated. Language teachers need to be

motivated to turn to corpus data for explanations of language in use.

M. McCarthy explains the crucial role of corpus data by stressing that “being corpus-informed” is not enough to guarantee good teaching, but what matters is the creation of models that are meaningful and useful to language learners. Such work might include editing corpus extracts before using them in class or constructing various activities based on jumbled phrases and sentences, which are pertinent to spoken genre. M. McCarthy suggest applying the terms “prior-” and “post” collocates, not left and right when referring to the written output of concordancing programs since spoken language exists in time, not space. So, spoken language provides models of language description.

The key areas of language description are:

1. structural features which appear from discourse analysis, such as the transaction, the exchange and adjacency pairs;
2. interactional features, which belong to the areas of linguistic choice such as turn taking and information staging.

Turn taking deserves much more attention than practitioners devote to, as it is a part of cultural discourse competence. Corpus data give the opportunity to analyse and see the variety of silence filling discourse styles, which are found in British and American English. Contrary to that other cultures just hate silence fillers, but Finns tolerate silence very well. Apart from that in Japanese culture silence is considered as a thinking tool and in China as a face saving tool.

Interruption is another turn taking tool, which deserves to be commented. Interruption differs across cultures, but in addition it has linguistic expression which can be taught with the help of samples from corpus. Besides, there are linguistic expressions that show our interest in communication and understanding of it. These things also vary from culture to culture. Thus, we see that discourse of spoken language is of utter importance if we want to communicate successfully. Both linguistic and cultural data can be obtained from corpus materials.

To conclude, it is significant to stress that discourse analysis provides insights of language patterns beyond the sentence and this has already been favoured more or less by language teachers, however, the interest in corpus linguistics needs to be enhanced. Corpus linguistics sheds light on how linguistic forms are used across a variety of its users. It also provides both qualitative and quantitative analysis of various language patterns, thus allowing to observe real data, language in use.

References

1. Widdowson H The conditions of contextual Meaning. In Malmkjaer K. and Williams J. (eds.) *Context in Language Learning and language understanding*. Cambridge: CUP, 1998, p. 6–23.
2. Cook G. *The Discourse of Advertising*. London and New York: Routledge, 1992.
3. Carter R. and McCarthy M. *Grammar and Spoken Language*. *Applied Linguistics* XXVI(2). 1995.
4. McCarthy M. *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: CUP, 1998.
5. Wilkins D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP, 1976.

Resümee

Im Artikel wird das Phänomen des „corpus linguistics“ untersucht, insbesondere werden die Aspekte näher betrachtet, die für das Fremdsprachenlehren und – lernen relevant sind. Wissenschaftliche Forschungen auf dem Gebiet Lerntheorie führten zur Erkenntnis, dass die Lernenden Wörter viel besser im Kontext lernen. Der Kontext besteht aus folgenden Elementen: Material, das den Text beinhaltet, Musik und Abbildungen, Parasprache, wie z.B. Stimme (Qualität der Stimme; Gestik, Mimik usw.), Situation, in der der Text gelesen wird, bzw. Situation, in der die Rede gesprochen wird, Kontext und Intertext, Teilnehmer und Funktion, die der Text, bzw. die Rede haben. Nach der Analyse des „corpus linguistics“ können Schlussfolgerungen gemacht werden, was die übliche Anwendungsform von einem Wort oder Wendung durch die Muttersprache in der Gegenwartssprache ist.

Zoja Mironova
Ekonomikas un kultūras augstskola

ANALYSIS OF STUDENTS' NEEDS AND MOTIVATION IN TEACHING ESP

In order to design appropriate materials for the ESP syllabus it is important to specify the learners needs. Why do these learners need to study English as a foreign language? Needs analysis is a set of procedures for specifying the criteria for grouping learners, the selection of course content, its length, methodology. Practice shows that some learners are not inclined to take responsibility for their own learning because they don't know how to learn and don't know what they need English for.

Therefore, gathering information about the learners, their prior knowledge helps to determine the content of the classes and encourage their beliefs and feelings about learning. During the 70ies needs analysis procedures made their appearance in language planning and were adopted by the Council of Europe and in the last decade needs assessment has become more sophisticated and structured.

At first, it was mainly pre-course needs analysis completed before the development of the course design that prevailed in ESP teaching practice. With the development of learner-centered approach it has become a common practice with the teachers to continue needs analysis in the process of instruction and to introduce changes into the existing programmes if necessary.

Learners' needs are also not stable and are subject to changes in the process of mastering a foreign language and these changes should be assessed and the pre-planned syllabuses may be transformed in the process of implementation. And lastly, it is advisable for a teacher to gather data on the effectiveness of language course to draw the conclusion whether the aims of a language programmes have been achieved. Besides final examination results, the teacher may introduce self-evaluation (completing questionnaires).

One more important phenomenon should be taken into account – the distinction between objective and subjective needs of learners. Objective needs analysis is what the learner has to know in order to function effectively in the target situation from a point of view of a course designer. Subjective needs are derived from the learners themselves and certain students may have their specific needs or wants. As it often happens, objective and subjective needs do not coincide and even can conflict and one of the most important tasks of a language teacher is to reconcile these needs and develop the best techniques to encourage the students to study and master a foreign language.

It is commonly accepted to distinguish between ESP learners and general English students, taking into account their needs. ESP learners as tertiary education students are aware of their needs to master a foreign language related to the chosen speciality. As for the general English learners, there we may speak about the existence of a need. However, this idea held true for the state colleges and institutions where existed stiff competition for enrolment and the enrolled students tried hard not to withdraw or to be expelled for poor performance. At present the spawning of private higher institutions and fierce competition among the institutions themselves for a number of students have changed the phenomenon of a student-learner and also his/her needs.

Teaching ESP both at the University of Latvia and Higher School of Economics and Culture, I have made an attempt to compare and analyse the needs of students from the standpoint of

their target needs (what the learner needs do in the target situation) and learning needs (what the learner needs know in order to learn). Target needs could be subdivided into immediate (or short term) and long-term needs. The former are concerned with the general syllabus where the foreign language is included as an obligatory course and students are supposed to take an examination to get a bachelor's degree.

Long-term target needs refer to students' career and job promotions. My information was gathered by means of questionnaires, informal interviews, tutorials with learners, classroom observations during the process of instruction at Higher School of Economics and Culture.

Who are the learners?

Student groups consist mainly of recent school graduates, 18 or 19 year students without any considerable life and working experience. As for prior knowledge of English it is different and fluctuates between poor and intermediate. Advanced level is not so common. According to the questionnaires and my own observations most students are better at reading and find listening and speaking more complicated to perform.

They come up with difficulties in using modern conversational formulae, phrasal verbs and idioms. As for grammar it is virgin land. That is why, in addition to ESP syllabus, we need first to revise the school curriculum on grammar as well as basic linguistic structures and vocabulary. Though students are more relaxed, easy-going and communicative, discussions, role playing in English are not welcomed by the students for the reason of embarrassment, poor word stock and language practice.

A great number of students have poor writing skills: the worst aspect is accuracy, essays abound in grammar and spelling mistakes. Most students are not yet capable of direct perception of ideas in English; they are accustomed to word by word translation and want to know what every word in the passage means and often ask for immediate clarification to be given in their mother tongue. In short, the best way to make input comprehensible is through the use of the first native language.

One more problem that may be faced with the first year students of law and business is that young ESP learners are not mature enough (have no special working experience) or lack subject knowledge to comprehend societal issues in texts, especially business lexis. There is no personal relevance of the content to the learner and as a result there is little success in studies.

Coming up with these teaching problems, a qualified lecturer should be flexible enough to adjust syllabuses to learners' needs and prior knowledge and at the same time being able to meet curricula requirements in ESP. In other words, what is planned as syllabus at the University of Latvia can't be automatically imposed on the students of private higher institutions, to avoid misunderstanding and teaching frustration.

One important point can not also be overlooked – students' motivation or "the skill and will" to learn. The questionnaires and classroom observations demonstrate that most students possess a pragmatic frame of mind and would rather work in banks or companies than schools and hospitals. Thus, we may speak about the prevalence of instrumental needs derived from achieving positively valued goals or rewards. As a result, quite a few students enter higher institutions mainly to get any certificate of higher education without any dedication and conscious choice, which deter students from sticking to a certain higher school or speciality.

No wonder, they wander from one institution to another in search for better opportunities and in the end withdraw from all or are expelled for poor performance. Relatively easy access to higher education (you need only to pay tuition fees in some institutions) hinders diligent work,

strategic thinking and willingness to obtain knowledge, that tells on proper language acquisition as well. Some students attribute failures and problems to the lack of ability and don't acknowledge the role of effort in academic process. Even right motivation cannot come true if there is no effort and personal responsibility on the part of the students.

The traditional link teaching–learning should work from both sides: language learners can and should take responsibility for their learning and must be able to work independently to improve their lexis, enlarge word stock and develop communicative skills. To sum up, there are some ideas and recommendations which need to be posed and considered. Some qualified, experienced university lecturers find out that they can't cope with the learners at private institutions and come into conflict with these students. Such complaints about students' impudence, laziness, unwillingness to study are not uncommon these days. Whether we like it or not we must acknowledge the fact that modern learner has become different: more sophisticated, pragmatic and relaxed. Modern students have no former awe and respect for teachers we were used to and take us pragmatically.

This shift of ideas should be taken for granted as inevitable phenomenon of the transitional period when the old values have been destroyed and the new ones have not been determined yet. Consequently, students, young learners are merely a reflection of our fast moving and changing society. Private higher institutions, competing for students to survive, will exist alongside with state universities and institutes and many of us will have to deal with these random and not selective students. Therefore, certain insights into the needs of these particular students should guide the selection and structuring of the information with a view of different learner types.

References

1. Brumfit C. and Johnson K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. C.U.P., 1991.
2. Brumfit C. *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of fluency and Accuracy*. C.U.P., 1989.
3. Celce-Murcia M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Second Edition. Boston, Massachusettes, 1991.
4. Chastan K. *Developing Second Language Skills*. Harcourt B. I., 1988.
5. Hutchinson T. and Waters a. *English for Specific Purposes. A Learning Centred Approach*, C.U.P., 1991.
6. Johnson K. and Morrow K. *Communication in the Classroom*. Longman, N.Y., 1992.
7. Kennedy C. and Bolitho R. *English for Specific Purposes*. Mc.Milan.Publishers. Ltd., 1984.
8. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. C.U.P., 1991.
9. Leo and Lier. *The Classroom and the Language Learner*. Longman, N.Y., 1994.
10. Mc.MacCarthy and Carter R. *Language as Discourse. Perspectives for Language Learning*. Longman, N.Y., 1994.
11. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. C.U.P., 1991.
12. Nunan D. *The Learner-centred Curriculum*. C.U.P., 1991.
13. Nunan D. *Research methods in Language Teaching*. C.U.P., 1990.

Resümee

Der Artikel behandelt die Frage der Motivation der Lernenden in Bezug auf die Aneignung der Fremdsprachenkenntnisse. Es wird zwischen der sogenannten modernen oder einer künstlichen Motivation und der pragmatischen unterschieden. Die Autorin vergleicht verschiedene Motivationen anhand der Beispiele aus eigener Praxis. Im Prozess der fortschreitenden Entwicklung der Gesellschaft auch der Lehrer soll auf die neuen Bedingungen und Motivationen achten.

Solveiga Ozoliņa
University of Latvia

HISTORICAL OVERVIEW OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING IN LATVIA (1919 – 1941)

Education in pre-war Latvia, and the command of foreign languages in particular, had always been of high prestige since it helped people to gain an insight in the processes taking place in the world, it was also a status symbol.

Even during the centuries of German oppression and the period of russification the Latvians were striving for learning and development of intellectual power. During the years of the first Awakening folk school teachers urged the nation to enlighten the mind and to acquire knowledge.

One of the first steps of the newly established Republic of Latvia was to create a system of free and compulsory education, according to the “Law on Educational Establishments” passed on December 8, 1919.¹ It provided for “an obligatory schooling for Latvia’s citizens between the ages 6 and 16”. It consisted of several stages:

- home – teaching or pre-school (6 – 8)
- primary school (9 – 14)
- additional school (15 – 16).²

The new six-year primary school that had replaced the former three-year civil parish school required educated and progressive teachers. The government had to reconstruct the old school premises and build modern ones. Despite the devastated agriculture, destroyed industry and enormous poverty in the country the state subsidized teacher training and reopening of schools.

The Ministry of Education appealed to the teachers to return to schools since there was a dramatic shortage of pedagogues in 1920/21: many had been killed in action, hundreds of teachers had emigrated or had been evacuated to Russia together with their schools. L. Ausējs stated that “to organise the new type of six-year primary school 4500 teachers are needed, in fact only 3500 are employed”, besides “the above number comprises retired and unqualified teachers who should not have been admitted”.³

The statistic data testified that the shortage of foreign language specialists, especially English and French, was the main difficulty, the situation was better with Russian and German teachers.⁴ (By way of remark: the complaints are similar both in the 20’s and the 90’s).

Notwithstanding the above, the applicants were to meet a number of rigorous demands.⁵ It was already in 1921 that J. Plāķis, the Minister of Education, confirmed “Requirements to Qualify for the Certificate of an English Teacher at Primary and Secondary Schools”. The examination included an essay, an oral answer in ELT methodology and English literature. The candidate was to conduct an open class as well.

Consequently, the education authorities demanded high standards of language proficiency and EFL methodology. Ministry inspectors visited schools and tested learners’ knowledge and teachers’ professional skills.

Educationalists in Latvia were aware of the necessity of teaching modern languages due to the specific geographical position: the territory has been like a bridge between the East and the West. Parents and teachers facilitated learning of at least two languages to stand the growing competition on the job market, to acquire the cultural heritage of the world. FL curriculum designers of the 20’s paid homage to both ancient and modern languages. In the school year of 1919/20 the

programmes included German, French and Russian, the classical schools taught also Latin and Greek.

To clarify the attitude of society with regard to FL (and also religious instruction) the Ministry of Education undertook a needs analysis. Questionnaires were sent to primary school councils and parents' meetings to find out answers to the following questions:

- should a FL be compulsory in primary schools? Should one or two FL be compulsory?
- in which form should the FL instruction start?
- which language will be considered as the principal one?
- can the teaching of the third, the optional, language be approved and in which form should it be introduced?

The results of the questionnaires obtained from 950 Latvian primary schools and 60 elementary schools of other nationalities testify that:

- 99% of all the respondents (parents and school boards) support compulsory instruction of modern FLs;
- 87,80% of the respondents maintain that two FLs should be taught; 12,20% prefer only one FL;
- 74,38% believe the first FL should be introduced in form 2, the second FL-in form 3;
- the most controversial issue turned out to be the question: "Which foreign language should be taught at elementary school?" Latgale region preferred Russian, all other parts of Latvia mentioned German;
- 72,32% of the respondents considered English to be the third (optional) FL to be taught in the 5th form.⁶

Hence, we may conclude that the present is a well-forgotten past: the school programmes should be tailored considering the needs of society both in the XX and in the XXI century.

The secondary school teachers' congress in 1921 also adopted two resolutions (after the reports delivered by L.Adamovičs and A.Ķeniņa and heated debating):

- "one FL should be compulsory in secondary schools, two FL are taught in grammar schools,
- the following modern FL can be selected in the capacity of a compulsory one: English, French and German."⁷

To solve the problem of updated teacher training the Ministry of Education offered four ways of becoming a qualified teacher:

1. A number of teacher training seminaries were organised in 1920. In reality they were four-year pedagogic secondary schools in Jelgava (1920–1923), in Bērzaine (1920–1922), in Daugavpils (1920–1923) and in Rēzekne (1920–1925).⁸ The graduates' qualifications were appropriate for teaching a FL only in primary schools.
2. The University of Latvia was also involved in educating teachers: the Faculty of Philology and Philosophy opened a two-year preparatory course (1919–1925).⁹ Unfortunately, the students acquired good theoretical knowledge and language awareness but their professional skills were inadequate due to the lack of teaching practice, their principal method of teaching being that of trial and error. In addition, in 1924/25 a Teacher Training Department was organised to prepare secondary school teachers.
3. The Institute of English of the Latvian Ministry of Education, established in 1922,¹⁰ played an outstanding role in the secondary school teachers' training programme.

Its aims were as follows:

- a. to guarantee updated EFL instruction in Latvia
- b. to train English language teachers for primary, secondary and specialist schools in Latvia
- c. to produce competent professionals for various practical specialities.¹¹

Language instruction was carried out solely in English, the staff were only British subjects¹² e.g. D.Carr, J.W.Hunter-Blair, C.Miller, W.Murphy, J.Speirs and others. They popularised culture of English-speaking countries, disseminated information about Latvia in the UK, wrote textbooks for the Institute and schools in the Baltic states, imparted knowledge to in-service course trainees.

The duration of studies depended on the applicant's background and qualifications and the field he/she chose to major in. Nevertheless, a degree in ELT could be obtained only in 5 years' time: "the first three years are aimed at raising English language awareness to perfection, the final two years are dedicated to the studies of special subjects."¹³

The latter included pedagogy, psychology, ELT methodologies, teaching ESP (i.e. business correspondence), intensive teaching practice, etc.

In summer the students were offered in-service courses in Britain, but only at their own expense, consequently, very few could attend them.

The rich library of the Institute enabled the would-be teachers to acquaint themselves with the latest findings and ideas in linguistics, literature, ELT, background studies, etc.

Interviews with the graduates of the English Institute (M.Pavāra, A.Millere, the late E.Rusmane a.o.) revealed interesting information concerning the academic work, and teaching practice. They stressed the democratic atmosphere in the multicultural student body, respect for teachers, the high standard of teaching process. The varied extracurricular activities: debates, participation in the English club on Thursday evenings, parties, performances of the drama society made it possible to familiarize themselves with the habits, customs and traditions, British life and institutions in an authentic context.

All students, including the author of this article, who were once lucky to be taught by the graduates of the English Institute maintain that these teachers excelled in ELT methodology since they possessed a perfect theoretical and practical basis of the above. A.Millere pointed out the importance of the compulsory teaching practice lasting for two years and the constructive analysis of the demonstration lessons observed by at least five lecturers and all groupmates. Students could teach also business correspondence in specialist schools provided they passed an additional degree examination.¹⁴

4. The six-year (formerly five-year) state-maintained teacher training institutes made an outstanding contribution to FL instruction in Latvia. The graduates of the above institutes in Riga (1922-1938), in Cēsis (1938-1940), in Daugavpils and Jelgava (1923-1940) and in Rēzekne (1925-1940) were capable of teaching all primary school subjects, including one or two foreign languages. It is noteworthy that starting with 1936 the English language had become the main FL taught at all levels, German was gradually ousted from school syllabi, especially from 1939.

The "Regulations Concerning Teachers' Institutes"¹⁵ were adopted in 1923, their revised version appeared in 1929.¹⁶ The new "Law on Teachers' Institutes" was passed in 1935.¹⁷ Inevitably, not all documents pertaining to teacher training can be covered and the summary of those included is brief and highly selective.

Consequently, to become a qualified primary school pedagogue, a person had to take a course of initial teacher training at one of the above institutes and pass the required examinations. To apply for a post in secondary school one had to successfully complete a full course leading to

the university or the English Institute degree.

The centralised syllabus of state – maintained teachers' institutes confirmed in 1924 and modified in 1936¹⁸ envisaged acquisition of two FL, only one being compulsory, and its teaching methodology. The fifth and sixth years were devoted to teaching practice at the experimental primary school under the auspices of the respective institute. Supervised by a methodologist and an experienced schoolteacher undergraduates were to conduct nine demonstration classes each term, the headteacher and/or school inspector and all groupmates being present.

As a result, the institute graduates were theoretically and practically prepared to work in large mixed ability classes and do extracurricular work. The majority of teachers were not only talented and skilful instructors but also charismatic leaders of cultural life in the local community: directors of drama societies, conductors of choirs, organ players in the parish church, etc. All the pre-war pupils I have interviewed maintained that the competence, energy and dedication of their former teachers deserved the greatest respect and admiration. The motto of this generation of teachers could be the words woven into the flag of Jelgava Teacher Training Institute: "Accumulate light in your heart to give it to others."¹⁹

Recession in economy in the late 30's, a shortage of positions in schools, the steadily increasing proportion of the teaching force who had university degrees and also high salaries, even up to 300 Latvian lats for experienced pedagogues, made the competition for vacancies extremely fierce. The above factors made ELT specialists update their knowledge of the subject and its methodology. FL teachers were enrolled on local training courses organised by the Ministry of Education or attended summer courses in Britain. By way of example: in 1935 the tutor of a six – month in – service course was the director of the English Institute J.Šmits.

The training of teachers who were from ethnic minorities was state-maintained and supervised by the Ministry of Education. It had been decreed that the language of instruction was the mother tongue of the respective minority. In the academic year of 1934/35 the following establishments were registered: the Pedagogic Institute of German Parents' Union, Russian and Jewish teacher training colleges and Belorussian pedagogic courses.²⁰ A special trainee group of ethnic minorities was organised in Riga Teachers' Institute as well.

On June 16, 1940, the USSR presented an ultimatum that demanded establishing a pro – Soviet regime. The new "puppet government" under the leadership of professor A.Kirhenšteins introduced a number of significant changes in the democratic system of education.

Only a month later the Deputy Minister of Education J.Licknis signed an order to liquidate the state – maintained teacher training institutes in Cēsis, Jelgava, Daugavpils and Rēzekne.²¹ The academic staff and administration were dismissed. Only two colleges of education were established anew: in Jelgava and Rēzekne to demonstrate how to "bring up" teachers in the Soviet style.

Also the English Institute was closed down in 1940, all the lecturers left Latvia for ever, thus the eighteen years of fruitful English language teacher training had come to an end. The former Institute was converted into a "Pedagogic Institute of Languages providing a degree course".²²

Radical changes were rushed into the schooling system. P.Lejiņš, one of the many Ministers of Education during that period, confirmed the following documents: "Regulations Pertaining to Primary Schools" and "Lesson Plans for Secondary Schools"²³ for school year 1940/41. It was the foreign languages that had suffered most: the six-year primary school syllabus envisaged the teaching of the Russian language, four class periods a week, starting with the third form, while the instruction of a FL began in the fifth form, three times a week. Only one FL was planned for the upper secondary school.

The extensive atrocities that took place in Latvia reached the culmination during the unlaw-

ful deportations on June 14, 1941 when almost 15,000 people were doomed to slow death in Stalin's concentration camps. There were also 474 teachers among them.²⁴

Despite the subordination to the USSR curriculum in the post-war period, the primitive textbooks and the grammar–translation method imposed on FLT, the teachers made attempts to maintain the pre-war standard in foreign languages.

References

1. *Likumu un valdības rīkojumu krājums*. 13. burtn. 1919. 31. dec.
2. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts (IMM)*. 6, 1921, 379.lpp.
3. *IMM*. 6, 1921, 380.lpp.
4. *IMM*. 2, 1921, 129.lpp.
5. *IMM*. 3, 1921, 331.lpp.
6. *IMM*. 10, 1921, 1071.lpp.
7. Žukovs L., Kopeloviča A. *Pedagoģiskā doma Latvijā*. Rīga: Raka, 1995, 161.lpp.
8. *IMM*. 7/8, 1923, 16.lpp.
9. *Valdības Vēstnesis*. 166, 1922. 26.jūl.
10. *IMM*. 9, 1922, 994.lpp
11. *Latviešu konversācijas vārdnīca*. 1. sējums, 555.lpp.
12. *IMM*. 9, 1922, 995.lpp.
13. Skat: *Angļu valodas institūta beigšanas apliecība* Nr 555, izd. 1938. jūnijā A.Millerei.
14. *Valdības Vēstnesis*. 220, 1923. 5.okt.
15. *IMM*. 1929, 4, 310.-315.lpp.
16. *Valdības Vēstnesis*. 1935. 1.okt.
17. *Valdības Vēstnesis*. 176, 1936. 7.aug.
18. *Trimdas Skola*. 6, 1955, 206.lpp.
19. *IMM*. 480, 1935, 281.lpp.
20. *Valdības Vēstnesis*. 159, 1940.
21. *Izglītības Mēnešraksts*. 12, 1942, 5.lpp.
22. *Valdības Vēstnesis*. 185, 1940.
23. *Valdības Vēstnesis*. 186, 1940.
24. Žukovs L., Kopeloviča A. Skolotāju izglītība Latvijā 1940.-1944.gadā. 35.lpp. *Profesionāla pedagoga sagatavošanas problēmas. 4. ikgadējās un 1. starptautiskās zinātniski praktiskās konferences tēzes*. Rēzekne, 1999.g.

Resümee

Der vorliegende Aufsatz behandelt das historische Modell der Ausbildung der Englischlehrer in Lettland von 1920 bis 1940.

Die Forschung der Geschichte der Staatlichen Lehrerinstitute, der Universität Lettlands sowie des Englischen Instituts, das Heranziehen von Archivmaterialien, literarischen Quellen, Memoiren der Zeitgenossen und Interviews zeugt davon, dass die in der Lehrerausbildung angewandten Ideen auch im 21. Jahrhundert aktuell bleiben werden:

Der enge Zusammenhang von Theorie und Praxis im Lehr- und Lernprozess, Anwendung von neuesten Methoden, hohe Anforderungen an Bewerber um Lehrertifikate, ständige Weiterbildung und Entwicklung des pädagogischen Könnens u.a. sind die Stichworte des aufgezeichneten Problems.

Lāsma Vibule
University of Latvia

USING TRANSLATION EXERCISES IN EFL TEACHING

The goal of any language teaching is to enable learners to use it in communication in an appropriate and effective way. For successful communication in a foreign language one must acquire the systems of knowledge and skills required for communication. This means they have to develop knowledge of vocabulary items and mastery of certain rules through which they are processed into meaningful utterances (i.e. grammar) and the ability to use and interpret language forms appropriately to the situation. (language awareness).

As translation (T) deals with all kinds of meanings (direct, figurative, regional, contextual) of vocabulary and structural items, it can be used for developing the above mentioned knowledge and skills.

T is an old and established method of foreign language teaching and learning. It is based on comparison of students' mother tongue and the language being learned. Through this comparison learners establish a meaningful link between something already familiar to them (their native language) and something new and not yet familiar to them (the foreign language they are learning).

Whenever people meet an expression or language pattern in any way unfamiliar to them, they find themselves more or less consciously interpreting the less familiar and supplanting it by the more familiar. This helps them understand foreign language items, but understanding leads to learning and correct and free usage of these items in communication.

In our schools T is used almost every day, but unfortunately, mainly for testing not for teaching. Students receive lists of words and sentences for translating with only one purpose – to catch them in not knowing the meaning of a particular word or the meaning and use of a certain grammar pattern. Thus, the idea that a foreign language is something you either know or do not know is encouraged.

Which is wrong, for practice has proved that there exist many ways of using T in the foreign language teaching/learning process not as a testing but as a teaching/learning means.

This means can be used in practically all stages of language learning. Though, the author considers it best for the learners in senior forms of secondary schools, for their level of knowledge and skills allows introducing more diverse materials and activities into classroom work.

Attitude towards T in pedagogical literature ranges from absolute denial and suggestion to ban it from language classes at all, to praising it as a valuable and highly motivating activity.

The objections to the use of T seem to be based on the assumption that it must necessarily involve establishing structural equivalence. It is said that T leads the learner to suppose that there is a direct one-to-one correspondence of meaning between the sentences in their native language and the foreign language, which is not always right. It is also considered that T interposes an intermediate process between the concept and the way it is expressed in the foreign language, thus hindering the development of the ability to think directly in the foreign language.

Those who consider so forget that only advanced learners are able to think directly in the foreign language. All others mentally translate each sentence they read or hear, for this is the only way they can understand them. The same mental translation goes on also when speaking. It disappears only as the learners' knowledge and command of the foreign language grow. (Command of a language includes knowing, understanding and being able to use correctly a wide range of its items.) As T deals with understanding meanings, its prac-

tical value cannot be denied. Each language item (word, phrase, structure) possesses meanings that must be understood to be able to apply the item to real life communication situations. Nobody certainly will deny that application without understanding is senseless and impossible. T helps in understanding how two languages work and influence each other. Certainly students should use as much of the foreign language as possible, but in cases where their knowledge is insufficient, they should be allowed to use their mother tongue. Students' mother tongue undeniably determines their way of thinking and through this – their use of the foreign language (choice of words, pronunciation, word order) this can and need be made optimal use of. With the help of T students can compare both languages and discover that certain units possess very close or equal meanings in their native language and in the foreign one. They learn even more as they discover, that in some cases it is not possible to find exact equivalents and as they evaluate possible versions to see which most fully suits the original.

Learning vocabulary through translation

To understand a language and to start using it in communication, one has to know what to say/write to express the idea, and how to understand what has been said/written i.e. one has to be acquainted with meanings and use of vocabulary items of this language. Language students firstly get familiar with the commonest meanings. In fact they are very fond of putting down foreign words together with their mother tongue equivalents. Thus they acquire and memorize the basic information about foreign language items. But they remain unfamiliar with nuances (connotations, contextual appropriateness, and collocations). Here T can become an aid.

In T activities vocabulary is presented in context. Words appear in their natural environment, among the words they normally collocate with. Thus students are able to judge about vocabulary items from almost all previously named aspects.

There are grounds for expecting translations to be more accurate in explaining words than synonyms or paraphrases. It is especially true about lexical or 'content' words. For instance, no word in English can express the meaning of the word 'time' so precisely as the Latvian word 'laiks'.

When devising activities for teaching vocabulary through T, first of all, one must remember that the purpose of exercises should be to develop students' command of the foreign language, not simply to find out whether they know particular lexical items or not.

For teaching vocabulary two types of activities are possible:

- those introducing learners to new words
- those adding to their previous knowledge

To the first ones would belong activities

- 1) presenting one and the same word in different contexts;
- 2) presenting words in some other meaning than that students already know;
- 3) dealing with derivations of words students already know

To the second type would belong activities

- 1) introducing to the areas of language yet unfamiliar to students (slang, colloquialisms, formal words, poetic words, idiomatic expressions, proverbs);
- 2) dealing with topics new to students;
- 3) expanding on topics already familiar.

Learning grammar through translation

If learning vocabulary is learning what to say/write and how to understand the said/written, then learning grammar is learning how to say/write and how to understand the said/written. Students need know how structures are used and can be linked with their mother tongue patterns.

In exercises comparing the two languages a foreign language structure may be reproduced word-for-word and only then normalized.

E.g. the English pattern *There is/are...* which always causes a problem for Latvian learners because there is no similar construction in their mother tongue. Students are told that sentences containing the above mentioned structure have to be translated from the end. But where is the end? Perhaps they would understand it better if translated directly from the beginning.

E.g. *There is a lonely dog in the street.*

Tur ir vientuļš suns uz ielas.

Here it is clearly seen that the end is 'uz ielas'. So the direct translation can be normalized like *Uz ielas ir vientuļš suns.*

Comparing the two translations students will discover the structural difference in expressing the same idea in Latvian and English.

Another problematic area for Latvian learners is English continuous tenses. Indeed, it is difficult to understand, why one must say *I am sitting* and *I sit* where a Latvian would normally say *Es sēžu* in both cases. The usual explanation is, that *I am sitting* now, but *I sit* always, usually, every day, etc.. Though, perhaps students would understand better if told, that *I am sitting* can be translated as *Es esmu sēdošs*. This translation implies more of the meaning that the action is taking place right now and has not been completed yet.

Language awareness and translation

To communicate successfully, not only knowledge of vocabulary and grammar is needed, but also language awareness (knowing what, where and how to say or write and also the ability to infer meanings from context). To develop this particular skill different types of texts (newspaper articles, letters, official documents, product labels, signs and notices, postcards, aphorisms, etc.) should be used. While translating these texts, students will clear out what vocabulary and structures are most appropriate and mostly used in each situation. For example, in official documents and speeches formal language and passive constructions are common, while in newspaper articles and everyday conversations one can meet with colloquialisms, slang and all types of grammar patterns (sometimes even incorrect ones).

Designing and running translation activities

The success of an activity depends on the following:

- The materials used should be interesting, success oriented, providing good models of natural language and task based.
- All students should be equally involved in doing the task.
- The activity should involve as much of the oral translation as possible.
- Certain time limits should be set to prevent students from getting 'stuck' and to leave sufficient time for after- translation discussion. However students are not to be hurried or encouraged to make hasty decisions.

Teacher acts as a resource and help. After each activity students should be assessed and their mistakes discussed and corrected. Mistakes can be also used for a practice exercise.

It is essential that students discuss among themselves the possible ideas and variants, which will help them in making decisions.

Unfortunately, there is little classroom material designed specially for translation, though textbooks contain materials that can be easily adapted. As a very valuable source and a handbook in using translation as a teaching method the book by Alan Duff 'Translation' (published by *Oxford University Press* in 1990) must be mentioned.

References

1. Bell R.T. *Translation and translating: Theory and Practice*. Longman, 1991.
2. Brumfit C.J. *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
3. Carter R. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin, 1993.
4. Duff A. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
5. Fenging Y. Context Clues – A Key to Vocabulary Development. *English Teaching Forum*. Vol.32, 3, July 1994, p. 39 – 41.
6. *A Forum Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum 1984 - 1988*. Vol. IV Publ. By English Language Programs Division Bureau of Educational And Cultural Affairs US Information Agency Washington D.C. 20547. 1989.
7. Hofmann Th.R. *Realms of Meaning*. Longman, 1993.
8. Ed. James C. *Language Awareness in the Classroom*. Garret P. Longman, 1995.
9. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall, 1987.
10. Van Lier L. *Language Awareness*. Penguin, 1995.
11. Menacere M. Approach to Teaching Translation. *English Language Teaching Forum*. Vol. 30, 2, April 1992.
12. Newmark P. A. *Textbook of Translation*. Prentice Hall, 1988.
13. Rutherford W.E. *Second Language Grammar Teaching And Learning*. Longman, 1995.
14. Sheils J. *Communication in the Modern Languages Classroom*. Council of Europe Press, 1993.
15. Ur P. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
16. Wallace M.J. *Teaching Vocabulary*. Heineman Educational Books, 1988.

Summary

The article *Using Translation Exercises in EFL Teaching* deals with theoretical aspects of translation as a language teaching – learning method as well as provides some practical suggestions.

The author is trying to prove the value of translation as a means of developing language learners' knowledge and free usage of English vocabulary and grammar constructions, and developing their language awareness.

The article is based both on the author's studies of corresponding theoretical and methodological literature and her personal experience working with English language students at school and the University.

Irina Surkova
University of Latvia

A NEW APPROACH TO TEACHING/LEARNING FOREIGN LANGUAGES

During the last decades changes that take place in the teaching/learning process occur in the context of global educational mega – trends. Among other mega – trends, they include, orientation on the active person's acquisition of the ways and means of cognitive activity and on the development of learner's whole personality, providing possibilities of his/her self – development.

One of the main features of the present day teaching/learning process is that it prepares learners not only to adapt to, but also actively master, and influence situations of social changes. These educational trends were internationally recognized in the UNESCO programmes.

At the end of the 70s there were formulated two leading teaching/learning types: maintainance and innovative.

Maintainance learning type is directed at the reproduction of the existing culture, social experience, social system. It provides heredity, continuity of social – cultural experience and is traditionally characteristic of school as well as university education.

Innovative learning type stimulates introduction of innovative changes into the existing culture and social environment. Besides reproduction, maintainance of the already existing traditions, it stimulates learner's active response to the problems that face personality and society. It is connected with creative search on the basis of the acquired experience, enriching the latter.

Innovative learning type gets more and more developed in the contemporary pedagogical theory. At the same time maintainance learning type prevails in practice. Traditional learning type has basically reproductive character. Teachers take the only active, initiative part in the learning process. They provide ready – made knowledge and skills to be reproductively acquired. This gap, this discrepancy, in teachers' opinion, explains people's failure in new life situations, inability to respond to arising social, economic, political, etc. problems adequately and in time.

Since the middle of this century two more factors have had a great impact on the development of new approaches to learning. First, didactic experimenting became mass and penetrated all levels of education. Second, changes in the social and vital role of knowledge and person's cognitive – creative possibilities. Post – industrial period, in which we live now, is characterized as informational – innovative. So, knowledge becomes the most significant out of the following three factors: knowledge, capital and manual labour. Ability to creativity is also attributed to the sphere of knowledge and education.

Thus, innovative learning process is fact and regularity of contemporary education. Investigation proves that during last years learning process more and more takes place in the context of continuous non-interrupted education. Learners occupy not only active, but also initiative position in the studying process. They not only acquire the required material, but cognate the world, creating an active dialogue with it. They search for answers by themselves and they do not consider the result to be the final truth. Investigations of how to transform traditional learning into an alive, creative process are going on in various countries.

Creative approach aims at the development, nurturing of learners' abilities to acquire new experience individually and abilities to apply it in new circumstances. The result of teacher – learner activity is creation of new knowledge, skills, meanings (valuable to the learner or/and society), during which learners acquire experience of creative activity and work out their personal

values in life.

The study of creativity in general is not a new subject of investigation. Many researchers investigated it using various approaches – psychoanalytic, humanistic, trait – factorial, holistic, associationistic. They also viewed creativity as an aspect of intelligence, a largely unconscious process, an aspect of problem solving, an associative process (Binet & Henri, 1924; Poincaré, 1913; Freud, Jung, Adler, Rank, Kubie; Spearman, 1931; Dewey, 1933; Freeman, 1924; Guilford, 1950; Osborn, 1953; Parnes, 1967; Amabile, 1987; Taylor, 1975; Isaksen, 1994; Treffinger, 1990; etc.). But it is only since J.P. Guilford presented his presidential address on creativity at the American Psychological Association convention in 1950, that studying and teaching creativity in schools and industry have become increasingly popular. For the past 50 years educators have developed various techniques and instructional materials to facilitate creativity in learners (Guilford 1950, 1959, 1977; Torrance, 1964, 1966, 1970, 1973, 1990; Urban, 1990; Gordon & Poze, 1973; deBono, 1970; Isaksen & Treffinger, 1985; Feldhusen, 1983; Davis & DiPelo, 1973; Covington, Crutchfield & Davies, 1972; etc.). During the last decades in foreign pedagogy creative approach gained wide popularity and was intensively developed, especially after 1980 – 90 school curriculum reform. Learning process is considered as learners' independent search for new knowledge, new cognitive goals of high complexity.

In this connection, comprehension, research and practical implementation of creative approach to teaching/learning foreign languages may also play an important role.

Great and deep changes that have taken place in this country during the last 10 – 15 years revealed an immense demand in studying foreign languages. They put this subject in almost leading place among other subsystems of education. At the same time they determined the need for intensification of the process of teaching and learning. There is a tendency of transition from informational to more active teaching and learning forms with elements of problem solving, research, debate, role play, sociodrama, individual creative work at the classes. Research proves that learning/teaching a foreign language is a creative process itself. N.A. Tarasyuk suggests that teaching/learning process should be constructed as a model of the process of communication, at the same time V.A. Kan-Kalyk considers the stages of communication to be the stages of creative process. Learner's operation with a foreign language is not only imitation, reproduction, consumption, but a creative search for connections, models, taxonomies, rules, abstractions, etc. So, this subject directed mainly not at the acquisition of information, but at the formation of active skills, possesses an enormous potential of possibilities for the full development of a personality. And creative approach makes this process more effective.

Although there is a vast research on creative approach and creativity in science and art, creative approach and creativity in learning/teaching foreign languages specially has not been subjected to a separate investigation.

In foreign language studies N.B. Savynkyna (1997) regards creativity in learning/teaching as the most significant feature and basis of intensive teaching foreign languages in the boundaries of the prof. Kytaygorodskaya's method of activation of individual and group potential. She discussed such forms and means of stimulating creativity as masks and situational roles, stimulating dialogues, communicative tasks, sketches, musical and literary tasks, compositions of poems and stories. N.A. Tarasyuk (1999) considering communicative approach to teaching foreign languages to pre – school children puts forward the principle of novelty, implying variety of texts based on one and the same material, variety of components of a situation, conditions of learning, variety of utterance forms, tasks, etc. – in other words, using texts and exercises with some new to children information. D. Rumpite (1999) views creativity as a systematic approach to teaching business

English at a Technical University.

Thus, the following hypothesis was worked out: creative approach to teaching/learning foreign languages increases effectiveness of their teaching/learning; the learners having acquired the target language creatively will be able to use it in authentic life – like situations where creativity is indispensable.

A pilot study to test this hypothesis was undertaken. In that study creativity in foreign language teaching/learning was defined as a stimulated by the teacher process of generating novel to the individual and/or society products (oral or written) by operating with or transformation of the known, previously learned language material. This process is a result of volitional efforts which synthesise learner's thinking process, emotions and imagination. It is opposite to rote, reproductive activity. At the same time, creativity means production of new, valuable, purposeful, original, heuristic, etc. solutions on the basis of the previously acquired experience, which gives birth to new ideas, restructurings, insights, inventions or artistic objects. One more feature is that creativity in foreign language teaching/learning mainly takes place in the boundaries of studying material. So, in order to stimulate students' creative behaviour, the teacher should develop their skills to operate with the already acquired language material (make transformations, restructuring; think of many possibilities, alternatives; think and experience in many ways; use different points of view; think of new connections, associations; select alternatives, etc.). We should mark that learning a foreign language involves learning associative hierarchies that are "deviant" as compared to those learned for the first language; that is, the connotations of words in different languages are not exactly the same. This factor apparently also enhances creativity (Landry, 1972; Carringer, 1974).

One experimental group of 14 adult students participated in the experiment, upper intermediate level of English, aged from 15 to 37, four males and ten females. The group was given the pretest TTCT (Torrance Test of Creative Thinking), Form A (verbal form), which is a standart test on creativity and tests the main components of creative performance in speech (fluency, flexibility, originality and elaboration). Then, the group was exposed to the training. The students received a program on the development of creative behaviour and mental functioning in foreign language learning and a variety of deliberate training procedures including principles of creative problem – solving, idea – generating techniques, associative techniques, fancy development techniques, simulated situations, games, sociadrama, role playing, creative dramatics, etc. The group was exposed to the training for eight weeks, three classes a week (two hours each).

At the end of the experiment, the group was given the posttest TTCT, Form B (verbal form). The results of both tests were processed, analysed and summarized in the tables. After comparing the scores of the pre – and posttests the following results were drawn: students' verbal fluency increased by 69.5%; verbal flexibility by 83.9%; originality by 87%; elaboration by 420%. There also increased students' reaction or speed of responses, the time of the task being the same (5 min.).

Thus, the programs are effective in increasing verbal fluency, flexibility, originality and elaboration of adult upper intermediate students in foreign languages. There are considerable gains in elaboration, students develop their ideas in more details, see the world more colourfully, more elaborate their thoughts and language, become more sensitive in their language, begin considering a greater variety of alternative solutions, widen their world outlook. Foreign languages can be taught and learned using creative approach. It increases learners' involvement in their learning, interest in the foreign language, gives expression to their innate sense of curiosity, to their desire to find out things, minimizes boredom, confusion, and frustration, develops more positive attitudes to learning.

References

1. Amabile T.M. Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond. In: *M.A. Runco, R.S. Albert (eds.) Theories of Creativity*. Sage, Newbury Park, California, 1990.
2. Botkin J.W.; Elmandra M.; Malitza M. *No Limits to Learning*. Oxford, 1979.
3. Carringer D.C. Creative thinking Abilities in Mexican Youth. *Journal of Cross – Cultural Psychology*. 5, 1974, p. 492 – 504.
4. Davis G.A. *Creativity is Forever* (35rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1992.
5. Davis G.A. & Rimm S.B. *Education of The Gifted and Talented*. Prentice – Hall, Englewood Clifs, New Jersey, 1989.
6. Dewey J. How We think: Apmier. *Restatement of the Relation of Reflexing Thinking to the Educational Process*. Boston, etc., 1933.
7. deBono E.P. *CORTVI, Teacher's Handbook, Thinking action*. New York: Pergamon Press, 1976.
8. Gordon W.J.J. & Poze T. *The Metaphorical Way of Learning*. Cambridge, MA: Syntetics Educational Systems, 1973.
9. Guilford J.P. *Way Beyond the IQ*. Buffalo, NY: Bearly Limited, 1977.
10. Isaksen S.Y., Murdock, M.C. e. al. (eds.) *Understanding and Recognizing Creativity: the Emergence of a Discipline*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.
11. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии*. (Анализ зарубежного опыта) Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1998.
12. Landry L.G. The Enhancement of Figural Creativity Through Second Language Learning at the Elementary School level. *Foreign Language Annals*, 4, 1972, p. 11 – 115
13. Naisbitt J. & Aburdene P. *Mega – Trends 2000*. N.Y.; Towards Developing New Teacher Comptencies. In: *Response To Mega – Trends in Curriculum Reforms*. Bangkok, 1992.
14. Osborn A.F. *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. Rev.ed. New York: Scribner's, 1953.
15. Parnes S.J. AHA! In: *I.A. Taylor, J.W. Getzels (ed.) Perspectives in Creativity*. Aldine, Chicago, Illinois, 1975.
16. Plooster B. Pilot reading Program (Ginn 360). *Creative Teacher*. 4 (3), 1972, p. 4 – 5.
17. Rose L.M. & Lin H.T. A Meta – Analysis of Long – Term Creativity Training Programs. *Journal of Creativity Behavior*. 18 (1), 1984, p.11 – 22
18. Rumpīte D. *Studentu radoša profesionālās svešvalodas apguve*. 1999.
19. Савинкина М.Б. Творчество как основа интенсивного обучения иностранным языкам. В: *Интенсивное обучение иностранным языкам: сб.ст. Москва: Научно – образовательный центр “Школа Кигайгородской”, 1997.*
20. Тарасюк Н.А. *Иностранный язык для дошкольников: Уроки общения* (на примере английского языка). Москва: Флинта: Наука, 1999.
21. Toffer A. *The Third Wave*. N.Y., 1980.
22. Torrance E.P. & Safter H.T. *The Incubation Model of Teaching: Getting Beyond the Aha!* Buffalo, NY: Bearly Limited, 1990.

23. Torrance E.P. The Search for Satory and Creativity. *Creative Education Foundation*. Buffalo, N.Y., 1979.
24. Torrance E.P. & Torrance J.P. Is Creativity Teachable? Indianapolis. In: *Phi Delta Kappa*. 1973.
25. Urban, K.K. Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. *European Journal of High Abilities*. 1, 1990, p. 93 – 113.

Resümee

Im Artikel werden die neuen Typen der Unterrichtsmethoden betrachtet, ebenso auch die Faktoren, die zur Entwicklung der neuen Unterrichtsmethoden beigetragen haben. Laut UNESCO wird diese Etappe als informativ-innovative Etappe bezeichnet. Es wurde bewiesen, dass das schöpferische Herangehen an das Fremdsprachenlernen das freie Sprechen besonders fördert.

Rita Skara
University of Latvia

TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE WITH THE HELP OF LATVIAN GRAMMAR

Very many adults have understood that they need to study English and very often they are faced with many problems: they are shy, not confident and sometimes even afraid to take up studying English especially if they have not studied it before. Very many learners of English consider grammar as one of the basic skills one should acquire when studying English. They understand the importance of it and therefore it is so very important to study it. Still many people think it is so very difficult and sometimes even next to impossible to acquire it and that is why it is of very high importance for a teacher of the English language to find ways how to make learning grammar as effective as possible.

One of the best ways to study it is with the help of the mother tongue of the learners. It is especially important with adults. If for the first language learner everything is new, the second language learner already possesses a set of habits – his/her native language. Some of these earlier habits will help the new learning task while others will be an obstacle. Therefore it is very important for a teacher to know what will facilitate learning and what will inhibit it.

There are two ways psychologists treat this phenomenon – one approach is behaviouristic approach. It claims that the error is likely to occur where the first language and the second language share a meaning, but express it in different ways since the learner will as if “borrow” information from the first language. So, according to behaviourists a successful acquisition of a new language is a matter of overcoming this phenomenon. A typical mistake of Latvian students is using the structure ‘I have 16 years’ because we say, ‘Man ir 16 gadu’. So to express it a Latvian student as if borrows the Latvian structure. Lado [Lado 1957] agrees to it, “those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.” On the other hand, there is another approach towards the influence of mother tongue on the acquisition of the foreign language, “Only if L1 and L2 have structures meeting a crucial similarity measure there will be interference.” [Wode 1962].

If we look upon difficulties a Latvian learner encounters in learning English grammar, it is often discovered that, for example, the passive voice is one of the major problems, though the phenomenon exists in both languages. So Latvian students either do not use it, ‘The book I read in two days’ though in Latvian the sentence, ‘Grāmata tika izlasīta divās dienās’ would be absolutely correct, or use it wrongly, ‘I have been watched television’.

The tendency when a speaker of one language learns a second to generalise some of the rules of the first language to the second language is called interference.

Interference is especially frequent between related languages, but it is also determined by other factors. Theo van Els provides five factors that facilitate the occurrence of interference.

1. amount and nature of the second language input – interference is likely to occur when the second language input is limited in quantity and scope. It is especially to keep this in mind since this situation occurs mainly where a foreign language is learned in mother tongue environment. So, the Latvian language will always be present between lessons.
2. Level of linguistic analysis – more has been done at the level of morphology and syntax than at the phonological and lexical levels. [Van Els; 1993]

3. Linguistic distance between the mother tongue and the second language – interference is especially strong between related linguistic systems, “the degree of interference is partly determined by the degree of translatability of L1 features into L2 features.” [van Els; 1993]
4. Learning stages – for adult learners interference phenomenon is more frequent in the first stages of the L2 learning process. In the beginning they do not have enough knowledge of the target language and to express themselves ‘borrows’ native language structures whereas later having gained knowledge native language is not so important any more.
5. Task focus – if the focus of L2 use is on correct grammatical forms interference is more likely to occur. It is also true about written translation task when time is limited.

However, it is not right to attribute all mistakes students make in the process of learning a foreign language to the influence of the process of interference. Four types of errors can be identified,

1. Interference – like errors, i.e., errors that reflect native language errors structures.
2. First language developmental errors, i.e., those that do not reflect native language structure, but are due to the foreign language structures.
3. Ambiguous errors, i.e., those that can not be classified as interference like or developmental.
4. Unique errors, i.e., that do not reflect the first language structure. [Dulay and Burt; 1973]

Different researchers have categorized between a third [Grauberg; 1971] and a half of learners’ errors [Lott: 1983] as due to interference from the first language.

It must also be noted that the mother tongue interference is not the only cause of errors, but still it forms one of the greatest basis of errors and therefore should be adequately dealt with when analyzing learners’ mistakes and providing materials for a successful overcoming them. So, as can be concluded interference is one of the factors that interact in complex ways with other factors.

As according to behaviourist learning theory structures of grammar between the native language and the target language will be difficult to master because in minds of learners they will be transformed to the pattern of the mother tongue. To predict these potential problems we use contrastive analysis – comparison of both languages should be carried out to discover possible learning difficulties and prepare suitable teaching materials. It is one of the most significant things to do before starting to teach a language.

There are three objectives of contrastive analysis:

1. providing insight into similarities and differences between the languages
2. explaining and predicting problems in L2 learning
3. it serves as help in developing course materials for language teaching. [van Els; 1993]

Thus at first we should identify errors by analyzing a corpus of learners’ language and only then use errors Contrastive analysis to identify those errors which can be ascribed to the differences between the first and the second language.

The subgroup of Contrastive analysis is contrastive grammar, i.e., comparing and contrasting the grammar systems of two languages. There are three claims to be made concerning contrastive grammar:

1. The first – learners expect to find equivalents in the target language to native language to master the target language.
2. The second – this learner has to learn to produce something different from his native language to master the target language.

3. The third claim suggests that this learner has considerable problem with the target language pattern, which is different from the native language.

These claims can be proved by the great difficulties our Latvian students encounter when reproducing English sentences with Latvian word order. They immediately apply Latvian word order to their language, 'A person like me no one can find'

'Tādu cilvēku kā es neviens nevar atrast.'

We must admit that this grammatical influence exists and sometimes we can predict the mistakes students will make, and on the other hand, by the comparison of the Latvian and English grammar systems we can explain the typical errors. By all means, having understood the cause of the mistakes it is easier to provide the necessary teaching materials to overcome them.

The grammatical systems of Latvian and English are fundamentally different. English is an analytical language in which grammatical meaning is expressed through the use of additional words (prepositions, etc.) and by change in word order. Latvian, on the other hand, is a syntactical language, in which the greatest part of grammatical forms are created through changes in the structure of words, by means of a developed system of prefixes, suffixes and endings. Therefore Latvian has more complicated systems of noun and adjective declension and verb conjugation, and Latvian sentences have no real word order.

The tense systems of both the languages differ greatly. If English has sixteen tenses in the active voice then the Latvian language all in all has only six – three simple and three perfect tenses. There are no continuous tenses in the Latvian language. Phrasal verbs do not exist in Latvian either and the use of prepositions in general is far more limited than in the English language.

There are no articles in Latvian. Therefore it is one of the greatest problems our students encounter when mastering the English language.

With such basic differences between the grammatical systems, it is inevitable that there will be certain major difficulties for a Latvian learning English.

As can be concluded from the comparison interference of the Latvian language greatly influence the acquisition of the English grammar. There are grammar areas studying which a Latvian student encounters difficulties due to the interference of the mother tongue. These are forming English questions, understanding of the continuous aspect, the sequence of tenses in the reported speech and the adverbial clauses of condition. Latvian students also have significant problems when trying to use the articles since there is no such a phenomenon in our language. Due to the differences in both the languages in the word order Latvian students often use Latvian wording when reproducing English sentences. There are also grammar areas which do not cause major difficulties for Latvian students and if there are they can be easily overcome by some drilling exercises or explanations. These areas are – the case, the agreement of the subject and the predicate, the gender and the number.

It is known that in upper secondary school (intermediate, upper- intermediate level students are likely to experience not just correction, but also explanation and it makes interference so topical in an English language classroom.

So, the grammar structures should be constantly contrasted and these contrasts or the lack of them are stressed. And if it is done it works as positive means of understanding and mastering of a new grammar area.

Moreover, special exercises that show these contrasts should be designed and used in English language classroom in upper-secondary school.

References

1. Buks K. Rusmane. A. *Manual of English Grammar*. Rīga: Zvaigzne, 1990.
2. Brown H.D. *Principles of English Language Learning and Teaching*. New York: Prentice Hall, 1988.
3. Celce -Murcia M. Sharon Hilles. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: University Press, 1988.
4. Els Theo van. Bongaerts Theo. Extra Guus.os Charles van. *Applied Linguistics and the Teaching of Foreign Language*. Edward Arnold a Division of Hodder&Stoughton
5. Larsen Freeman D. Long Michael H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London&New York: Longman,1994.
6. Selinker L. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman,1994.
7. Swan M. Smith B. *Learner English. A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge: University Press, 1991.

Resümee

Im Referat wird der Einfluss der lettischen Sprache als Muttersprache den Erwert des Englischen auf dargestellt. Der Artikel betrachtet diese Erscheinung aus der psychologischen Sicht und gibt einen allgemeinen Virgleich des grammatischen Systems des Lettischen und Englischen.

Sandra Kalniņa
University of Latvia

CRITICAL THINKING IN TEACHER TRAINING

The beginning of the 21st century could undoubtedly be called the period of rapid increase of information and its society, the society of knowledge. Abundance of information and lack of time in the continuous process of change demand the abilities that would help to manage this process. This might be possible only by acquiring new and at the same time activating and developing the existing knowledge and skills: how to find the necessary information sooner, how to organize its processing. The role of the teacher and the societal expectations are also changing together with the new standpoint towards teaching. The training of the learner-oriented teacher becomes one of the most urgent tasks of the teacher education, and the teacher himself/herself, first of all, becomes the organizer of students' meaningful learning.

How can we best prepare students for a democratic and economically productive life in the 21st century? While learning content is important, it is perhaps not the most crucial in learning. More likely, the central task for students is to learn how to learn effectively and think critically. They must be able to encounter the new information and examine it thoughtfully and critically from numerous perspectives making judgments about veracity and value and determine the overall worth of the ideas based on their needs and purposes.

As the world grows more complex and as democracy spreads throughout the world it has become evident that young people need more than ever to be able to solve difficult problems, examine circumstances critically, weigh alternative opinions and make thoughtful, informed decisions. Subconsciously we make decisions of different kind every day. It is also evident that the capacity to think critically is a skill that must be nurtured and encouraged within a supportive learning environment. It should become a part of life long education. Critical or deeply analytical thinking must become a strategic basis for continuous education. The professional and social responsibility of the teacher is to establish the learning environment where

- students' opinions matter;
- the atmosphere of encouragement and cooperation reigns;
- students develop their responsibility for learning through discussions.

The National Standards of Compulsory Education (published in 1998) is a nationally approved strategy, which defines the structure of the contents of compulsory education. It seems that Latvia is quite avant-garde, because the educational components list the development of the analytical and critical thinking skills as one of the first, followed by the development of creativity and self-expression, social (co-operative) skills, evaluative (moral and aesthetic) skills, mathematical skills, communicative skills, learning skills and practical application. Quality is also one of the key words of the *Standards*. Here it reads: "...Latvia's younger generation should be effectively prepared for life in a complex and changing present and future world. Without dispute the major guiding prerequisites for this preparation is the quality of education attained by students, and their readiness to undertake lifelong learning". (3;6)

Thus the main task of the teacher training institutions is to train teachers who will be able to implement this legislative document.

At the university level the central focus of the teacher training has shifted from theory driven to practice driven training. This shift has resulted from the growing understanding that

teaching is a verb – it is practice- a profession of action. It comes from the belief that it is not enough to know about teaching practice, one must be able to implement one's own practices, based, of course, on extensive knowledge of teaching theory and content knowledge.

Until quite recently though the students were taught new and innovative approaches to teaching and were asked to read and recall research findings on best practices in teaching, when they themselves went into the classrooms they simply taught as they themselves had been taught – good, bad or otherwise. What was being ignored was the fact that teachers actually experience the longest and the most intensive professional training programme of any professional. They typically begin it at the age of 6 or 7 when they first start attending the school. Then the next 12 years of their life they spend observing the profession approx. 200 or more days a year for five to seven hours a day. By the time the teacher training students arrive at the university they have already experienced a minimum of 11 000 hours of professional training.

So the time has come to help teachers change classroom practices at all grade levels in order to promote:

- critical thinking
- relating education to life
- student initiated learning
- active inquiry
- opinion formation
- problem solving
- cooperative learning
- alternative means of assessment.

Classrooms in which students learn to think for themselves exemplify the practice of freedom. Thus *Critical thinking* does not mean being able to criticize someone but the ability to approach the information in a critical, analytical way.

For critical thinkers the basic understanding of information is the starting point rather than the end point of learning. Educators have long debated the importance of learning the factual knowledge versus learning practical and conceptual knowledge. The conclusion operative in the contemporary situation is that knowledge is of value when it is useful and it is useful only when it is understood in conceptual terms and can be practically, creatively and critically applied. (No one doubts that factual knowledge is important but 100% of what we know today will constitute only 10–15% of available knowledge in 25 years).

What will be required of students to be successful in the changing world will be the ability to sift through the information and to make decisions about what is and is not important. They will have to be able to understand how various pieces of information fit together or can fit together. They will need to be able to provide context to new ideas and knowledge, to assign meaning to new encounters and to reject information that is irrelevant or invalid. Students will need to make meaningful, in critical, creative and productive way, the part of the information they encounter. To be able to do that they must go through a systematic process of critical analysis and critical reflection: a process that not only guides them through information while at school but also serves as a framework for later independent critical thinking and reflection. So future belongs to those who will be able to comprehend the information critically and to make their own understanding of the reality.

Thinking critically involves taking ideas and examining their implications, exposing them to polite skepticism, balancing them against opposing points of view, constructing supporting belief

systems, to substantiate them and taking a stand based on those structures. Thus, critical thinking is a complex process of integrating ideas and resources creatively, re-conceptualizing and re-framing concepts and information. According to J.L. Steele, K.S. Meredith and Ch. Temple critical thinking involves a complex thought process, which begins with information and ends in decision making. Besides, critical thinking is a paramount skill in a open and democratic society, it is an active and interactive cognitive process that occurs simultaneously at many levels, it is goal directed but also can be a creative process and is possible at all ages. (2)

However, students do not become critical thinkers automatically. (1) They must have experiences encountering, processing and making personal and useful information and ideas. For this to happen in the classrooms the teachers should provide a framework for thinking and learning that is both systematic, so that the students start to understand and apply the process consistently and self-evident, so that they recognize where they are in their own thinking in order to monitor and manage their thinking processes when learning independently.

The project "*Reading and Writing for Critical Thinking*" - an international project of the Consortium for Democratic Pedagogy, made up by the International Reading Association and the University of Northern Iowa and sponsored by the Open Society institute of New York and the National Soros Foundation- has been implemented in Latvia already for two years under the supervision of the Soros Foundation Latvia programme "Transformations in Education". 26 trainers-teachers of primary and secondary school education, university lecturers and adult educators have been trained, who at present are implementing the philosophy and strategies of the project both in their everyday pedagogical work and training the second generation of the teachers, university lecturers and specialists from the Ministry of Education and Culture(close to 400 participants).

The RWCT project offers the following framework of developing the critical thinking skills: Evocation phase, Realization of the meaning phase and Reflection phase. In a way these phases could be compared with the pre-, while- and post- activities or exercises referring to the language studies. However, the ERR framework clearly states the essence of each phase.

Evocation is the phase during which the students under the teacher's guidance set the aim of learning. The main objectives of this phase are:

- to evoke, arouse interest, excite, provoke students to think about what they know;
- to activate the students' previous knowledge, which could be supplemented with new information.

As J.L. Steele, K.S. Meredith and Ch. Temple point out that through this initial activity the students establish a baseline of personal knowledge to which new knowledge can be added. This is critical, as lasting knowledge is understood within the context of what is already known and understood. Information presented without context, or information that students are unable to connect to the known knowledge, is information that may soon be lost. (2;21) At the same time it should be understood that learning is an active rather than passive activity. The cases when students are seated passively in classrooms listening to their teachers do all their thinking while they sit mindlessly taking notes or daydreaming should be the sign of the past. For meaningful, lasting and critical understanding to occur students should be actively engaged in the learning process and become responsible of their own thinking.

The essence of the second phase – the Realization of the Meaning – is that the students purposefully develop a link connecting the new with the known and the main objectives are:

- to sustain engagement, to maintain interest;
- to support students' efforts to monitor their comprehension.

During the Reflection phase students consolidate new learning and restructure their previous concepts. It is in this phase that lasting learning takes place. P.D.Pearson and L.Fielding state that learners remember best what they understand in their own context, in their own words, namely, understanding is lasting when information is placed within a meaningful contextual framework.

(4) Thus, we may conclude that a personal, meaningful context is created by actively reformulating understandings into familiar, personal vocabulary. The objectives of this phase are:

- to encourage students to express the new information in their own words,
- to encourage the exchange of ideas,
- to expose students to varied opinions,
- to encourage self-expression.

When this framework is being applied to instruction, it gives teachers a possibility to guide the students through the learning process. It provides teachers with a context in which they can activate student thinking, motivate student learning, provide rich discussion, actively engage students in the learning process, stimulate change and reflection, expose students to varied opinions, help students ask their own questions, encourage self-expression, ensure that students process information and facilitate critical thinking.

The cinquain, one of the Reflection phase strategies, written by a student, one of the would-be teachers of English may be used as an illustration summarizing the essence of the teaching/learning process:

Teaching,
Complex, tough,
Challenging, invigorating, rewarding,
Tying new to known
Learning.

If the students of the teacher training institutions have developed the skills of the critical thinking, if they have understood that a contemporary teacher is more a manager of the teaching/learning process than a controller; that learning is a travel and not the point of destination; that the study process is the discovery of the ideas, not the acquisition of the contents and the overall goal of education is open minds, not covered topics then schools and learners will be ready to meet the demands of the 21st century.

References

1. Collins C., Mangieri J.N. (Eds.) *Teaching thinking: An agenda for the 21st century*, 1992.
2. Meredith Kurtis S., Steele Jeannie L., Charles Temple. *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*.1998.
3. *National Standards of Compulsory Education*. Rīga: Lielvārds, 1998.
4. Pearson P.D., Fielding L. Comprehension Instruction. In: *R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds.) Handbook of Reading Research Vol.2., 1997.*

Resūmee

Der Artikel stellt das System der Prinzipien des kritischen Denkens dar- es wird besonders unterstrichen, dass das Kennenlernen und Anwendung dieser Prinzipien bei der Ausbildung der künftigen Lehrer von besonderer Bedeutung ist. Als eines der Hauptziele der Bildung werden im staatlichen Standard der Grundausbildung (Basisausbildung) folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schulabgänger als unabdingbar erklärt: Fertigkeit mit größeren Informationseinheiten zu arbeiten, selbständig Entscheidungen zu fallen und kritisch zu denken. Besondere Aufmerksamkeit wird im Artikel drei Hauptphasen des kritischen Denkens gewidmet-der Anregung, dem Bewußtwerden (apjēgšana) und der Reflexion. Es ist wichtig zu betonen, dass sowohl das Aktivieren des Vorwissens, als auch das Verstehen der neuen Information und die Fähigkeit diese mit dem schon vorhandenen Wissen zu verbinden eine Voraussetzung für gutes Lernen ist und eine Basis für gründliches Wissen bildet.

4. DAĀA
PSIHOLOGIJA

Malgožata Raščevska
Latvijas Universitāte

PAMATSKOLAS SKOLĒNU VERBĀLĀ DOMĀŠANA

Skolotāji, iesaistoties jauna mācību satura izstrādē, visai bieži jautā psihologiem, kādā vecumposmā būtu lietderīgāk sniegt tās vai citas zināšanas, kādas ir skolēnu kognitīvo spēju robežas? Psihologi, piedāvājot atbildi uz šo jautājumu, rikojas divējādi. Vai nu pūlas paplašināt skolotāju zināšanas par bērnu intelektuālās attīstības teorijām, vai arī cenšas noskaidrot skolēnu individuālās īpatnības, izmantojot intelektuālo spēju testus. Abas pieejas tomēr ne vienmēr palīdz skolotājiem saņemt gaidīto informāciju. Bērna kognitīvās attīstības likumsakarības dažādas teorijas skaidro atšķirīgi (Piaget, 1952, 1954; Выготский, 1934/1982; Case, 1985, Siegler, 1986, 1996; Klahr, 1984; Sternberg, 1985, 1989), un arī kognitīvo testu rezultāti skolēniem ir visai atšķirīgi. Protams, iedziļināšanās teoriju eksperimentālajos pamatojumos palīdz dziļāk izprast attiecīgo teoriju terminus un secinājumus. Tomēr nereti šie termini skolotājiem un arī psihologiem (īpaši jauniem) asociējas ar konkrēto pētījumu uzdevumiem, un viņi nespēj tos pārnest uz reālo mācību situāciju. Viens no veidiem, kā var tuvināt teorētiku un praktiku skatījumu uz bērnu kognitīvo attīstību, ir turpināt variēt pētījumos izmantoto eksperimentālo uzdevumu saturu, tādējādi radot iespēju kognitīvo teoriju lietotājiem veidot plašāku asociāciju tīklu saistībā ar lietotajiem terminiem un atklātajām vispārīgajām bērnu attīstības likumsakarībām.

Šo pētījumu var uzskatīt par mēģinājumu papildināt jau esošos vispārinājumus par individuālo atšķirību variācijām un kognitīvās attīstības izmaiņām. Kā atzīmējis R.Siglers savā darbā "Prāta veidošanās" ("Emerging mind"), bērnu domāšana nav monolīta ne noteiktā attīstības stadijā, ne noteiktā sfērā, ne arī pildot noteiktu uzdevumu (Siegler, 1996). Kognitīvās attīstības psiholoģijā ir trīs būtiski jautājumi: kādas ir vecumposmu atšķirības, kādas ir bērnu kognitīvo spēju variācijas vienas vecumgrupas ietvaros, un kādi ir attīstības mehānismi (Siegler, 1996). Pirmais jautājums diezgan plaši aplūkots attīstības stadiju teorijās (Piaget, 1952, 1954; Case, 1985; Выготский, 1934/1982) un informācijas apstrādes attīstības teorijās (Siegler, 1986; Klahr, 1984). Otrais – plaši izpētīts psihometrisko intelekta modeļu ietvaros (Terman & Merill, 1973; Wechsler, 1974; Cattell, 1987; McCarthy, 1972; Kaufman & Kaufman, 1983; Woodcock & Johnson, 1989; Das, Naglieri & Kirby, 1994). Tomēr, kā zināms, kvantitatīvā veidā novērtētas bērnu domāšanas atšķirības neļauj noskaidrot, kā bērns domā. Trešajam jautājumam vairāk uzmanības tiek veltīts jaunākajos pētījumos (Siegler, 1996), kuros uzsvērts, ka, tikai zinot domāšanas attīstības mehānismus, var tikt korekti atrisināti pirmie divi jautājumi. Protams, ideāls kognitīvās attīstības modelis būtu tāds, kas dotu iespēju vienlaikus novērtēt bērna domāšanas attīstību gan kvalitatīvās, gan kvantitatīvās kategorijās, parādot attīstības mehānismu darbību. Pētnieku mēģinājums izprast domāšanas būtību atšķirīgos izolētos vecumos noved pie nekorektiem bērnu domāšanas raksturojumiem vecumgrupu ietvaros (Oyama, 1985).

Saskaņā ar Ž. Piažē atzinumiem skolas vecumā bērni iziet divas kvalitatīvi atšķirīgas attīstības stadijas – konkrēto operāciju stadiju un formālo operāciju stadiju. Ļ. Vigotskis, pētot domāšanas attīstību no sinkrētā līmeņa uz komplekso, no kompleksā uz jēdzienisko līmeni, arī nonāca pie secinājuma, ka tikai pusaudžu vecumā skolēni spēj domāt abstrakti jeb jēdzienos. Ļ. Vigotskis apgalvo, ka, pārejot uz augstāku attīstības stadiju, iepriekšējie domāšanas veidi neizzūd, bet turpina pastāvēt līdzās. Tie parasti izpaužas situācijās, kur nepietiek informācijas un pieredzes, tātad arī pieaugušie cilvēki dažās situācijās var domāt kompleksi. Balstoties uz Ļ. Vigotska teoriju, nevar

apgalvot, ka iespējams noskaidrot domāšanas veidu neatkarīgi no pētāmās situācijas. Šeit parādās divi mainīgie domāšanas veids (kompleksais vai jēdzieniskais) un risināmo uzdevumu saturs. Ja dažādo uzdevumu saturu, tad nenoliedzami iegūst domāšanas veidu variācijas.

Vairākas kognitīvās attīstības teorijas par būtisku dažāda vecuma bērnu domāšanas atšķirību uzskata informācijas apstrādes stratēģiju (Case, 1985; Siegler, 1976, 1986, 1989; Klahr, 1984). Saskaņā ar šiem pētījumiem vecākie bērni, salīdzinot ar jaunākajiem, spēj izmantot sarežģītākas stratēģijas, tātad izdalīt vairāk uzdevuma atrisināšanai nepieciešamo nosacījumu, attiecību un to kombināciju. Patiesībā šis uzskats ir tikai apvērsta atziņa faktam, ko mēra kognitīvo spēju testi, kuri balstās uz uzdevumu dažādību pēc sarežģītības pakāpes, jo visbiežāk komplicēta stratēģija ir nepieciešama sarežģītu uzdevumu atrisināšanai.

Visciešākā saistība ar uzdevumu risināšanas stratēģijas izvēli ir R.Šternberga izdalītajiem 3 intelekta komponentu veidiem: izpildkomponenti, zināšanu iegūšanas komponenti un metakomponenti (Sternberg, 1985, 1989). Izpildkomponenti ir: iekodēšana, salīdzināšana, kombinēšana, tie nodrošina uzdevuma izpildes procesu. R.Šternbergs, analizējot šo komponentu attīstības īpatnības bērniem, konstatējis, ka, pieaugot vecumam, katru no šīm operācijām bērns spēj veikt ātrāk un precīzāk (Sternbergs, 1977; Sternbergs & Rifkin, 1979).

Šī raksta teorētiskās daļas sākumā raksturotas bērnu domāšanas attīstības kvalitatīvās izmaiņas, un noslēgumā minēta doma, ka, aizvien detalizētāk izpētot bērnu kognitīvās spējas, zinātnieki galu galā nonāk līdz to pamatelementu jeb pamatkomponentu izpētei, kurus var mērit kvantitatīvi. Kā, novērtējot bērnu kognitīvās spējas, būtu iespējams realizēt domāšanas kvalitatīvu un kvantitatīvu izpēti vienlaikus? Analogiju testā var mēģināt savienot abas šīs pieejas: noteikt domāšanas attīstības kvalitatīvo līmeni un izmērīt tās kvantitatīvo attīstības pakāpi, variējot situācijas.

Pētījuma jautājums – kāda ir verbālās domāšanas attīstības dinamika un individuālā variācija bērniem pārejas posmā uz formālo operāciju stadiju un pēc tās, lietojot gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo šīs pazīmes mērījumu skalu.

Pētījuma metode

Pētījuma izlase veido 1396 Latvijas skolēni vecumā no 9 gadiem līdz 14 gadiem un 11 mēnešiem (zēni – 48%, meitenes – 52%), viņi visi mācās skolās ar latviešu mācību valodu. Tika izstrādāts īpašs verbālo analogiju tests, lai mēritu verbālo domāšanu kvalitatīvajā un kvantitatīvajā skalā. Testā ir 40 verbālo analogiju uzdevumu, to formu shematiski var attēlot šādi: A : B – C : D, E, F, G. Testa ticamības koeficients K-R20 – 0,94, Spirmena-Brauna koeficients – 0,937, vidējais uzdevumu diskriminācijas indekss r_{pb} = 0,54. Testu bērni izpildīja grupās, katrā no tām bija 10 - 15 skolēnu.

Rezultāti un to interpretācija

Pētījuma empīriskie dati tika analizēti, lai noskaidrotu skolēnu verbālās domāšanas attīstības dinamiku laikposmā no 9 līdz 14 gadiem, bērnu dominējošos domāšanas veidus dažādās vecumgrupās un skolēnu verbālās domāšanas līmeņu individuālās variācijas vecumgrupās.

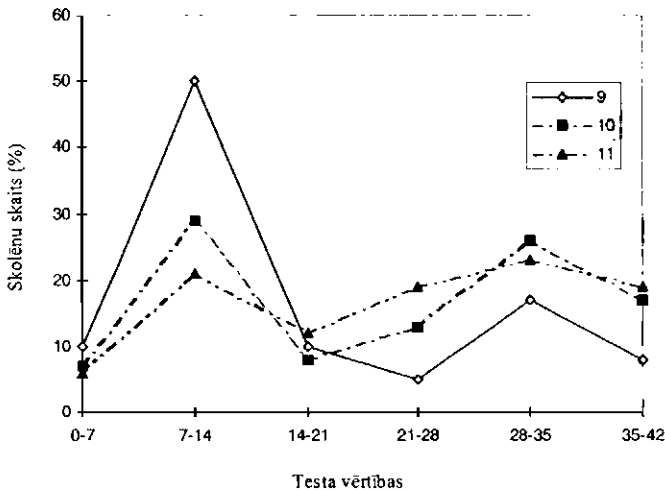
Kā redzams 1.tabulā un 1.attēlā, laikposmā no 9 līdz 10 gadiem notiek strauja attīstība, grupas centrālās tendences rādītājs (Me) ir pieaudzis 2,2 reizes. 56% skolēnu ir sasnieguši tādu attīstības līmeni, kur jēdzieniskā domāšana sāk dominēt (3.attēls). Abu grupu sadalījumi atšķiras statistiski nozīmīgi pēc Manna-Vitneja kritērija $z = -4,108$ ($p < 0,01$).

Vecumā no 10 līdz 14 gadiem attīstība notiek lēnāk, vērojams tikai viens nedaudz krasāks testa rezultātu kāpums laikosmā no 11 līdz 12 gadiem (1.tabula un 1.attēls). Pēc Manna-Vitnija kritērija statistiski nozīmīga atšķirība ir tikai starp 11 un 12 gadiem ($z = -3,625$, $p < 0,001$) un 12 un

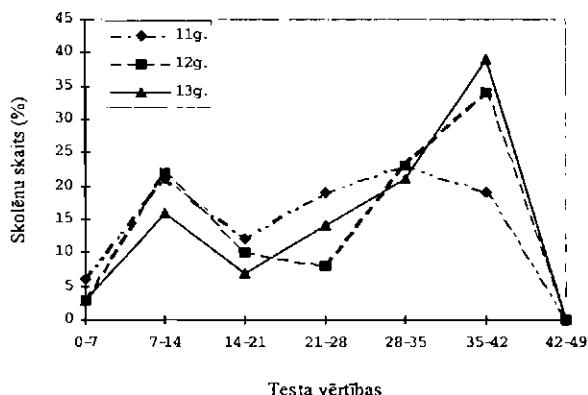
14 gadiem ($z = -2,446$, $p < 0,001$). Nedaudz citāda ir situācija, ja salīdzinājumu veic pēc kvalitatīvās mērījumu skalas. χ^2 kritērijs rāda, ka statistiski nozīmīga atšķirība ir starp 9 un 10 gadiem ($\chi^2 = 21,30$, $p < 0,05$), 10 un 12 gadiem ($\chi^2 = 4,24$, $p < 0,05$), 12 un 13 gadiem ($\chi^2 = 4,47$, $p < 0,05$).

1.tabula. 9 - 14 gadus vecu skolēnu analogijas testa statistiskie rādītāji

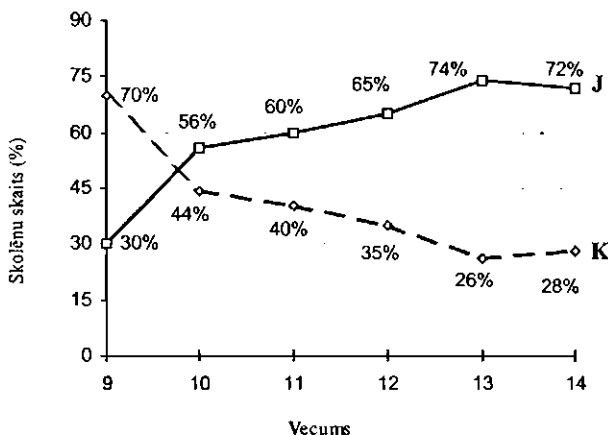
Izlase	Aritmētiskais vidējais (\bar{x})	Mediāna (M_e)	Standartnovirze (s)	Asimetrijas koef.	Ekscesa koef.	Normāls sadalījums ($p < 0,01$)
9 gadi, n=128	16,3	11	10,6	0,801	-0,937	nav
10 gadi, n=224	22,1	24,5	11,5	-0,099	-1,559	nav
11 gadi, n=258	23,2	25	10,6	-0,263	-1,268	nav
12 gadi, n=314	25,8	31	11,7	-0,474	-1,399	nav
13 gadi, n=233	27,6	32	11,0	-0,707	-0,945	nav
14 gadi, n=239	27,9	33	11,3	-0,755	-1,037	nav



1.attēls. 9 - 11 gadus vecu skolēnu verbālo analogiju testa vērtību biežumu sadalījums.



2.attēls. 11 -14 gadus vecu skolēnu verbālo analogiju testa vērtību biežumu sadalījums.



3.attēls. 9 - 14 gadus vecu skolēnu sadalījums pēc dominējošā domāšanas veida: domāšana kompleksos - K, domāšana jēdzienos - J.

Kā rāda testa rezultāti, aptuveni 13 gadu vecumā skolēni sasniedz it kā maksimālu verbālās domāšanas attīstības līmeni. Analizējot vecumgrupu skolēnu sadalījumu pēc dominējošā domāšanas veida, 1. un 2.attēlā var redzēt, ka deviņgadīgo bērnu testa vērtību biežumu sadalījums ir bimodāls un inverss līdz 14 gadus vecu bērnu testa vērtību biežumu sadalījumam. Vienai skolēnu daļai testa balles grupējas ap zemāko vērtību centru – viņiem izteiktāka kompleksā domāšana, otrai daļai balles grupējas ap augstākajām vērtībām – viņiem dominē jēdzieniskā domāšana.

Deviņgadīgo grupā 70% skolēnu ir raksturīga kompleksā domāšana (3.attēls). Savukārt 30% šī vecuma skolēnu jau piemīt jēdzieniskā domāšana. 13 - 14 gadus veco bērnu grupā stāvoklis ir pretējs. Tikai 26 - 28% skolēnu joprojām dominē kompleksā domāšana, bet jau 72 - 74% skolēnu

– jēdzieniskā domāšana. Šajā vecumā parādās vislielākā atšķirība starp bērnu skaitu, kam izteiktāka kompleksā domāšana, un to bērnu skaitu, kam jau ir nostabilizējusies jēdzieniskā domāšana. Tomēr pārejas posmā domāšanas veids uz augstāku līmeni transformējas mazākajai skolēnu daļai – 44 – 46%. Pārējie skolēni (54 – 56%) veido divas (skaita ziņā gandrīz vienādas) kognitīvo spēju pretpolu apakšgrupas. Vienā grupā atrodas skolēni, kas vai nu īpašas apdāvinātības, vai arī attīstībai labvēlīgu apstākļu dēļ jau 9 gadu vecumā spēj to, ko citi sasniedz nākamajos vecumos. Domājams, ka 13 – 14 gadu vecumā viņi, salīdzinot ar vienaudžiem, savā attīstībā būs pārvirzījušies tālu uz priekšu (apzīmēsim šo grupu ar J). Diemžēl šis tests viņu tālāko progresu nevar izmērīt. Lai to noskaidrotu, būtu jāizveido vēl otra testa forma ar mazāk pazīstamiem, abstraktākiem jēdzieniem. Otrā grupā atrodas skolēni, kas 13 – 14 gadu vecumā vēl nav sasnieguši jēdzieniskās domāšanas līmeni (apzīmēsim šo grupu ar K).

No iepriekš teiktā var secināt, ka lielākajai daļai skolēnu ir atšķirīga attīstības dinamika pārejas posmā: vieni jau 9 gadu vecumā attīstītās paštrināti, bet citi potenciāli veido to grupu, kam būs verbālās domāšanas grūtības arī pusaudžu gados. Rodas jautājums, vai kognitīvās attīstības teoriju lietotājiem ir korekti apgalvot, ka tikai pusaudžu vecumā bērni sasniedz jēdzieniskās domāšanas līmeni. Precīzāk būtu atzīt, ka maksimāli iespējamais bērnu skaits šajā vecumā sāk domāt jēdzieniskā līmenī, bet jau gandrīz trešā daļa no viņiem to spēj 10 gadu vecumā (attiecībā uz ikdienā lietotiem jēdzieniem).

Pētījuma rezultāti rāda, ka laikposmā no 9 – 14 gadiem bērnu verbālās domāšanas attīstības līmeņu variācija katras vecumgrupas ietvaros ir visai nemainīga. 1.tabulā redzams, ka visās vecumgrupās standartnovirzes ir gandrīz vienādas; dispersiju salīdzināšana ar F kritēriju liecina, ka nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp vecumgrupu dispersijām (F variē no 1 līdz 1,21, $p < 0,05$). Šie dati neatbilst literatūrā sastopamajiem atzinumiem, ka pārejas stadijā individuālās domāšanas atšķirības ir lielākas nekā starpstadiju periodos (Siegler, 1986; Mayer, 1997).

Pētījuma rezultāti apstiprina gan Ž.Piažē, gan Ļ.Vigotska atziņas par domāšanas attīstības stadijām. Tomēr verbālās domāšanas attīstības dinamika pirms formālo operāciju stadijas drīzāk izskatās kā viļņveidīgs process ar vismaz vēl vienu lēcienveidīgu attīstības posmu, nevis pakāpenisks spējas pieaugums ar lēcienveidīgu izmaiņu tikai 12 gadu vecumā.

Pētījuma secinājumi

1. Pirms formālo operāciju stadijas un pēc tās bērnu verbālās domāšanas attīstības līmeņu variācija statistiski nozīmīgi neatšķiras.
2. Tikai 44% skolēnu tuvākā attīstības zona (no 9 līdz 13 gadiem) ir saistīta ar jēdzieniskās domāšanas apguvi. Pārējiem skolēniem šī dinamika ir atšķirīga. Pēc pārejas posma saglabājas domāšanas veidu kvalitatīva atšķirība.
3. Pētījumā izmantotais tests dod iespēju konstatēt, ka 10 gadi ir kritisks posms verbālās domāšanas attīstībā, kad strauji mainās attiecības starp komplekso un jēdzienisko domāšanu. Šīs izmaiņas turpinās līdz 13 – 14 gadiem ar otru straujāku attīstības lēcieni 12 gadu vecumā.

Runājot par skolēnam no pieredzes labi zināmiem jēdzieniem, jāsecina, ka verbālās domāšanas attīstības dinamika ir daudz straujāka pirms formālo operāciju stadijas (9 – 10 gadu vecumā) nekā 11 – 12 gadu vecumā. Neapstiprinās arī literatūrā pieņemtais uzskats, ka bērni pēc savām spējām ir daudz līdzīgāki pirms pārejas posma nekā pārejas posmā. Pētāmo labi zināmo jēdzienu kopā domāšanas attīstības līmeņu kvantitatīvā variācija dažādās vecuma grupās gandrīz neatšķiras. *13 – 14 gadi ir tā robežšķirtne, kurā maksimāli iespējamā skolēnu daļa sasniedz jēdzieniskās domāšanas līmeni, bet nedaudz vairāk par pusi skolēnu sāk domāt jēdzieniskā līmenī jau 10 gadu vecumā.*

Literatūra

1. Выготский С. И. *Мышление и речь. Собрание сочинений*. Том 2. Москва: Педагогика, 1934/1982.
2. Case R. *Intellectual development: Birth to adulthood*. Orlando, FL: Academic Press, 1985.
3. Cattell R. B. *Intelligence: Its Structure, growth and action*. Amsterdam, New York: North-Holland, 1987.
4. Das J. P., Naglieri J. A., & Kirby J. R. (Eds), *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. New York: Allyn and Bacon, 1994.
5. Kaufman A.S., & Kaufman N. L. *Administration and scoring manual for the Kaufman Assessment Battery for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1983.
6. Klahr D. Transition processes in quantitative development. In: R.S. Sternberg (Ed.), *Mechanisms of cognitive development*. New York: Freeman, 1984.
7. Mayer R. E. *Thinking, problem solving, cognition*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
8. McCarthy D. *Manual for the McCarthy Scales of Children's Abilities*. San Antonio: The Psychological Corporation, 1972.
9. Oyama S. *The ontogeny of information: Development systems and evolution*. New York: Cambridge University Press, 1985.
10. Piaget J. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, 1952.
11. Piaget J. *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books, 1954.
12. Siegler R. S. Three aspects of cognitive development. *Cognitive Development*. 4, 1976, p. 481-520.
13. Siegler R. S. *Children's thinking*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
14. Siegler R. S. Mechanisms of cognitive development. *Annual Review of Psychology*. 40, 1989, 353-379.
15. Siegler R. S. *Emerging mind: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press, 1996.
16. Sternberg R. J. *Intelligence, information processing, and analogical reasoning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
17. Sternberg R. J. Mechanisms of cognitive development: A componential approach. In: R.S. Sternberg (Ed.), *Mechanisms of cognitive development*. New York: Freeman, 1984.
18. Sternberg R. J. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1985.
19. Sternberg R. J. *The triarchic mind. The new theory of human intelligence*. New York: Penguin Books, 1989.
20. Sternberg R. J. *Intelligence applied: Understanding and increasing your intelligence skills*. San Diego, NY: Harcourt Brace Javanovich, 1991.
21. Sternberg R. J., & Rifkin B. The development of analogical reasoning processes. *Journal of Experimental Child Psychology*. 27, 1979, p. 195-232.
22. Terman L.M., & Merrill M. A. *Stanford-Binet Intelligence Scale: Manual for the third revision, Form L-M. 1972 norms edition*. Boston: Houghton Mifflin, 1973.
23. Wechsler D. *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children- Revised (WAIS-R)*. San Antonio: The Psychological Corporation, 1974.

24. Woodcock R. W., & Johnson M. B. *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised*. Allen, TX: DLM, 1989.

Summary

The purpose of the research was to detect group differences and individual variability within groups in relation to conceptual thinking before and after the beginning of the formal operations stage. A specially formed version of the test of verbal analogies allowed to determine the dominant style of thinking: thinking in complexes vs thinking in concepts (Vygotsky's terms). The sample consisted of 1396 pupils aged 9 to 14. The results showed that the proportion of children with dominant thinking in concepts and children with dominant thinking in complexes is 30%:70% at the age of 9, and 74%: 26% at the age of 13. First "jump" of development of verbal thinking was at the age of 10. Only second jump occurred at the age of 12. There were significant differences of group at the level .01 in period of these changes. The transformation from complex to conceptual thinking involved 44% of the pupils while the others had different developmental dynamic of verbal thinking.