

Tatjana Koņe

**Pieaugušo  
izglītības  
attīstība:  
raksturīgākās  
iezīmes**

99-10332

RĪGA 1999

UDK 374.7  
Ko 172

Tatjana KOŽE

PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBAS ATTĪSTĪBA:  
RAKSTURĪGĀKĀS IEZĪMES

Recenzenti: Dr. habil. paed. Ausma Špona  
Dr. habil. paed. Zoja Čehlova

Redaktore Skaidrīte Kramčēna  
Tehniskais redaktors Viktors Perfiļjevs  
Vāku veidojusi Marianna Kuvaga

Izdevējs SIA «Mācību apgāds NT»  
Lienes ielā 19, Rīgā LV-1009.  
Tālr. 7374975.

Iespiests SIA «JUMI»  
Lienes ielā 19, Rīgā LV-1009.

ISBN 9984-617-50-5

© T. Kože 1999  
© SIA «Mācību apgāds NT» 1999

## Saturs

|   |    |
|---|----|
| <b>Priekšvārds</b> .....  | 5  |
| <b>Ievads</b> .....   | 7  |
| <i>1. nodaļa.</i>   |    |
| <b>Izglītības paradigmas maiņa</b> .....  | 12 |
| <i>2. nodaļa.</i>   |    |
| <b>Pieaugušo izglītības nozīmīgāko jēdzienu analīze</b> .....                         | 23 |
| <i>3. nodaļa.</i>   |    |
| <b>Pieaugušo izglītības būtība un īpatnības</b> .....                                 | 31 |
| Laikmetīgās pārmaiņas pieaugušo izglītībā .....                                       | 32 |
| Pieaugušo izglītības nozīmīgākās jomas .....  | 35 |
| Pieaugušo izglītības procesa norises likumības,<br>mācīšanās un mācīšanas stili ..... | 41 |
| Eiropas pieredzes mācības Latvijas pieaugušo izglītībai .....                         | 50 |
| <i>4. nodaļa.</i>   |    |
| <b>Augstākās izglītības reformas nepārtrauktās izglītības<br/>kontekstā</b> .....     | 52 |
| Sociālekonomiskās situācijas ietekme<br>uz augstskolu darbību .....                   | 52 |
| Universitāšu attīstības modeļi .....  | 54 |
| Augstākās izglītības reformu galvenās iezīmes .....                                   | 55 |

---

|  |           |
|--|-----------|
| Demokratizācijas, decentralizācijas un autonomijas tendences .....           | 55        |
| Studiju procesa profesionalizācija .....                                     | 56        |
| Pedagoģisko augstskolu darbības raksturojums skolotāju izglītībā .....       | 59        |
| Eiropas pieredzes izvērtējuma nozīme Latvijas augstākajā izglītībā .....     | 66        |
| <i>5. nodaļa.</i>  |           |
| <b>Izglītības kvalitātes kritēriji un novērtēšanas pieredze Eiropā .....</b> | <b>70</b> |
| Kvalitātes kontroles nepieciešamība .....                                    | 70        |
| Kvalitātes novērtēšanas augstākajā izglītībā raksturojums .....              | 72        |
| Pieaugušo izglītības kvalitātes novērtēšanas raksturojums .....              | 81        |
| Skolotāju darba kvalitātes novērtēšana .....                                 | 83        |
| <b>Literatūras saraksts .....</b>  | <b>94</b> |

## Priekšvārds

Pieaugušo izglītība ir viens no sabiedrības garīgās un materiālās dzīves kvalitātes rādītājiem. Pašlaik, Latvijas sabiedrībai demokrati-zējoties, pieaugušo izglītības prakse kļūst daudzveidīgāka pēc satura un formām. Pats raksturīgākais, ka mūžizglītības kontekstā pilnveidojas gan pieaugušo profesionālā, gan akadēmiskā un inte-rešu izglītība. Tas liecina par pozitīvām humānisma tendencēm sa-biedrībā. Vienībā ar cilvēka brīvības izjūtu veidošanos pieaug cilvēka vajadzība bagātināt sevi. Tas ir pamats personības pašreali-zācijai un pašregulācijai, kas izglītības ieguves procesā sekmē mācī-šanās prasmju veidošanos.

Lai Latvijā pilnveidotu pieaugušo izglītības praksi, radās nepiecieša-mība izstrādāt tās teorētiskos pamatus. Tatjana Kože ir pirmā zinātniece, kas sistēmiski veido pieaugušo izglītības procesa teoriju. Šajā monogrāfijā ir mūsdienīgs skatījums uz aktuāliem pieaugušo izglītības jēdzieniem, procesa būtību un īpatnībām. Atklātās likum-sakarības, īpaši mācīšanās kā galvenais pedagoģiskais mehānisms pieaugušo aktivitātes realizācijā un izglītības vajadzību apmierinā-šanā, veido jaunas pedagoģijas zinātnes apakšnozares – pieaugušo pedagoģijas – teorētiskos pamatus.

Raksturojot izglītības paradigmas maiņu, autore pamato atziņu, ka ikviens izglītības ieguves posms ir nozīmīgs tam, lai cilvēks būtu gatavs mūžizglītībai. Taču, apzinoties realitāti, ka cilvēkiem ar augstāku izglītības pakāpi ir raksturīga noturīgāka tieksme pēc ne-pārtrauktas izglītības, autore īpaši analizējusi augstskolu darba reformu virzienus, pamatojoties uz atziņām, kas gūtas, analizējot Rietumeiropas augstskolu darbības pieredzi.

Izmaiņām skolotāju izglītībā Latvijā ir stratēģiska nozīme visas sabiedrības attīstībā. Skolotāja profesionālās darbības pārkārtošanās no mācīšanas uz atbalstu un pašu skolēnu mācīšanās rosināšanu, kā arī atvērtība savas darba kvalitātes novērtēšanai un pašvērtējumam ir demokrātijas pamatu stabilizācijas, humānisma veidošanās cilvēku apziņā pedagogisks priekšnosacījums. Autore uzsvērusi, ka bez šīm izmaiņām savukārt nav iespējama izglītības pieredze, kas sekmētu cilvēku kritiskās domāšanas attīstību, refleksiju, brīvu pašrealizāciju.

Šim darbam ir vērtība arī salīdzinošajā pedagogijā, jo pirmo reizi Latvijā vienkopus ir kļuvis pieejams mūsdienīgs un kompetents Rietumeiropas nozīmīgāko tendenču pieaugušo izglītībā un izglītības kvalitātes novērtēšanā pieredzes atslogojums.

Grāmatā ir pieaugušo izglītības teoriju un pieredzes prasmīga analīze, kas dod iespēju plašam lasītāju lokam mērķtiecīgi un saturīgi atbalstīt un organizēt pieaugušo izglītību Latvijā.

**Ausma Špona,**  
*Dr. habil. paed., profesore*

## Ievads

*Būt izglītotam nenozīmē nonākt galapunktā, bet gan ceļot pa dzīvi ar dažādiem viedokļiem.*

*R. Pīters*

Doma, ka izglītības procesam ir jāturpinās visu mūžu, nav jauna. Jau viduslaiku un pat senāko laiku rakstos ir uzsvērtā nepieciešamība mācīties visa cilvēka mūža garumā. Tādējādi mūžizglītības ideja pati par sevi ir visai sena. Taču mūsdienu sabiedrības attīstības vērieni liek arvien nopietnāk pievērsties šim jautājumam un meklēt optimālākos risinājumus, kā organizēt un nodrošināt mūžizglītības iespējas visplašākajam cilvēku lokam. Jau gandrīz pirms divdesmit gadiem P. Kombs (Coombs, 1982) brīdināja par mūsdienu izglītības «krīzi»: šī krīze izriet no nepieciešamības pēc pastāvīgi jaunām zināšanām gan cilvēka profesionālajā darbībā, gan atpūtā, jo notiek nepārtraukta kvalifikācijas prasību maiņa, kā arī paugstinās zināšanu nozīme personības pašrealizācijas procesā. Arvien vairāk cilvēku sastopas ar situāciju, kad iegūtā izglītība ir nepietiekama, lai pilnvērtīgi iekļautos mūsdienu dzīves aprītē. Tādēļ tradicionālais dalījums sagatavošanās posmā, kas galvenokārt tika saistīts ar izglītības iegūvi bērnībā un jaunībā, un dzīves darbības posmā, ir savu laiku nodzīvojis. Turklāt nav iespējams panākt izglītības demokratizāciju un vienlīdzīgu pieejamību tai, ja aprobežojas tikai ar izglītības izpratni saistībā ar bērnību un jaunību. Arī šis apstāklis liecina par to, ka izzūd jautājums par vecuma ierobežojumiem izglītībā, izglītība kļūst par dzīves veidu, par pastāvīgu visa aktuālā izzināšanu.

Viens no izglītības sistēmas demokratizācijas nosacījumiem ir nepārtrauktās izglītības nodrošināšana pieaugušajiem iedzīvotājiem. Izglītības demokratizācija paredz vienlīdzību izglītības pieejamībā, kas savukārt pozitīvi ietekmē iedzīvotāju tālāko sociālo un ekonomisko vienlīdzību. Taču, lai šo pieejamību vai līdzdalību reāli paplašinātu, ir būtiski maināmi tradicionālās skolas uzdevumi un funkcijas. Respektīvi, viens no skolas aktuālākajiem uzdevumiem šobrīd ir palīdzēt skolēniem attīstīt tās zināšanas, prasmes, attieksmes, vērtības un pašapziņu, kas nepieciešamas mūžizglītības realizēšanai. Vēl gadsimta sākumā Djuī (Dewey, 1916, 51. lpp.) rakstīja: «..ir pieņemts teikt, ka izglītība nebeidzas, aizverot aiz sevis skolas durvis. Šī pieņēmuma pamatā ir atziņa, ka skolu mērķis, lai nodrošinātu izglītības pēctecību, ir mobilizēt tos cilvēka spēkus, kas savukārt nodrošina izaugsmi. Lieliskākais skolu darbības rezultāts ir rosināt mācīties no dzīves un veidot tādus dzīves apstākļus, kuros visi mācās dzīves gaitā.»

Diemžēl līdz šim brīdim pastāv pamatots uzskats, ka skolas neveic šo savu uzdevumu pietiekami kvalitatīvā līmenī. Nereti vēl jāsastopas ar viedokli, ka izglītības iestādes galvenais mērķis ir jaunajai paaudzei likt apgūt visu to, kas dzīves gaitā būs nepieciešams dažādu lomu un funkciju veikšanai. Tādēļ katrs izglītības sistēmas posms tika veidots tā, lai skolēnu galvas tiktu pieblīvētas ar visdažādāko informāciju un faktiem un viņi prastu tos pēc iespējas pilnvērtīgāk pielietot dzīvē. Rietumu pedagoģiskajā literatūrā šajā sakarā ir sastopams jēdziens «indoktrinēšana», kurš, mūsdiā, precīzi un kodolīgi atspoguļo mācību un audzināšanas realitāti, jo akcentē tradīciju, vērtību, uzskatu iepotēšanu. Taču, ja cilvēkam tiek dota iespēja un viņam ir nepieciešamība turpināt izglītību visu mūžu, tad zūd jebkāda nozīme pārblīvēt skolēnu smadzenes. Šādā skatījumā skolas loma visplašākajā nozīmē pilnīgi mainās. Uzsvars no zināšanu apguves dažādos priekšmetos pāriet uz sevis izteikšanas, apliecināšanas, kā arī saskarsmes prasmju apguvi. Līdz ar to primāra kļūst valodas apguve, koncentrēšanās un novērošanas spēju attīstīšana, prasmju, kā un kur atrast informāciju, apguve, kā arī prasme mācīties sadarboties ar otru. Līdz ar nepārtrauktās izglītības dažādu posmu rašanos, piemēram, pieaugušo izglītība,

tālākizglītība utt., pedagoģiskajam procesam gan teorijas, gan prakses līmeņos jāmainās, pirmkārt, augstskolās, tad vidusskolās, pamatskolās un pat sākumskolās, kā arī ģimenes un visas sabiedrības līmenī. Svarīgi ir apzināties, ka, lai gan bieži pieaugušo izglītība norisinās ārpus tradicionālajām izglītības iestādēm, tā nav uzskatāma par alternatīvu izglītību, gluži pretēji, pieaugušo izglītības iedzīvināšana praksē prasa būtiskas izmaiņas gan tradicionālo mācību iestāžu darbā, gan arī pašu studējošo uztverē un izpratnē. Pagaidām vēl Latvijā trūkst nozīmīgu teorētisku pētījumu šajā jomā, kas arī rosināja autori pievērsties šī jautājuma teorijas un prakses aspektiem.

Katrs periods cilvēka dzīvē ir unikāls, tam ir sava vērtība jaunas pieredzes apguves ziņā, gatavojoties nākamajai dzīves stadijai. Līdz ar to katrs posms būtu jāizdzīvo pilnvērtīgi, gūstot pieredzi, bagātinot attieksmes un vērtības, labāk iepazīstot sevi pašu visdažādākajās dzīves situācijās. Tas, cik pilnvērtīgi cilvēks nodzīvo katru dzīves posmu, lielā mērā ir atkarīgs no tā, kā viņš izprot pilnvērtīgu dzīvi un kā tam sagatavoties ir palīdzējusi mācību iestāde, skolotāji, vecāki. Arī no šī viedokļa izglītības iestāžu loma un funkcijas būtu maināmas.

Diemžēl reizēm skola bērniem ir iemesls viņu attīstības traucējumiem un attiecīgā vecumposma pilnvērtīgai izbaudīšanai, jo viņos veidojas negatīva attieksme pret izglītību, kura ierobežo viņu brīvību, bet skolai taču būtu jābūt prieka un personīgā papildījuma avotam. Mūžizglītības kontekstā jēdzieni «nesekmība» un «sasniegumi» kļūst relatīvi. Pats par sevi saprotams, ka izglītības sistēma, kurai ir noteikts beigu posms, kurš tiek realizēts ar eksāmenu, diplomu vai kādas citas atlases rezultātā, viennozīmīgi sadala cilvēkus divās grupās – sekmīgajos un nesekmīgajos, kas bieži vien neatgriezeniski ietekmē cilvēka tālāko dzīves gaitu. Turpretī, ja cilvēkam ir iespējas iesaistīties izglītības procesā jebkurā dzīves posmā, tad, ja neizdodas sasniegt noteikto robežu attiecīgajā dzīves posmā, pastāv iespēja to veikt nākamajā. Līdz ar to nav nesekmīgo, ir tikai kādi neveiksmes brīži noteiktā dzīves posmā. Arī panākumi kļūst relatīvi, jo pēc kāda laika dzīve sāk pieprasīt jaunus panāku-

mu apliecinājumus. Tas arī nodrošina nepārtrauktu personības izaugsmi un pašrealizācijas nepieciešamību dzīves gaitā.

Iespējams, atradīsies pedagogi, kas nepiekrīt šādi formulētam skolas uzdevumam, tādā gadījumā vēlreiz akcentēšu Djuī (Dewey) domu: «Dzīve nozīmē izaugsmi, ... bet skola nozīmē iestādi, kas nodrošina apstākļus, kas sekmē izaugsmi atbilstīgi katra vajadzībām, neatkarīgi no vecuma.» Djuī skatījumā izglītība ir dzīves pamats, taču šo pamatu nav obligāti veidot dzīves sākumā vai jaunībā, to var veidot jebkurā dzīves posmā un turpināt pilnveidot visu mūžu. Tā kā Djuī ir dzīvojis un darbojies ASV, viņa ietekme uz izglītības sistēmu Eiropā tai laikā nav bijusi visai liela. Lielbritānijā līdzīgas atziņas izteikuši Jekslījs (Yeaxlee, 1929), Lindemans (1961), A. L. Smits (Smith, 1990) un citi autori. Latvijā jau izsenis ir pastāvējis uzskats, ka izglītība mūža garumā, J. Raiņa vārdiem runājot, palīdz izglītot, aktivizēt un humanizēt visu sabiedrības dzīvi. J. Rainis, A. Dauge, L. Paegle, E. Pētersons, V. Seile, J. A. Students ar savu teorētisko un praktisko darbību centās veicināt nepārtrauktu izglītību, tuvināt skolu dzīves prasībām un pilnīga cilvēka audzināšanas uzdevumam.

Neapšaubāmi nepārtrauktas izglītības realizēšana prasa izmaiņas gan *izglītības sistēmas organizācijā un struktūrā*, gan *mācīšanas un mācīšanās metodēs*, gan arī noteiktu *personības īpašību aktivizēšanu*. Lai cilvēks būtu motivēts turpināt izglītību visu mūžu, viņam ir jābūt **zināšanām**, kas nepārtraukti rosina pēc jaunām zināšanām, **prasmēm**, ar kuru palīdzību viņš var patstāvīgi apgūt jaunas zināšanas, attīstītām **attieksmēm** un **vērtībām**, kā arī **pašapziņai**, kas balstās uz stipru gribu un pašrealizācijas vajadzību.

Autoritatīvas starptautiskās organizācijas ANO, UNESCO, globālā kontekstā analizējot pasaules cilvēces problēmas – masveida nabadzību, neatjaunojamo resursu izšķērdēšanu, tādējādi apdraudot nākamo paaudžu elementārās cilvēktiesības, finanšu krīzes, slimības, organizēto noziedzību, vardarbību, miera un tolerances trūkumu, nākotnes iespējamību redz vienīgi balstītu uz miera un ētikas kultūru, kā arī uz cilvēku izglītību mūža garumā. Līdzdalība nepārtrauktās izglītības procesā nodrošina cilvēka personības un visas

---

sabiedrības dzīves kvalitātes paaugstināšanu, demokrātiju un savstarpēju saprašanos lokālā un starptautiskā mērogā.

Ceru, ka ar grāmatā izteikto atziņu palīdzību būs izdevies pierādīt, ka mācīšanās, zinību apguve, izglītības process nebeidzas cilvēka jaunības posmā, bet gan turpinās visu mūžu un ka līdzdalība izglītības procesā mūža garumā pozitīvi ietekmē

- personības pilnvērtīgu attīstību,
- valsts ekonomisko efektivitāti,
- iedzīvotāju sociālo vienlīdzību,
- izglītības līmeņu un darbības jomu integrāciju.

## 1. nodaļa

## Izglītības paradigmas maiņa

*Sirds dzīvo tagadnē, prāts  
nākotnē, tāpēc viņiem tik  
maz saskaņas.*

*P. Buasts*

Prognozējot 21. gadsimta prioritātes, visbiežāk tiek minēta izglītība un sabiedrība, kura mācās, un pat izskan optimistiski pieņēmumi, ka 21. gadsimts būs izglītības laikmets, tātad visplašākajā izpratnē – skolotāju un skolēnu laikmets. Ir skaidrs, ka pieprasījums pieaugs pēc cilvēkiem, kas būs spējīgi uz izaugsmi, orientēsies uz sava izglītības līmeņa nepārtrauktu paaugstināšanu, būs pietiekami fleksibli un gatavi pielīkt pūles, lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē.

Izglītība bija, ir un būs tas līdzeklis, kas ļaus šo situāciju realizēt. Cilvēka izglītība ir nemitīgs īstenības apgūšanas process, patieso cilvēcisko attiecību sarežģītā kopuma izzināšana pretēji šo attiecību iluzorajam, maldīgajam priekšstatam. Tādēļ arī skolu, augstskolu un pieaugušo izglītības saturā un metodēs parādās arvien skaidrāka tendence aktualizēt cilvēka apziņai raksturīgāko darbību – domāšanu. Dzīvojot, uzkrājot pieredzi, mēs domājam par sevi, par pasauli, par sevi pasaulē. Bieži mūsu domas nodarbina jautājums par laiku, kurā dzīvojam. Šobrīd, īsi sakot, tas ir pārmaiņu laiks. Taču pārmaiņu laiks vienmēr ir arī izvēļu laiks. Bet izvēlēties allaž ir grūti. Turklāt pārmaiņu laiks nevar būt bezgalīgs, cilvēki no tām nogurst, zaudē orientāciju. Svarīgākais pārmaiņu laikā ir nepazaudēt

mērķi, neaizrauties ar pašu procesu vai vēl bēdīgāk – ar pārmaiņu imitāciju.

Kas tad ir noteicis paradigmas maiņu izglītībā?

Vairākus gadu desmitus un, iespējams, pat ilgāk pastāv diskusija, vai ar uzlabojumiem izglītības sistēmā var panākt pozitīvas izmaiņas sabiedrības dzīvē kopumā. Ir domātāji, kas uzskata, ka var, kamēr citi pauž pretēju viedokli. Patiesība acīmredzot ir pa vidu šiem galējiem viedokļiem, bet, šķiet, nav grūti vienoties par atziņu, ka, lai gan **izglītība nevar atrisināt sabiedrības problēmas, taču tā neapšaubāmi var palīdzēt izprast realitāti un veidot jaunās paaudzes gatavību šai realitātei.**

Lai šis uzdevums tiktu veikts, ir skaidri jāapzinās tās grūtības, kas objektīvi ietekmē šodienas skolu un augstskolu jauniešus. Ir jāpiekrīt Latvijas filozofu V. Zariņa, A. Svecas, teologa J. Rubeņa uzskatiem, ka **informācijas, zināšanu eksplozija** un to pieejamība rada ilūziju, ka viss jau ir izzināts, ka nav nepieciešamas pūles atklājumu veikšanai un domāšanas prasmju pilnveidei, jo pie rokas ir dators, kalkulators, un visas zināšanas iegūstamas, nospiežot podziņu. Turklāt ir strauji pieaugusi atkarība no informācijas monopoliem. Intensīvā zināšanu uzņemšanas procesā mums bieži nākas operēt ar informāciju, kuru nav laika pārbaudīt, tāpēc vairumā gadījumu pieņemam to un reizēm pat izmantojam tālāk. Līdz ar to, lai gan mēs zinām vairāk nekā agrāk, tomēr zināšanas ir kļuvušas paviršākas, seklākas, nedrošākas. Mūsdienu skolai, arī augstskolai, aizvien aktuālāk kļūst mācīt studentiem jautāt, nevis tikai sniegt pareizas atbildes.

Sarūgtinoši ir tas, ka patiesība kļuvusi mazvērtīgāka par tās pārdošanas iespējām. Tas rada dezorientāciju vērtību skalā. Pedagogi ir pamatoti satraukušies par to, ka liels informācijas daudzums bez noteiktiem vērtību kritērijiem rada jauniešos apjukumu, vienaldzību, antiintelektuālismu, neieinteresētību apkārt notiekošajā.

Tādēļ *skolotāju un augstskolu mācībspēku uzdevums būtu gan mācīt, kā informāciju iegūt, gan arī izvērtēt tās ticamību un validitāti.*

Šai pašā sakarā ir akcentējams jautājums par augstskolu un zinātnes attīstības perspektīvu mūsu valstī. Piekrītot, ka visai svarīgi ir atbalstīt zinātnieku līdzdalību īpaši nozīmīgu nozaru un modernas, zinātņietilpīgas ražošanas attīstībā, tomēr jāatgādina, ka Latvijas kultūrvēsturiskās izaugsmes vārdā nepieciešams stimulēt un ļaut pastāvēt humanitārajām zinātnēm – valodniecībai, filozofijai, vēsturei, pedagogijai. Katras, bet jo īpaši – mazas tautas nākotne pirmām kārtām ir atkarīga no tās garīgās attīstības un tikumības līmeņa, tādēļ esmu vienisprātis ar Māru Zālīti, ka šobrīd nepieciešams mūsu eksaktos prātus apputekšņot ar humanitāru pasaules izjūtu. Esmu pārliecināta, ka sabiedrības humanizācija un humanitārizācija sekmēs tās stabilu attīstību un padarīs mūs vienotākus.

Pragmatiskais un praktiskais laikmets diktē arī savus nosacījumus augstskolu finansēšanai. Diemžēl skaidri jāapzinās, ka pagājis ir laiks, kad varēja rēķināties ar finansējumu tikai no viena avota – valsts budžeta. Droši var apgalvot, ka pat attīstītāko valstu augstskolas intensīvi meklē iespējas arī citu finansēšanas avotu piesaistei gan, saņemot granta tēmas, gan iekļaujoties starptautiskos projektos, kā arī kopprojektos ar vietējiem uzņēmējiem. Ir uzkrāta zināma pieredze šajā jomā, taču jādodomā tālāk, apstāties neļauj realitāte.

**Pieaugošā tehnoloģiju varenība** ir nākamā mūsdienu objektīvā iezīme. Cilvēki arvien vairāk laika patērē pie TV vai personālo datoru ekrāniem. Pat bērni labi orientējas datora klaviatūrā, bet tai pašā laikā demonstrē vājas lasīt un rēķināt prasmes. Vecāki ir laimīgi, ka bērns atradis sev nodarbošanos un neprasa lielu uzmanību, taču skumjākais ir tas, ka zūd vajadzība savstarpēji kontaktēties un saturiskās intereses attālinās, tā vietā parādās pastāvīga nesaprašanās, paaudžu konflikti. Otra nopietna problēma, ar ko jā-sastopas skolai šajā pašā kontekstā, ir tā, ka pirmajā klasē arvien vairāk skolēnu vērojama ļoti zema koncentrēšanās spēja. Acīmredzot fiziologiem un psihologiem vēl nopietni jāpēta virtuālo tehnoloģiju ietekme uz bērna psihes attīstību.

**Sociālā sarežģītība un kopīgo vērtību fluktuācija un trūkums** ir parādības, kas būtiski ietekmē šodienas skolu vidi un plašo

realitāti. Tas rada bažas, taču tai pašā laikā iespēja apšaubīt idejas, tradīcijas, ticējumus, vērtības var pastāvēt vienīgi atvērtā sabiedrībā, kur tiek stimulēta un atzīta dažādība pretēji dogmām. Neapšaubāmi – pret virzību uz atvērtu un demokrātisku sabiedrību iebildumu nevarētu būt. Atceroties, ka cilvēces pastāvēšana ir tās vienotībā, risinājums nav tālu jāmeklē – tā ir vienošanās par pamatvērtībām. Savlaicīgi būtu mūsu sabiedrībā respektēt, līdz ar to – skolā sekmēt, tādu personības īpašību kā brīvība, atbildība, palīdzības motivācija, tolerance attīstību.

Pēc ilgajiem kolektīvisma gadiem, kad kolektīvās sistēmas tika radītas pašas sistēmas, nevis indivīda labā un indivīdam personiskās brīvības bija pavisam nedaudz, pašreiz ir novērojams pārspilēts akcents uz ārējo un individuālo brīvību. Cilvēku prāti kļūst arvien vairāk virzīti uz savu personību, izirst ģimenes, vientulībā aug bērni bez vecāku mīlestības, pieaug bērnu noziedzība, analfabētisms. Tas noved pie pienākuma izjūtas trūkuma, kas savukārt var iznīcināt pašu cilvēku. Skolai aktuāls kļūst uzdevums attīstīt atbildības apziņu gan skolotājos, gan skolēnos. Pakāpeniski ir jāatgriežas atzīnai, ka individuālai brīvībai ir jēga vienīgi labās savstarpējās attiecībās, kas sākas ar cieņu pret otru, ar centieniem sadarboties un rast kopīgas dzīves formas. Šodien aktuāla kļūst kopienas jēga, īpaši Eiropas kopienas kontekstā. Raksturīgi, ka Eiropas apvienošanās ideja arvien vairāk birokratizējas un rodas plaša starp valdību stratēģisko rīcību ceļā uz Eiropas Savienību un cilvēku attieksmi un nākotnes izpratni saistībā ar ES. Skola varētu šo vakuumu aizpildīt, orientējot skolēnu domāšanu uz Eiropas kultūras kopīgajiem likteņiem un Latvijas piederību tiem. Veidojot kopīgu Eiropu, apzinoties kopīgu vēsturi un garīgās vērtības, jauniešiem vajadzētu apjaust, ka kopējais kultūras šūpulis, domas pamati ir veidojušies Atēnās, savukārt likumu, valstiskās domāšanas un ētikas pamati likti Romā un, visbeidzot, ka cilvēka humāno dabu ir palīdzējusi veidot kristietība, par ko esam pateicību parādā Vakareiropai. Līdz ar to likumsakarīgi, ka mūsu atšķirības no Rietumeiropas vērtību sistēmas ir tikai daļējas. Latvijas zinātne, izglītība, intelektuālās tradīcijas ir eiropeiski ievirzītas un pat var bagātināt to. Starptautiskajā socioloģiskajā pētījumā «Vērtības»

(1997) uz jautājumu *Kādas vērtības jūs pirmām kārtām gribat ieaudzināt bērnos?* atbildes ir šādas: francūži – toleranci, itāļi, dāņi – atbildības izjūtu, angļi – labas manieres un toleranci, latvieši – darbu. Kā redzam, principiālu dzīves stilu un vērtību atšķirību nav. Mēs pamatoti varam lepoties ar savu tautiskumu, strādīgumu, ģimenes kopības un tradīciju uzturēšanu, taču mūsdienu kontekstā kā aktuāls izvirzās uzdevums novērtēt un pieņemt dažādību, izkopt citādības respektēšanu, toleranci, veidot solidaritātes izjūtu.

Žeroms Binde, UNESCO Prognožu un analīzes biroja direktors, ir iezīmējis skaudras globalizācijas tendences, kas tuvākajā nākotnē ne vien ietekmēs cilvēces likteni, bet, ja netiks meklēti risinājumi, iespējams, pat apdraudēs tās pastāvēšanu.

Pirmkārt, tā ir katastrofāli **pieaugošā nabadzība**. Pēdējās divās desmitgadēs tikai nedaudz vairāk kā 15 valstu ir piedzīvojušas strauju ekonomisko attīstību un šo valstu pusotra miljarda iedzīvotāju ienākumi ir palielinājušies, savukārt gandrīz 100 valstīs ir bijusi ekonomiskā lejupslīde un 1,6 miljardiem cilvēku ienākumi ir samazinājušies. Vēl 1,3 miljardi cilvēku dzīvo pilnīgā nabadzībā un postā, 800 miljoni cieš no bada un pārtikas trūkuma.

Otrkārt, ieslīgstot pārmērībās, jau vairākus gadu desmitus notiek **neatjaunojamu resursu izšķērdēšana**, kas nozīmē to, ka tiek apdraudētas nākamo paaudžu cilvēktiesības.

Treškārt, arvien straujāk pasaulē izplatās tādas negatīvas parādības kā **vides piesārņojums, slimības, finansu krīzes, organizētā noziedzība**.

Šīs dramatiskās tendences ekoloģiskajā, sociālajā, kā arī ekonomiskajā un kultūras situācijā pasaulē brīdina cilvēci, ka **nevajag pārvērtēt saprāta darbīgo pusi, kas vērsts uz āru**, bet gan **izzināt pašam sevi – kāds es patiesībā esmu, ko es varu**. Šodien svarīgi ir atcerēties, ka kultūra sākusies ar ilgām pēc sevis pazīšanas, ar slāpēm izdibināt sava individuālā «Es» likteni: Sokratam – *pazīsti pats sevi* – nozīmēja atbrīvoties no nezināšanas, jo nezināšana, pēc viņa domām, bija visu maldu māte un ļaunums – nezināšanas sekas. Platons māca, ka patiesību pazīst tikai tas, kas pats sevī to

atklājis. Franču filozofa Gabriela Marsela (Marcel, 1968) filozofijas kodols ir mācība par iekšēju koncentrēšanos, kas sekmē cilvēka iekšējo brīvību, kā arī izvēli un atbildību. Autors atzīst, ka ceļš uz patiesību ved cauri iekšējās pašizziņas aktiem. Marsels uzsver, ka zinātniskā un tehniskā revolūcija velk cilvēku sliktajā bezgalībā, bet rūpniecība un sociālā inženierija viņu pakļauj un rada līdzekļus cilvēka iznīcināšanai. Cilvēks mūsdienās ir pazemojoši nevarīgs tā priekšā, ko pats ir radījis, jo tas grauj viņa individualitāti un ie-robežo sevis atklāšanas iespējas. Minēšu tikai nozīmīgākās izpausmes.

Rietumu moderno pasauli raksturo «vispārējās labklājības valstis», kur cilvēkam nav nepieciešamības cīnīties par eksistenci, kur viņš ir materiāli nodrošināts, dzīvē bauda komfortu un rezultātā zaudē saiknes ar personiskajiem dzīvības instinktiem. Atrāvies no savām saknēm, indivīds ir pārvērties par slimu cilvēku, kurš nav spējīgs uz patiesu prieku un ir zaudējis interesi par dzīvi, kuru var satricināt tikai sensācijas un katastrofas. Paši rietumu filozofi šo stāvokli ir nosaukuši par «silent sadness (klusās skumjas)». Ikdienas norises liecina, ka katrs šo stāvokli piepilda, kā mācēdams: viens, uzkrājot mantu, otrs – bezgalīgi pārdzīvojot cita nelaimi.

Tai pašā laikā mēs visi esam dzīvojuši sabiedrībā, kur nebūt nevaldīja «vispārējā labklājība», bet gan daudz ļaunāka parādība – tika atņemta garīgā patstāvība. Šodien skaidri apzināmies, ka meli šādā situācijā bija pārvērsti par politiskās darbības principu. Valdīja priekšstats, ka taisnība ir tas, kam tic daudzi, un ka tur «augšā» par visu parūpēsies un uz visiem jautājumiem atbildēs. Garīgās un fiziskās verdzības apstākļos cilvēka sapņu infantilisms, uzskata Jungs, kļūst tik nereālistisks, ka viņš nav spējīgs domāt par to, kas maksās par šo «paradīzi». Līdz ar to ceļš uz tirāniju un teroru bija atklāts un arī tika realizēts.

Ejot vienu vai otru ceļu, rezultāts ir kopīgs. Ortega-i-Gasē to ir formulējis šādi: jaunais laiks ir zemākas kvalitātes cilvēka – **masu** cilvēka – laikmets. Pretstatā aristokrātiskajam cilvēkam, kurš ir prasīgāks pret sevi nekā pret citiem, kurš uzņemas pienākumu un darbu, kuram rūp savs gods un cieņa, masu cilvēks ir mazprasīgs

pret sevi. Masu cilvēks nespēj balstīties uz sevi, būt radošs, patstāvīgs, atrast savu īsto lomu dzīvē un pilnībā apliecināt to. Tai pašā laikā šis masu cilvēks visur cenšas iejaukties. Ja agrāk visi, kas nebija pietiekami izglītoti, atturējās no spriedumiem par sabiedrības dzīvi, tad tagad pie vārda tiek tie, kas skaļāk kliež un var pārkliegt citus. Viņiem ir atrofējusies spēja saklausīt citus. Viņiem sveša ir doma, ka prāta balss ir klusa. Masu cilvēks ir pašapmierināts, viņš nepiepūlē sevi, lai patiesi pilnveidotos, viņam ir svešas pateicības jūtas. Taču šāda aprobežota dvēsele ir pats draudīgākais faktors gan skolas dzīves, gan sabiedrības vadības līmenī. Jāpiekrīt, ka šāds skolotājs skolā pret otru (skolēnu) izturas kā pret zemākas kārtas radību un viņa skološana vairāk atgādina trenēšanu, kas balstās uz darbības imitāciju, paklausību, atkārtotību, drillēšanu un kontroli un kam patiesībā nav nekāda sakara ar izglītošanu, kas savukārt nav iespējama bez iniciatīvas, radošuma, izvēles brīvības, līdzdalības lēmumu pieņemšanas procesā un atbildības uzņemšanās par to. Šīs kvalitātes ir iespējams paust vienīgi situācijā, kad sasniegta cilvēka iekšējā satura un ārējo izpausmju zināma harmonija.

Šai sakarā aktuālas kļūst K. G. Junga atziņas. Viņš ir daudz prātojis par cilvēka būtību un būtību, ārējo un iekšējo dzīvi, pakāpeniski piešķirot iekšējai dzīvei galveno lomu. Jungs atzīst, ka ieskatīties sevī nozīmē apgūt savu bezapziņu. Tas cilvēkus baida, jo sastapšanās ar sevi ir visnepatīkamākā lieta. Tomēr Jungs apgalvo, ka, ja cilvēks to spēj, tad tiek pacelta vismaz personiskās bezapziņas maska, kas ir ceļš uz iekšējās ignorances pārvarēšanu. Taču šo procesu nesekmē zināšanu par ārējo pasauli uzkrāšana. Pašatklāsmes ceļš ir prāta un jutekliskās uztveres ceļš. Ja ļaujjas vienīgi uz prātu, ir viegli nomaldīties. Jungs ir pārliecināts, ka intelekts viens pats nespēj aptvert dvēseles pilnību. Kā un kāpēc Jungs nonāk pie šādiem secinājumiem?

Jungs uzsver pašizziņas nozīmi harmoniskas dzīves meklējumos, līdzsvara saglabāšanā ar apkārtējo vidi un sabiedrību. Jungs par cilvēka dzīves mērķi atzīst psihes harmoniju, ko iespējams sasniegt, vienīgi labi iepazīstot dažādās psihes daļas. Par personības galveno uzdevumu viņš uzskata bezapziņas pārveidošanu, jo bezapziņa sevī

satur garīguma pašatklāsmes potences. Bezapziņas apgūšana ir aktuāla tādēļ, ka cilvēka morālās vainas apziņas avots nav vis meklējams neatbilstībā ārējām tikumiskajām prasībām, bet gan cilvēka konfliktā ar savu psihi. Pēc Junga domām, bezapziņa ietver sevī ne tikai tūri individuālu saturu, bet arī kolektīvo, kas ir veidojies cilvēces vēstures attīstības gaitā un ir iedzimts. Tādēļ Jungs atsevišķa cilvēka apziņu uzskata par svarīgāko apstākli sabiedrisko konfliktu un sociālo krīžu pārvarēšanā. Viņš ir pārliecināts, ka reāli tikai katra atsevišķā indivīda izpratnes pārorientācija var veicināt tautas gara atjaunošanos. Aktuāli šobrīd skan Junga atziņa, ka, ja mēs katrs ieklausītos dabas balsī, bezapziņas balsī, to izpildītu, tad katram no mums izrādītos tik daudz darba, ka vajadzētu atteikties no pasaules pārveidošanas.

Pretēji Freidam, kurš mantoja apgaismības laikmeta ticību saprātam un tā spējai uzlabot sabiedrības un personisko dzīvi, Jungs atsakās no šīs ievirzes, vairāk akcentējot cilvēka būtības emocionāli iracionālo dabu. Viņš uzsver, ka modernā cilvēka racionālisms ved pie garīgo vērtību zaudēšanas, demoralizēšanās. Jungs aicina atdzīvināt apziņas simbolisko dzīvi, jo tieši simboli palīdz dzīvot, sniegt cerības un iespējas nākotnes attīstībai. Jungs šodienas cilvēku sauc par «kokteiļveidīgu būtni», kurā sadzīvo zinātniskums un māņticība. Skaitlis 13 joprojām šķiet bīstams daudziem cilvēkiem, dzīvotspējīgi ir arī dažādi aizspriedumi, piemēram, par melnu kaķi. Jungs aicina to apzināties un nekautrēties no tā, jo cilvēka jūtu pilnības apzināšanās ved pie harmoniskas attīstības.

Lai sasniegtu psihes harmoniju, ir labi jāiepazīst psihes dažādās daļas, ko Jungs nosauc par **patību, anima, animus, ēna un persona**. Persona ir tas, kas cilvēks īstenībā nav, bet ko viņš un citi cilvēki iedomājas esam. Tas ir tāds «ēnas» fragments, kas pavērsts uz apkārtējo pasauli. Par **ēnu** viņš dēvē zemāko personības daļu, to nepievilcīgo īpašību summu, no kurām indivīds kaunas un kuras izstumj no apziņas, taču ļaunuma apzināšanās sevī, uzsver Jungs, ir individuālās un kolektīvās atdzimšanas priekšnoteikums. Mūsdienās, akcentē Jungs, vispopulārākais cilvēka tips ir «cilvēks bez ēnas». Šādiem ļaudīm trūkst priekšstata par ļauno un vainas apziņu, viņi nekad neizjūt atbildību, bet projicē sevī mītošo

ļaušanu uz citiem. Projekcijas iemūžina cilvēka aklumu pašam pret sevi. Arhetipisko tēlu, kas apvieno sevī abas psihiķes puses – apziņu un bezapziņu – Jungs dēvē par patību. Jungs uzsver, ka par patību mēs nevaram runāt, jo tā ir mūsu izzīņas spēju robeža. Mēs to varam vienīgi pārdzīvot, tas ir mūsu dzīves mērķis.

Masveida ļaunuma izpausmes rada nepieciešamību meklēt netradicionālus risinājumus, veikt zināmu pagriezienu vērtību orientācijā, ko daļēji var veikt ar izglītības palīdzību. Nav noslēpums, ka ļaunums no kāda cilvēka puses galvenokārt parazitē uz godīgu cilvēku bailēm. Tādēļ šīs bailes ir jācenšas pārvarēt, bet, lai to darītu, sākumā tās ir jāapzinās, jākļūst «atvērtam savai pieredzei», mazinot iekšējo paš aizsardzības lomu. Turklāt tas nenozīmē mūsu vājumu, gluži pretēji, tas paplašina jūtu paleti, pārdzīvojumi kļūst bagātāki, daudzkrāsaināki. Piedot otram viņa muļķību un rupjību nenozīmē nepretoties ļaunumam, – tas varētu mazināt šī cilvēka aklumu pašam pret sevi, tādējādi vedot pie otra cilvēka pieredzes, viedokļu pieņemšanas un savstarpējās sapratnes. Vēsturē taču ir pierādīts, ka, ja cilvēks nebēg un neslēpjas no ļaunuma, tad tas pats sevi aprij. No psiholoģijas viedokļa tā būtu nemitīga psihiskās pasaules izaugsmes un nobriešanas kustība patības sasniegšanas virzienā. Šis process ir izaicinājums visai mūsdienu civilizācijai, masu kultūrai un izglītībai. Rodzērs ir pārliecināts, ka, ja cilvēks pieņem un apzinās savu jūtu sarežģītību, tad tās drīzāk darbojas radošas harmonijas virzienā, nekā ved viņu uz kādu destruktīvu ceļu. Kā piemēru viņš min dzīvnieku pasauli, kur par karali viennozīmīgi tiek pieņemts lauva. Taču lauva uzbrūk tikai tad, ja ir izsalcis, nekad nerij pār mēru, viņš ir nevarīgs pēc piedzimšanas, bet lēni virzās uz savu neatkarību un nekad netiecas pēc atkarības, viņš aizstāv un baro savus mazuļus, apmierina savas bioloģiskās vajadzības, bet nekad nerīko mežonīgas un vardarbīgas orgijas. Līdztekus savam plēsīgumam viņš ir cēls un apbrīnas vērts radījums.

Vai šīm atziņām ir saistība ar konkrētu izglītības procesu, kas noris skolā, augstskolā, tālākizglītības iestādēs? Neapšaubāmi, jo savā rīcībā mēs varam realizēt vienīgi to, ko esam pieredzējuši. Likumsakarīgs ir jautājums: «Vai skola šodien piedāvā šādu attiecību

pieredzi?» Laikam jau nē, un tam ir savs objektīvs pamats. Sabiedrība arvien no mums gaida pielāgošanos, atbilstību kāda noteiktām normām. Šī situācija vērojama arī skolas vidē, jo jaunā paaudze bieži vien ir daudz atklātāka, patiesāka, brīvāka nekā tās audzinātāji, kas ir gatavi pieņemt šīs īpašības deklaratīvā veidā, bet ne izpausmēs. Taisnības labad jāatzīst, ka stipru, neatkarīgu, sevi aizstāvēt spējīgu personību masveida pieaugums sabiedrībā nav izdevīgs nevienai varai, jo varas institūcijas ir modelētas un radītas kā manipulācijas instrumenti. Vieglāk ir ietekmēt atkarīgus, vājus indivīdus. Līdz ar to jāsecina, ka sevis pārzināšana ir nepieciešama ne tikai garīgai pilnveidei, bet arī tādēļ, ka cilvēks, kurš nepārzina sevi, nav brīvs, viņu vajadzības gadījumā var pakļaut. Ceļš uz labāku sabiedrību, kas nenoliedzami ir mūsdienu uzdevums, virzās no nezināšanas uz tās pārvarēšanu. Tas nozīmē, ka jāturpina intelekta izkopšana, ne vien akcentējot un akumulējot racionālo, bet arī mazinot iekšējo ignoranci, tiecoties pēc pašizziņas.

Pedagoģiskajam procesam, skolotājiem tas ir izaicinājums, jo orientē viņus atteikties no varas izpausmēm, stimulējot audzēkņu pašizpaušmi un sevis realizāciju. Ar gandarījumu jākonstatē, ka process ir sācies. Skolotāji aicina audzēkņus ieklausīties sevī. Arvien biežāk skolotāji uzdod saviem audzēkņiem jautājumu: «Ko no šīs stundas esi guvis sirds izglītībai?»

Ļoti gribētos, lai līdztekus zināšanām par ārpasauli gan audzēkņi un skolotāji, gan studenti un docētāji vairāk apzinātos vajadzību iedziļināties sevī, izprast, pārdzīvot un pilnveidot sevi, jo pašizziņas būtībai un virzībai ir vēl nenovērtēta un līdz galam neapzināta loma cilvēku mijattiecību izveidē. Humanizējot plašo sociālo realitāti un konkrēto mikrovidi izglītības iestādē, mēs pavērstu iespējamību **nākotnei, kas balstīta uz miera un ētikas kultūru, kā arī uz cilvēka vajadzību un iespēju turpināt izglītību mūža garumā.**

Izglītības paradigmas maiņa rosina mainīt, pirmkārt, akcentus izglītības politikā. Sabalansējot tradicionālo un inovatīvo, ir akcentējama:

- cilvēktiesību, pamatbrīvību, demokrātijas un plurālisma aizstāvēšana un veicināšana;

- eiropeiskas identitātes apzināšanās, nezaudējot katra saknes un aktīvi piedaloties savas nācijas un sabiedrības dzīvē;
- kopīgu pieeju meklēšana politiskām, ekonomiskām, sociālām, reliģiskām, kultūras norisēm, kas aktuālas Eiropas sabiedrībai;
- sakarības *es – sabiedrība – dzīve – darbs* aktualizēšana.

Viedokļu dažādība, tolerance pret tiem, bet vienlaikus arī to dziļums ļauj atklāt un izmantot 21. gadsimta pavērtās iespējas.

## 2. nodaļa

## Pieaugušo izglītības nozīmīgāko jēdzienu analīze

*Cilvēks pirmām kārtām eksistē,  
sastopas, uzrodas pasaulē – un  
tikai pēc tam sevi definē.*

*Ž. P. Sartrs*

Lai veiktu pieaugušo izglītības procesa attīstības analīzi Eiropā un Latvijā, nepieciešams noskaidrot *plašāk lietojamus jēdzienus, to saturu un nozīmi.*

Ja atskatāmies pagātnē, tad jāatzīst, ka terminoloģiska rakstura nesaprašanās uzvirto jau pašas pieaugušo izglītības jomas izcelsmes sākumā. Pēc analogijas vāciskajam jēdzienam *Pädagogik*, kas savu izcelsmi mantojis no grieķu vārda *paidagōgia* (saliktenis no lietvārda *pais* – bērns ģenitīvā un darbības vārda *agein* – vadīt, mācīt), vācu skolotājs Kaps (Kapp) 1833. gadā savā grāmatā par grieķu filozofa Platona pedagoģiskajām idejām lieto jēdzienu *Andragogik* (saliktenis no lietvārda *anēr* – cilvēks, vīrietis, pieaugušais ģenitīvā – *andros*). Ar to viņš izpelnījās nopietnu kritiku no sava laika biedra Herbarta puses, kurš pieaugušo izglītībā nesaskatīja līdzības ar bērnu izglītību. Tā uz vairākiem desmitiem gadu šis termins tika aizmirsts. Taču ir liecības, ka 1885. gadā šo terminu lietoja Krievijā (Savicevic, 1991), bet 20. gadsimta sākumā tas savu atdzimšanu piedzīvoja Vācijā, vēlāk arī Nīderlandē. Turklāt Nīderlandē andragoģiju cieši saistīja ar sociālo darbu un sociālo pedagoģiju,

kas ieviesa vēl papildus neskaidrības termina izpratnē. Septiņdesmitajos gados tas izplatījās ASV un Lielbritānijā. Liela nozīme šī termina interpretācijas bagātināšanā bija pieaugušo izglītības teorētiķim Noulssam (Knowles, 1970), kurš sākotnēji andragoģiju definēja kā «mākslu un zinātni, lai palīdzētu pieaugušajiem mācīties». Vēlāk gan viņš attiecināja andragoģijas jēdzienu uz pieaugušo mācīšanas praksi, papildinot, ka tas ietver sevī inovatīvu pieeju, respektīvi, akcentējot skolotāja atbalsta funkciju pieaugušo izglītībā, kur galvenokārt uzsvērtā kritiskās domāšanas veicināšana. Šajā izpratnē astoņdesmitajos gados jēdzienu *andragoģija* ir lietojuši pieaugušo izglītības atzītākie teorētiķi Mezirovs (Mezirow, 1991) un Freire (1985).

Jāatzīst, ka *deviņdesmitajos gados arvien retāk pieaugušo izglītības teorētiķi iesaistās polemikā par terminiem, akcentējot, ka pats svarīgākais ir nodrošināt izglītības pieejamību pieaugušajiem, kā arī pašrealizācijas iespēju paplašināšanu un konkurentspējas uzturēšanu darba tirgū.*

*Pieaugušo izglītība* nepārtrauktās izglītības struktūrā ir būtiskākais un apjomīgākais posms jau tādēļ vien, ka pieaugušā cilvēka dzīves posms ir daudz garāks par bērnības un jaunības posmiem. Astoņdesmito gadu sākumā Kross (Cross, 1981) jēdzienus *nepārtrauktā izglītība* un *pieaugušo izglītība* pat lietoja kā sinonīmus. Līdzīgi arī Noulss (Knowles, 1990) nesaskata īpašas atšķirības starp pieaugušo izglītību, nepārtraukto izglītību un tālākizglītību, uzsverot, ka būtiska kopēja izglītības iezīme ir **nepārtrauktība**.

Starptautiskajā izglītības enciklopēdijā (1994, 104. lpp.) tiek izmantota Livraita (Liveright, 1968) pieaugušo izglītības definīcija: «Pieaugušo izglītība ir process, kurā indivīdi, kas vairs neapmeklē skolu obligātās izglītības ietvaros, uzņemas aktivitātes ar apzinātu vēlēšanos panākt izmaiņas jau apgūtajā informācijā, zināšanās, sapratnē, prasmēs, attieksmēs vai arī, lai apzinātu un risinātu personības vai sabiedrības problēmas.» Definīcijā ir uzsvērtā, mūsdiā, pieaugušo izglītības aktuālākā atšķirība no obligātās izglītības – tā nav mācīšanās tradicionālajā izpratnē, bet gan zināšanu apmaiņas process personības un sabiedrības dzīves uzlaboša-

nai. Tādēļ pieaugušo izglītībā īpaši svarīgi ir panākt mācīšanas un mācīšanās procesu vienotību, vienlaikus skaidri apzinoties, cik atšķirīgi un savstarpēji cieši tie ir saistīti. Sīkāk šis jautājums ir izklāstīts nodaļā «Pieaugušo izglītības būtība un īpatnības».

*Pieaugušo izglītība neakcentē vecumu vai attiecības ar formālo izglītības struktūru.* Jēdziens *pieaugušo izglītība* ietver sevī kā formālo, tā neformālo izglītību gan pieaugušajiem, gan arī ārpus skolas palikušajiem jauniešiem.

Vēsturiski daudzās pasaules valstīs, ieskaitot Latviju, pirmsākumi pieaugušo izglītībā nebija saistīti tikai ar pieaugušajiem, bet gan daudz plašāk. Tā bija tautas izglītība, kas savu misiju redzēja apgaismībā. Par to liecina arī terminoloģija. Piemēram, Latvijā tika dibinātas *tautskolas*, Francijā – *education populaire*, Vācijā – *Volksbildung*, Dānijā – *folkeoplysning* (tautas apgaismošana). Protams, šie jēdzieni netika attiecināti tikai uz pieaugušajiem, bet gan uz plašāku cilvēku loku, un to dziļākā jēga un mērķis bija attīstīt un pilnveidot personību. Lai gan rūpniecības attīstībai bija liela loma pieaugušo aktīvā iesaistīšanā izglītībā, tomēr Lielbritānijā un citās angļiski runājošo zemēs sākotnēji profesionālā izglītība netika ietverta pieaugušo izglītības jēdzienā. Identiska nostāja bija arī Norvēģijā un Zviedrijā, kur pieaugušo izglītības (*voksenoppløring* un *vuxenundervisning*) iniciatīva 20. gadsimta sākumā pieder brīvprātīgo asociācijām. Vācijā tikai pēc Otrā pasaules kara, kad jēdzienu *Volksbildung* aizstāj ar «jumta» jēdzienu *Erwachsenenbildung*, profesionālā apmācība kļūst par būtisku pieaugušo izglītības sastāvdaļu. Pat ASV, kur profesionālo iemaņu pilnveidei ir noteicošā lomā, pieaugušo izglītības teorētiķi «klasiskajā izpratnē» pieaugušo izglītību traktē kā «personības pilnveidi zināšanu, ētikas un garīgajā jomā» (Grattan, 1959).

Kopš mūsu gadsimta 60. gadiem visbiežāk sastopamie jēdzieni saistībā ar pieaugušo izglītību ir *formālā, neformālā, nepārtrauktā izglītība, turpmākizglītība, tālākizglītība, mūžizglītība* u. tml.

Viens no plašāk un senāk lietojamiem jēdzieniem pieaugušo izglītības kontekstā ir *tālākizglītība*. Visbiežāk ar tālākizglītību tiek sa-

prasta tā studiju daļa, kas norit pēc pamatizglītības ieguves. Tālākizglītības galvenā funkcija ir nodrošināt personības atbilstību arvien mainīgām kvalifikācijas prasībām izvēlētajā specialitātē. Ar to biežāk apzīmē dažādus kursus un kvalifikācijas celšanu. Daudzās Eiropas valstīs tālākizglītība nesaistās ar kāda izglītību apliecinājoša dokumenta vai sertifikāta ieguvu. Visplašāko izplatību kvalifikācijas celšanas kursi Eiropā guva 70. gados sakarā ar pārmaiņām darba tirgū, tehnoloģiskajiem procesiem utt. Tad arī visciešāk savijās jēdzieni *tālākizglītība* un *pieaugušo profesionālā izglītība*, jo parādījās arvien asāka nepieciešamība pēc profesionālo prasmju pastāvīgas pilnveides un pieaugušo izglītības mācību iestādes arvien biežāk sāka piedāvāt šo iespēju. Arī universitātēs tika dibināti tālākizglītības centri vai kvalifikācijas celšanas fakultātes.

Latvijā darba tirgū pieprasījums strauji mainījās pēc valstiskās neatkarības atgūšanas un neapšaubāmi ietekmēja tālākizglītības mācību iestāžu saturu un struktūru.

Vienā no pirmajām starptautiskajām konferencēm pieaugušo izglītībā, kas notika Monreālā 1969. gadā, tika uzsvēta nepieciešamību iekļaut pieaugušo izglītību visaptverošā izglītības kontekstā, kas turpinās mūža garumā. Būtiskākais notikums bija Starptautiskās konsultatīvās komitejas pieaugušo izglītībā sanāksme 1965. gadā, kas, pamatojoties uz UNESCO sagatavoto dokumentu, formulēja virkni priekšlikumu nepārtrauktās izglītības jomā. Taisnības labad gan jāpiebilst, ka sākotnēji jēdziens *nepārtrauktā izglītība* tika uzņemts visai rezervēti, lai neteiktu naidīgi, jo tika uzskatīts, ka tas nozīmē to pašu *pieaugušo izglītību* un tikai ievieš sajukumu jēdzienu pielietošanā. Turpretī citi to uztvēra kā utopisku ideju, kuras realizācija nav iespējama virknē valstu. Neskatoties uz viedokļu nesaskaņu, jau 1970. gadā UNESCO Ģenerālā Asambleja ierosināja pieņemt jēdzienu *nepārtrauktā izglītība* visaptveroša izglītības procesa raksturošanai un rekomendēja dalībvalstīm to izmantot kā vadmotīvu, uzsākot izglītības sistēmu reformas. Par šīs pieejas vadošo principu tika pieņemta atziņa, ka katram jābūt iespējai turpināt izglītību visas dzīves laikā. Izglītotas sabiedrības pamatā ir mūžizglītības ideja. Tādējādi nepārtrauktās izglītības nodrošināšanai jābūt finansiālam, organizatoriskam, administratīvam, kā

arī didaktiskam pamatam. Turklāt ir svarīgi apzināties, ka nepārtrauktā izglītība nav vis spontāns, bet gan rūpīgi pārdomāts, mērķtiecīgs un apzināti vadīts process.

Kross (Cross, 1981) nosauc jēdzienu *mūžizglītība*, kuru saprot kā procesu, kurā cilvēks attīsta savas zināšanas, prasmes un atlieksmes visa mūža garumā, par «slidenu, ļoti nekonkrētu un dažādi interpretējamu». Viņš pats vairāk emocionāli, nevis profesionāli definē mūžizglītību kā «paša virzītu izaugsmi, kas nozīmē saprast sevi un pasauli. Tas nozīmē apgūt prasmes un spējas – vienīgās īsteni patiesās vērtības, kuras nekad nevar zaudēt. Tas nozīmē – investēt pašam sevī; mūžizglītība nozīmē gūt prieku atklājot, ka kaut kas tiešām iznāk, sākot apzināties kādu jaunu skaistumu pasaulē, kaut ko radīt pašam vai ar kādu kopā.».

Deivs (Dave, 1976) līdz šim devis aptverošāko definīciju: «*Nepārtrauktā izglītība* tver izglītību tās veselumā. Tā aptver formālo un neformālo izglītību, cenšas integrēt un ietvert visas izglītības struktūras un pakāpes pa vertikāli, hronoloģiski un horizontāli, visu dzīves situāciju kontekstā jeb konkrētā sociālajā vidē. Šiem notikumiem sociālajā vidē var arī nebūt tieša sakara ar izglītību, bet tie tomēr atstās savu ietekmi uz kompetenci kā izglītības rezultātu. Nepārtraukto izglītību raksturo daudzveidīgas iespējas laikā, vietā, satura un metožu ziņā, jo tā virzās pēc paša noteikta mērķa, daloties apgaismībā ar citiem, apgūstot dažādus apmācības stilus un stratēģijas.» (1976, 35., 36. lpp.) Tai vajadzētu akcentēt cilvēka individualitāti un viņa radošās spējas, kas savukārt pilnveidotu gan viņa spēju pašam sevi saprast un apzināt, gan arī ļautu dziļāk saprast sabiedrības sociālo un ekonomisko pamatu būtību, kas nodrošinātu pilnīgāku sevis pašizpaušmi.

Vēl iepriekš Deivs (1973) ir raksturojis nepārtraukto izglītību kā

- totālu un universālu gan no tās organizācijas, gan satura viedokļa,
- dinamisku un daudzveidīgu mācīšanas un mācīšanās metožu un satura ziņā,
- vērstu uz tādu personības īpašību attīstību, kas sekmē motivācijas un pozitīvas attieksmes veidošanos līdzdalībai mācībās.

Vērā ņemama ir P. Jarvis piedāvātā definīcija: «Mūžizglītība ir jebkuras plānotas darbības, kurām ir humāns pamats, un tās ir vērstas uz dalībnieku mācīšanos un izpratnes padziļināšanu, kas notiek jebkurā dzīves posmā.»

Nepārtrauktās izglītības mērķis ir paplašināt katras personības iespējas izteikt un realizēt sevi intelektuālās, emocionālās, sociālās un profesionālās darbības jomās, kā arī attiecībās starp dzimumiem, vecākiem un bērniem utt.

Atsvaidzināt zināšanas, uzturēt tās atbilstīgā līmenī ir galvenā definētā funkcija nepārtrauktajai izglītībai. Nepārtraukto izglītību nodrošina visdažādākās sabiedrības institūcijas, ieskaitot rūpnīcas, baznīcas, politiskās partijas, arodbiedrības un, protams, visdažādākās mācību iestādes.

Mūžizglītība šobrīd ir gan koncepts, gan ideāls, un visbiežāk tā realizējas tālākizglītības procesā gan akadēmisko, profesionālo programmu, gan tautas universitāšu veidā.

Septiņdesmitajos un astoņdesmitajos gados Rietumeiropā bija plaši izplatīta tā saucamā *periodiskā izglītība*, kurā varēja iekļauties pārmaiņus ar darbu un citām aktivitātēm. Faktiski jēdziens «periodiskā izglītība» norāda izglītības realizēšanas stratēģiju pēc obligātās izglītības posma. Indivīds dažādos mūža periodos iesaistās izglītības procesā pamīšus ar darbu, atpūtu un pensijas posmu. Periodiskās izglītības jēdzienu pirmais lietoja Ulafs Palme, būdams Zviedrijas izglītības ministrs, kad viņš uzstājās OECD valstu sanāksmē Versajā 1968. gadā.

Nepārtrauktās izglītības jēdziens ir plašāks, un tas akcentē holismu un humānu ideālu iedzīvināšanu, kamēr periodiskā jeb cikliskā izglītība ir veids, kā konkrēti realizēt nepārtraukto izglītību pārmaiņus ar citām dzīves aktivitātēm. Taču jāņem vērā, ka periodiskā jeb cikliskā izglītība saistās ar posmu pēc vidējās izglītības ieguves, bet nepārtrauktā izglītība ietver sevī visus posmus no pirmsskolas līdz pieaugušo izglītības sistēmām. Nākamā atšķirība ir tā, ka periodiskās jeb cikliskās izglītības mērķi vairāk tiek saskaņoti ar cilvēka profesionālo izaugsmi, nepagarinot izglītībai nepieciešamo sākuma

periodu. No šī viedokļa periodiskā jeb cikliskā izglītība ir sava veida alternatīva tradicionālajai izglītības sistēmai. Turklāt tā var noritēt ar pārtraukumiem un tai var būt kompensējošs raksturs. Ja cilvēks atbilstīgā vecumā nav ieguvis vajadzīgo izglītību, bet nākamajā dzīves posmā izjūt nepieciešamību pēc tās, tad viņš var kompensēt to, ko nav izdarījis iepriekš.

Analizējot dažādu Rietumvalstu autoru ieskatus, definējot pieaugušo izglītību, saskatāma viedokļu dažādība. Tai pašā laikā ir iespējams izdalīt tās būtiskākās iezīmes. Pieaugušo izglītība:

- ir izglītības sistēmas integrāla daļa;
- ir plaši pieejama;
- ir brīvprātīga;
- tās struktūrā ir iestādes, kas atrodas arī ārpus tradicionālās izglītības sistēmas ietvariem;
- tanī vērojama mācību satura un metožu dažādība;
- tā aptver indivīdus, kam ir attīstītas patstāvīgas izziņas darbībai nepieciešamās personības īpašības.

Turpinot strādāt pie mūzizglītības pieejas izstrādes, OECD Izglītības pētījumu un inovāciju centrs (1977) izstrādāja tās pamatprincipus un mērķus:

- izglītību apliecinoši dokumenti un akadēmiskie grādi nav uzskatāmi par galarezultātu, bet gan par virzību nepārtrauktās izglītības un personības attīstības procesā visa mūža laikā;
- vidusskolu noslēguma posmā mācību saturam jāsekmē audzēkņu izvēles iespēja starp studiju turpinājumu un darba karjeru;
- izglītības politika jākoordinē ar sabiedrības attīstības un darba tirgus attīstības politiku;
- jāveido kompensējošas izglītības mācību iestādes sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas posmos;
- jāpaplašina iespējas pieaugušajiem turpināt studijas augstākajās mācību iestādēs, ieskaitot universitātes;
- jānodrošina pieaugušo izglītības pieejamība arvien plašākam iedzīvotāju lokam;

- jāatzīst tie kredīti, kas iegūti ārpus tradicionālajām mācību iestādēm (*kredītu atzīšana un pēctecība tiek diskutēta Latvijā kā papildu stimuls pieaugušo piesaistīšanai tālākizglītībā*);
- vispārējās vidējās izglītības pieejamībai jābūt nodrošinātai katram viņa dzīves piemērotākajā posmā, likvidējot tās izglītības struktūras, kas ved uz «strupceļu»;
- jāparedz sociālais nodrošinājums.

Droši var apgalvot, ka šie principi un mērķi var kalpot par orientieriem Latvijā mūsdienu situācijā.

Visam iepriekšteiktajam ir viens kopsaucējs – pārlicība, ka mūsdienu strauji mainīgajā kultūras un sociāli ekonomiskajā situācijā izglītības sistēmai nevar būt pabeigtības rakstura, tai jābūt atklātai un pieejamai cilvēkam visdažādākajos laika un vecuma posmos. Tā ir izglītotas sabiedrības vīzija, kur izglītība ir brīvi pieejama visiem atbilstīgi personības interesēm un kultūrvēsturiskajām vērtībām, zināšanu un sapratnes līmenim, – vai tas būtu analfabētisms, pus-analfabētisms, vai augstākā līmeņa intelektuālās prasības.

Visi augšminētie jēdzieni tiek izmantoti gan vispārējā teorētiskā jomā, gan arī pieaugušo izglītības praksē, organizējot vēlīno izglītību, pilsonisko izglītību, profesionālo pilnveidi vai brīvā laika izglītību.

## 3. nodaļa

## Pieaugušo izglītības būtība un īpatnības

*Viss saprātīgais sākas no pieredzes.*

*Arhimēds*

Aristotelis savā metafizikā izsaka atziņu, ka visi cilvēki no dabas tiecas pēc zināšanām. Savu uzskatu viņš pamato ar to, ka cilvēkiem piemīt tieksme pēc jutekliskām izjūtām neatkarīgi, vai no tām ir kāds labums, vai nav. Uz jutekliskās uztveres pamatiem attīstās atmiņa. Savukārt, pateicoties atmiņas fenomenam, veidojas priekšstati un pieredze. Tādējādi sabiedrībai ir jādod iespēja un jārada nosacījumi dabiskās tieksmes pēc zināšanām apmierināšanai, turklāt šī iespēja jādod visa cilvēka mūža garumā, jo vairāk tādēļ, ka arvien pieaugs nepieciešamība pēc vispusīgi izglītotiem cilvēkiem ar asu uztveri un neatkarīgu domāšanu, kam ir zināšanas un prasmes pielietot analītiskus paņēmienus problēmu risināšanā, kā arī morāla drosme veikt pārmaiņas atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem.

Pieaugušo izglītība tradicionāli ir saistīta ar cilvēka humanitātes bagātināšanos, izpratnes padziļināšanos par sevi un apkārtni, tādējādi sekmējot dzīves kvalitātes paaugstināšanos.

UNESCO pieaugušo izglītības definīcijā ir iestrādāta šāda atziņa: **«Pieaugušo izglītība ir organizēts process, kas pagarina vai aizstāj pieaugušu cilvēku pamatizglītības apguvi, veicina viņu spēju attīstību, bagātina zināšanas, uzlabo tehnisko vai profesionālo kvalifikāciju vai arī pārkvalifikāciju, pilnveido attieksmes un uzvedību, kas sekmē sabalansētu un patstāvīgu personības līdzdalību sociālajā, ekonomiskajā un kultūras dzīvē.»**

Pēc savas būtības pieaugušo izglītība paver jaunu intelektuālās brīvības pakāpi iegūt jebkāda veida un satura izglītību, kad vien pēc tā ir vajadzība vai interese. Bez tam katrs pieaugušo izglītības posms veic divas nozīmīgas funkcijas:

- pilnveido indivīda zināšanas, prasmes, attieksmes noteiktā dzīves stadijā,
- veido gatavību indivīda tālākajam mācīšanās posmam.

## Laikmetīgās pārmaiņas pieaugušo izglītībā

Jāatzīmē, ka pieaugušo izglītības sistēma nepastāv izolēti no izglītības sistēmas kopumā un tādēļ pārmaiņas jebkurā izglītības pakāpē vai sabiedrībā kopumā skar arī pieaugušo izglītības jomu. Jau vairākus gadus, īpaši Eiropas attīstītākajās valstīs, vēlme mācīties mūža garumā ir kļuvusi par objektīvu nepieciešamību, kas lielā mērā diktē pārmaiņu vajadzību pašā izglītības sistēmā. Analizējot pieaugušo izglītības attīstības pieredzi gan Latvijā, gan Eiropā, akcentēšu tās inovatīvās iezīmes, kas pēdējos gados ir izraisījušas vajadzību pēc pārmaiņām pieaugušo izglītībā.

- Tradicionāli izglītības ieguve ir saistījusies ar bērnības un jaunības posmu un tai bijis zināms pabeigtības raksturs, savukārt mūsdienās ir raksturīga pabeigtības dinamika, kad katrs nākamais izglītības posms ir iepriekšējā turpinājums.
- Tradicionāli izglītība ir bijusi skolotāja virzīta un centrēta, taču mūsdienās, izmantojot jaunas metodes un paņēmienus, arvien vairāk tā kļūst studentu centrēta. Īpaši svarīgi tas ir pieaugušo izglītībā, jo, ja izglītības procesā notiek balstīšanās uz pieaugušā pieredzi, izglītības process būtiski bagātinās.
- Uzsvars tiek pārvietots no mācīšanas uz mācīšanos.
- Skaidri iezīmējas noteiktāka virzība no vispārējās izglītības uz profesionālās un sociālās kvalifikācijas paaugstināšanu.
- Parādās iespēja akcentēt pāreju no teorētiskām zināšanām uz praktiskām zināšanām, jo paaugstinās vispārējais izglītības līmenis tiem, kas iesaistās pieaugušo izglītībā.

- Saturā mainās pieeja no viena priekšmeta apguves uz integrētu kursu apguvi, turklāt ciešā saistībā ar darba tirgus tendencēm un prasībām.
- Metodēs mainās pieeja no tieša kontakta uz tālmācību, kā arī patstāvīgu mācīšanos, kur lielāka loma ir apjēgtai mācīšanai nekā iekalšanai.
- Iezīmējas zināšanu relativitātes apzināšanās.
- Novērtējumā būtisks kļūst mācīšanās rezultāts pielietojamības kontekstā.
- Mācīšanās process kā pieredzes bagātināšanās process nozīmīgs kļūst īpaši sociālās vienlīdzības kontekstā un sociālo garantiju nodrošināšanā.

Rietumu zinātnieku Kolba (Kolb, 1984), Brukfilda (Brookfield, 1983), Kitčenera un Kinga (Kitchener, King, 1990) jaunākie pētījumi pieaugušo izglītībā 80. gados liecina, ka pieaugušo mācīšanās process balstās uz kognitīvajām un informācijas apstrādes teorijām, kur process tiek saprasts kā kognitīvo, afektīvo, psihomotorisko un sociālo procesu sarežģīta mījsakarība. Kolba teorijas būtību izsaka jēdziens «mācīšanās cikls». Ir noteikts, ka mācīšanās procesā pieaugušie iziet mācīšanās cikla četras pakāpes:

- percepciju un refleksiju, kuras pamatā ir pieredze;
- novērojumu apkopojumu un «teoriju» izveidi;
- hipotēzes veidošanu no ideju kopas;
- hipotēzes pārbaudi praksē, kas veido atkal jaunu pieredzi.

Pēc Kolba ieskatiem, optimālai mācīšanai nepieciešamas spējas, kas sekmē un nodrošina

- pieredzes realizēšanu un bagātināšanu;
- novērošanu, kas balstās uz refleksiju;
- abstraktu jēdzienu veidošanu;
- aktīvu eksperimentēšanu.

*Taču cilvēks nevar vienlīdz labi darboties visās šajās jomās, un, ja mācību spēks ir pareizi atradis un izpratis, kurā no augšminētajām jomām students var darboties vissekmīgāk, tad arī mācīšanās rezultāti būs optimāli.*

Mācīšanās pamatā ir indivīda iekšēja darbība, kas saistīta ar informācijas uztveri, informācijas jēgas un vērtības apzināšanu, kā arī informācijas pielietošanas, lēmumu pieņemšanas, darbības un atgriezeniskās saites par darbības rezultātu ieguvu. Pieaugušo izglītības process balstās uz tā dalībnieku izziņas procesa posmu attīstību: sajūtām, uzmanību, atmiņu, fizisko un emocionālo noturību, kognitīvajiem stiliem, iepriekšējo pieredzi un pozitīvi ietekmē personības attīstību.

Neapšaubāmi cilvēka vajadzību pēc izglītības var rosināt ne tikai dažādi ārējie sociālekonomiskie vai politiskie faktori un stimuli, bet arī iekšējie motīvi un vajadzības. Visbiežāk paši klausītāji min

- pašizteikšanās vajadzību gan vispārējās, gan profesionālās kompetences jomā,
- pašcieņas un pašnovērtējuma līmeņa paaugstināšanas vajadzību,
- apliecināšanās vajadzību,
- izglītības kā vērtības sabiedrībā apzināšanos.

Pētījumā ir pierādījis, ka *personības attīstības iespējas pastāv jebkurā dzīves stadijā, ja vien nākas sastapties ar kādu izaicinājumu no ārpuses (piemēram, jaunu karjeras iespēju), vai arī, ieskatoties pašam sevī, konstatēts, ka nepieciešams papildināt zināšanas.*

Tai pašā laikā ir jāatzīst, ka objektīvi pastāv arī faktori, kas apgrūtina iekļaušanos pieaugušo izglītībā:

- reizēm – pieaugušā motivācijas un intereses trūkums,
- laika trūkums,
- pienākumi ģimenē,
- neatbalsta darba devējs (samērā reti sastopams),
- neietekmē karjeras virzību.

*Pieaugušo izglītības satura izveides kopējās nostādnes nodrošina vēsturiskuma, zinātniskuma un relativitātes principu ievērošana to vienībā.*

*Vēsturiskuma princips paredz, ka zināšanas ir laikmeta ierobežotas un ir pakļautas kritiskai pārbaudei.*

Zinātniskums, atklāsmes gaisotne, pastāvīgi jautājumi ir izzīņas ceļš pieaugušo izglītības procesā. Pretēji vienīgi pārbaudīto un zinātniski pierādīto zināšanu apguvei, priekšroka tiek dota jaunu zināšanu atklāsmei, ejot riska un kļūdīšanās ceļu.

*Relativitātes princips* ir iepriekšminēto principu pielietošanas loģiskas sekas. Arvien vairāk mazinās «absolūto» zināšanu nozīme, arvien vairāk mācību uzdevumos tiek iekļauta prasība katram indivīdam palīdzēt apzināties, ka pārlicība, ideoloģija, paradumi un tradīcijas nav universālas patiesības, kas pielietojamas visos laikos un civilizācijas posmos, bet ka tās ir pakļautas nepārtrauktām pārbaudēm un ir pierādāmas no jauna.

Lai gan izglītības saturs pieaugušo izglītībā ir ļoti daudzveidīgs, tomēr gandrīz visām programmām ir raksturīgas dažas kopējas iezīmes:

- profesionālo zināšanu un prasmju dinamika atbilstoši tautsaimniecības vajadzībām;
- saskarsmes prasmju paplašināšana;
- sabiedrisko un tiesisko normu izmaiņas;
- pilnveidota pašregulācijas un vadības teorija un prakse.

## Pieaugušo izglītības nozīmīgākās jomas

Neliels ieskats pieaugušo izglītības pieredzē Eiropas Savienības valstīs paver iespēju saredzēt *sakarības starp izglītību, politiku, ekonomiku un sociālo dzīvi*. Piemēram, apzinoties valdošās tendences ekonomikā un politikā konkrētos laika posmos, nepārsteidz pieaugušo izglītībā atbilstīgi noteiktās prioritātes, piemēram, Vācijā un Zviedrijā:

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| pēckara periods – 60. gadi      | izglītība pašpiepildījumam,                               |
| 60. gadi – 70. gadu vidus       | pilntiesīgs sabiedrības loceklis, kvalifikācijas celšana, |
| 70. gadu vidus – 80. gadu vidus | izglītība kā kultūras vērtību uzturētāja un radītāja,     |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 80. gadu vidus – 90. gadu sākums | informātikas un tehnoloģiju apguve,  |
| 90. gadi                         | nepieciešamība pēc komunikācijas, ieskaitot valodu prasmi, domu apmaiņa, personības un saskarsmes prasmju pilnveide, jo pēdējo gadu pētījumi liecina, ka 90% no bezdarbniekiem zaudē darbu nevis savas nekompetences dēļ, bet gan tādēļ, ka trūkst saskarsmes prasmju. |

Apkopojot Eiropas valstu pieredzi, ir skaidri izdalāmas nozīmīgākās mērķgrupas pieaugušo izglītībā:

- indivīdi, kas obligāto izglītību nav ieguvuši tam paredzētajā vecumā,
- indivīdi, kam ir radusies nepieciešamība pilnveidot savas zināšanas un prasmes,
- bezdarbnieki,
- indivīdi, kam darba slodze un brīvā laika intereses rosina pievērsties liberālajai un interešu izglītībai,
- pensijas vecuma cilvēki.

Nozīmīgākās jomas, kuras atbilst cilvēku izglītības vajadzībām un interesēm mūža garumā:

- vēlinā izglītība (*second chance*),
- profesionālā izglītība,
- sociālo lomu apguve,
- sociālās labklājības virzīta izglītība,
- indivīda pašrealizācija.

Īsi raksturošu katru šo grupu.

*Vēlinā izglītība* paredz iespēju tiem, kas kāda iemesla dēļ nav sasnieguši noteiktu izglītības pakāpi atbilstīgā vecumā, kompensēt šo trūkumu tai laika posmā, kad vai nu cilvēks tam ir gatavs, vai arī apstākļi to nodrošina. Turklāt šai iespējai ir liela nozīme *sociālās vienlīdzības* kontekstā, jo vēlinā izglītība paver iespēju katram

cilvēkam pilnībā attīstīt savas garīgās potences atbilstīgi tai sociālajai situācijai, kurā indivīds atrodas. Vēl nesen Latvijā šī nostādne bija pasveša, bet tuvākajā nākotnē tā būs realitāte, ar kuru jārēķinās. Tāpēc jābūt gataviem piedāvāt vēlinās izglītības iespēju tiem, kas šodien objektīvu vai subjektīvu iemeslu dēļ nav iesaistījušies savam vecumam atbilstīgā izglītības pakāpē. Vēlinās izglītības iespēja ir aktuāla arī izglītotas sabiedrības kontekstā, jo pasaules pieredze liecina, ka cilvēki ar zemāku izglītības līmeni iesaistās retāk vai pat nemaz neiesaistās tālākā izglītībā savas dzīves laikā.

*Profesionālā izglītība* tiek piedāvāta gan tiem, kam ir nepieciešamas pamatprasmes, lai iekļautos darba tirgū, gan arī tiem, kam sava kvalifikācija jāpilnveido visaugstākajā līmenī gan atbilstīgi moderno tehnoloģiju prasībām, gan arī vadības prasmju pilnveides aspektā. Šī pieaugušo izglītības joma ir visplašākā pēc aptverto cilvēku skaita un piedāvājuma izvēles, kā arī tiek vislabprātāk atbalstīta no valdību un darba devēju puses. Profesionālās izglītības virzienus visbiežāk tiešā veidā ietekmē tautsaimniecības prioritārie virzieni un zināšanu straujā novecošana mūsdienu tehnoloģiju laikmetā. Nav noslēpums, ka eksistē tautsaimniecības jomas, kur darbinieks nevar būt apmierināts ar savu izglītību visas profesionālās darbības laikā, kur nu vēl atļauties «izkrist no aprites» uz kādu gadu vai diviem, nezaudējot kvalifikāciju. Piemēram, statistiskie dati liecina, ka Latvijā jau vairākus gadus pastāv noturīga interese par piedāvātajām programmām ekonomikā, datormācībās, valodu apguvē, vadības darba organizācijā un lietvedībā. Savukārt Lielbritānijā ir krasi jūtama zināšanu novecošanās, piemēram, 70. gados inženierzinātnēs iegūtais grāds bija derīgs desmit gadus, kamēr 80. gadu vidū tā «derīguma termiņš» saruka līdz pieciem gadiem, un mūsdienās iegūtais grāds ir konkurentspējīgs inženierzinātnēs vairs tikai divus gadus. Par zināšanu periodiskas atsvaidzināšanas nepieciešamību liecina arī statistika par darba meklētājiem Latvijā. Kaut arī gandrīz pusei darba meklētāju darba stāžs ir no 10 līdz 30 gadiem, lielākajai daļai no tiem ir aizvien pieaugošas grūtības atgriezties darbā, jo esošās zināšanas un prasmes jaunajos tirgus apstākļos nav piemērojamas.

Bez tam eksistē pētījumi, kas liecina, ka katram cilvēkam dzīves laikā vismaz 3 gadus jābūt iespējai pilnveidoties gan profesionālās, gan personiskās izaugsmes jomā.

*Sociālo lomu apguvē* pieaugušajiem tiek piedāvāts labāk izprast un apgūt tās lomas, ko viņiem nāksies realizēt ģimenē un sociālajā sfērā. Šai izglītībai jāsekmē cilvēka «aktuālās» lomas izpilde sabiedrībā. Piemēram, katrs var pilnveidot savas zināšanas, prasmes un iemaņas no vecāku un pensionāru līdz politisko organizāciju, arodorganizāciju līderu, brīvprātīgo sociālo darbinieku pienākumiem. Latvijā līdz ar daudzu sociālo procesu maiņu, piemēram, sabiedrības strauju novecošanu, brīvā tirgus ekonomisko attiecību ieviešanu utt., šī pieaugušo izglītības joma pakāpeniski kļūst arvien populārāka un pieprasītāka.

*Sociālās labklājības virzīta izglītība* cenšas pasargāt iedzīvotājus no tiem sociālajiem ļaunumiem, ar kuriem viņiem var nākties sastapties vai nu nezināšanas, nelabvēlīgas ietekmes, vai arī citu iemeslu pēc. Piemēram, saslimstībai ar AIDS, alkohola, tabakas un narkotisko vielu lietošanas kaitīgajai ietekmei veltītas nodarbības veselības mācībā. Arī ģimenes plānošanas prasmes, ko Latvijā sekmīgi realizē seksuālās veselības asociācija «Papardes zieds» vai dažādas vides aizsardzības organizācijas starptautiskā un lokālā mērogā, ir ierindojamās šajā jomā.

*Indivīda pašrealizācijas mērķtiecīga pilnveidošana* neatkarīgi no viņa sociālā statusa, nodarbošanās un izglītības līmeņa ir šīs jomas galvenais mērķis. Bieži šī pašrealizācija nav saistīta tikai ar indivīdu, bet ar sabiedrību kopumā. Autori Jangmens (*Youngman*), Torres, Freire un Macedo (Macedo, 1994) sauc to par «atbrīvošanās» (*liberating*) izglītību. Tā ir saistīta ar kritiskās domāšanas attīstību un virzīta uz sociālo pārmaiņu rosināšanu. Šī izglītība palīdz labāk iepazīt sevi un pasauli.

Tikpat plaši indivīda pašrealizācija saistīta ar brīvā laika organizēšanu. Te visizplatītākie ir dažādi mākslas un amatniecības pulciņi, mākslinieciskā pašdarbība, kultūrvēstures, filozofijas apguves pasākumi, kuros piedalās gan gados jauni, gan arī pensijas vecuma cilvēki.

Nozīmīgs ir arī jautājums par to, kas mūsdienās ir atbildīgs par pieauguša cilvēka iesaistišanos izglītībā – izglītības iestādes, ražošanas uzņēmumi un kādas valsts institūcijas vai pats cilvēks? Ja mēs atkal apelējam pie citu valstu pieredzes, tad var apgalvot, ka pastāv dalītās atbildības princips.

Ideālajā variantā risinājums ir vienotībā, kad valsts nodrošina vajadzīgos apstākļus izglītības pilnveidei, konkrētais uzņēmums vai iestāde sekmē savu darbinieku iesaistišanos šajā procesā un pats darbinieks nepārtraukti vēlas zināt ko jaunu, pilnveidot savas prasmes un uzņemas atbildību par savas kvalifikācijas un kompetences līmeni, tā pilnveidi.

Iepriecina šībrīža situācija, kad paši cilvēki labprāt un, jāsaka, visai aktīvi meklē iespējas papildināt savu izglītību, neskatoties pat uz to, ka par izglītību jāmaksā. Arī daudzas iestādes un privātfirmas organizē dažādus kursus un seminārus, lai sekmētu savu darbinieku kvalifikācijas pilnveidi. Kā liecina Latvijas Republikas Statistikas komitejas dati, vairāk kā 220 iestādes piedāvā profesionālās pieaugušo izglītības programmas un dalībnieku skaits tajās 1998. gadā ir gandrīz dubultojies, salīdzinot ar 1996. gadu. Turklāt šīs tālākizglītības iespējas tiek finansētas gan no klausītāju, gan juridisko personu iemaksām. Salīdzinot ar 1995. gadu, 1996. gadā divas reizes paaugstinājies uzņēmēju finansējums pieaugušo izglītībā, respektīvi, darba devēju investīcijas pieaugušo izglītībā ir palielinājušās līdz 22,1% no kopējā finansējuma. Tas liecina, ka darba devēji ir ieinteresēti savu darbinieku profesionālās lietpratības pilnveidē un cenšas to nodrošināt. 1998. gada LR Valsts Statistikas komitejas dati iezīmē noturīgu tendenci šajā aspektā, jo darba devēju investīcijas savu darbinieku izglītībā ir pieaugušas un sasniedz jau 35% no kopējā finansējuma. Pamatotu optimismu vieš arī straujais kopējā finansējuma pieaugums pieaugušo izglītībai. 1998. gadā tas bija Ls 11 206 276 (1997. g. – Ls 6 003 805; 1996. g. – Ls 4 866 571).

Tomēr pieaugušais finansējums vēl neļauj realizēt vēlamo pilnībā. Cilvēkiem trūkst informētības par iespējām, bieži vien kursu saturu nosaka lektora kompetence, nevis sabiedrības vajadzības.

Pieaugušo izglītības organizatoriem nepieciešams apzināties, ka sekmīgai pieaugušo izglītības realizācijai ir vienlīdz nozīmīgi gan nodrošināt apstākļus, gan veicināt tieksmi pēc izglītības.

Lai pastāvētu apstākļi, kas ļautu nodrošināt arvien lielāku pieejamību izglītībai atbilstoši mūsdienu prasībām, ir nepieciešams:

- analizēt pieaugušo izglītības sistēmas atbilstību tautsaimniecības attīstības perspektīvām un veikt atbilstošas korekcijas;
- izsekot cilvēku resursu un viņu kvalifikācijas atbilstībai tautsaimniecības attīstības perspektīvām;
- paplašināt bāzi (skolas, augstskolas, kultūras iestādes, tālākizglītības centri, uzņēmumi utt.);
- uzturēt valsts kapitāla un privātkapitāla līdzdalību finansējuma nodrošināšanā;
- ievērot programmu saturisko un kredītpunktu pārmantojamību;
- nodrošināt izglītību skolotājiem darbam ar pieaugušajiem;
- pilnveidot pamata un vidējās izglītības kvalitāti. Svarīgi ir akcentēt nevis zināšanu apjomu, bet rosināt zinātkāri un prasmi patstāvīgi un nepārtraukti tās apgūt un izmantot.

Positīvai iepriekšējās izglītības pieredzei ir izšķiroša nozīme tālākajā *iedzīvotāju iesaistīšanā* izglītībā. ES valstu pieredze liecina, ka eksistē tieša pozitīva sakarība starp iedzīvotāju izglītības līmeni un līdzdalību pieaugušo izglītībā. Piemēram, Zviedrijā, Nīderlandē pieaugušo izglītībā iesaistās daudzkārt (60%) vairāk to iedzīvotāju, kam ir vidējā izglītība, nekā to, kam ir zemāks izglītības līmenis. Vēl augstāks šis rādītājs ir Šveicē un ASV, kas ir ārpus ES. Savukārt cilvēki ar zemu izglītības līmeni ir ļoti kūtri tālākizglītības ieguvē. Šī tendence ir raksturīga arī Latvijai. Piemēram, 1998. gadā pieaugušo izglītībā iesaistījās aptuveni 45 tūkstoši cilvēku ar augstāko izglītību, 35 tūkstoši ar vispārējo vidējo izglītību, 10 tūkstoši ar pamata izglītību, bet diemžēl cilvēkus ar nepabeigtu pamatizglītību gandrīz nav cerību ieraudzīt pieaugušo izglītības auditorijās. Ar šo nelabvēlīgo parādību ir jārēķinās, jo, kā liecina Militārā dienesta iesaukšanas centra dati, no 1999. gada otrā iesaukuma obligātajā militārajā dienestā 16% jauniešu nav ieguvuši pat

pamatizglītību (*Diena*, 30.03.1999). Šī statistika pārlicinoši apstiprina mūsu apgalvojumu, ka vēlēšanos turpināt izglītību lielā mērā nosaka iepriekšējās izglītības ieguves pieredze, kas var būt gan rosinoša, gan bremzējoša.

## Pieaugušo izglītības procesa norises likumības, mācīšanās un mācīšanas stili

Aplūkojot šo pieaugušo izglītības aspektu, priekšplānā izvirzās jautājums: **Kāda tad izglītības pieredze ir piedāvājama pieaugušiem cilvēkiem, lai rosinātu līdzdalību tajā?** Minēšu dažas būtiskas pieaugušo izglītības iezīmes, kas gūtas praktiskos novērojumos un teorētiskos pētījumos Nīderlandē, Vācijā, Beļģijā, Zviedrijā un varētu tikt aktualizētas Latvijā.

Pirmkārt, studiju procesā tiek nodrošināta *studentu pašrealizācija*, sākot ar mācīšanās mērķu izvirzīšanu, mācīšanās materiālu un metožu izvēli, rezultātu novērtēšanu. Bieži vien ar šādu patstāvības pieredzi cilvēks sastopas pirmoreiz, jo darbā ir bezierunu pakļautība priekšniekam, mājās – sievai, vīram, mātei vai tēvam. Tādējādi cilvēkam nav pieredzes patstāvīgi pieņemt lēmumus un viņš baidās to darīt. Bet, ja pieaugušo izglītības studijās tiek dota iespēja lemt, izdarīt izvēli un atbildēt par šo izvēli, tad šādi organizētas studijas dara cilvēkus patstāvīgākus arī, pildot savus dienesta pienākumus. Studentu pašrealizāciju sekmē mācīšanas un mācīšanās stilu apzināšana un saskaņošana. Tādēļ pedagogiem, kas strādā ar pieaugušajiem, pārzināt mācīšanās stilu teoriju atziņas ir tikpat nozīmīgi kā obligātās izglītības pakāpēs strādājošajiem.

Otrkārt, pieaugušo izglītības procesā tiek akcentēta *kritiskā refleksija*. Gribu atgādināt, ka kritiskā refleksija balstās uz trim savstarpēji saistītiem procesiem:

- uz izmainītiem, iepriekš nekritiski pieņemtiem pieņēmumiem, kas tika uztverti kā pašsaprotami (visbiežāk to panāk ar uzvedinošu jautājumu palīdzību),

- uz atklātām alternatīvām, iepriekš pieņemtām idejām, darbībām un spriedumiem,
- uz jēgas neatbilstības atklāsmi.

Kritiskās refleksijas attīstības ietekmē paplašinās indivīda apziņas sfēra, viņš atsakās no viennozīmīgiem spriedumiem, kļūst radošāks, grūtāk manipulējams.

Treškārt, pieaugušo mācīšanās procesā maksimāli izmantojama studentu pašu *pieredze*. Pieaugušo mācīšanās teorijas arvien vairāk pēdējos gados akcentē **pašpiederzes** lomā. Īpaši profesionālajā pilnveidē un tālākizglītībā cilvēka iepriekšējai pieredzei ir milzīga nozīme, jo uz tās veidojas jaunas zināšanas, prasmes. Jēdzienu *pieredze* teorētiskajai izpratnei pieaugušo pedagogijas teorētiķi diemžēl nav pievērsuši lielu uzmanību. Tomēr filozofi dažādos vēstures posmos ir rūpīgi analizējuši šo jēdzienu, un eksistē daudzi sacerējumi par šo tēmu. Minēšu vācu filozofus Dilteju, Kantu, Husserlu, amerikāņu filozofu un pedagogu Djuī.

Piederzes izpratnē neapšaubāmi liela nozīme ir **laika** jēdzienam. Visbiežāk ar laiku mēs saistām gan pagātņi, gan tagadni, gan nākotni. Turklāt tagadni mēs uztveram it kā pašu par sevi saprotamu, taču, tiklīdz parādās vajadzība to apzināt, izvērtēt, tā jau automātiski kļūst par pagātņi. Filozofi uzskata, ka šī vajadzība apzināt, izvērtēt cilvēkam rodas tad, ja viņam nepietiek iepriekšējās pieredzes, lai risinātu radušos situāciju, tātad iepriekš apgūtais mācīšanās un pieredzes rezultāts ir papildināms. Taču dzīve mums bieži sagatavo situācijas, kuru risinājumam mums pietrūkst zināšanu, pieredzes, padoma. Jarvis šo stāvokli sauc par iekšēju konfliktu starp esošo pieredzi un ārējām jaunām vajadzībām, un to raksturo cilvēka sakāpināta apziņa, ka viņš nezina, kā rīkoties tālāk. Bieži tas sākas ar pieredzes atsaukšanu atmiņā. Turklāt pieredze var būt divējāda:

- pašpiederze, ko cilvēks iegūst ar tiešās uztveres palīdzību,
- pastarpināta pieredze, ko iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību, – visbiežāk tā ir citu cilvēku pieredze.

Vispārinot teikto, pieredzi var definēt kā tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē indivīda iepriekšējā

mācīšanās. Līdz ar to pieredze nav tikai kaut kas ārējs, bet gan ārējā un iekšējā, teiksim indivīda dzīves gaitas, sakopojums. Pašpieredze ir situācijas subjektīva apzināšanās, kas apgūta paša dzīvesdarbības, mācīšanās un pašaudzināšanas rezultātā. Pašpieredzes pilnveidošana ir pieaugušo izglītības mērķis. To nedrīkst aizmirst pedagogi un pieaugušo izglītības organizatori.

Kā to precīzi formulējis Lindemans (1961), «pieredze ir pieauguša studenta dzīvā grāmata», turklāt studiju process orientē šo pieredzi nepārtraukti novērtēt. Parādās nepieciešamība novērtēt savu darbību arī ražošanas procesā. Cilvēks mācās būt atbildīgs par gala produktu – savas darbības rezultātu. Mazinās ārējās kontroles funkcija. Šī pieeja ir visplašāk izmantota gan Lielbritānijā, Francijā, Beļģijā, gan citās valstīs.

Būtiski ir apzināties, ka jebkāda izziņas paplašināšana var balstīties tikai un vienīgi uz pieredzes paplašināšanu. Taču arī pati pieredze ir gara darbības rezultāts, vienlaikus, tikai pateicoties pieredzei jeb iespējamai pieredzei, jēdzieni iegūst realitāti. Apzinoties, ka pašpieredzes pilnveidošanās avots ir cilvēka iekšējais konflikts starp esošo pieredzi un jaunām vajadzībām, **pedagoga uzdevums ir sekmēt šī iekšējā konflikta atklāšanu un apzināšanos sevī, kas ir stimulš tālākizglītības motivācijai.**

Ir vispārzināms, ka katra cilvēka attieksme pret pieredzi var būt dažāda. Iespējams izdalīt **trīs šīs attieksmes pret pieredzi veidus.**

- Mēs katrs varam uzskaitīt daudzus dzīves gadījumus, no kuriem mācību neesam smēlušies vai nu tādēļ, ka pieredze bijusi pārāk pašsaprotama, vai arī – nav bijis vēlēšanās to pārdomāt paviršības dēļ vai baidoties no šo pārdomu rezultāta, sekām, vai arī esam gribējuši noliegt iegūto pieredzi, maldinot sevi ar domu: «Man to nevajadzēs, es varu iztikt bez tā...».
- Bieži ir gadījumi, kad pieņemam pieredzi bez domāšanas, gadījuma rakstura dēļ, mehāniski to atceroties. Elementārāko prasmju apguve ir šāda gadījuma uzskatāms piemērs.
- Patiesībā pieredzes apguve mācīšanās izpratnē nav iespējama bez refleksijas, ko pārlicinoši savos pētījumos pierādījuši pieaugušo izglītības teorētiķi Freire (1985), Mezirovs (1991),

Šons (1987) un citi. Tātad mācīšanās procesā tiek apgūta kāda prasme un līdztekus rodas izpratne, kāpēc tieši tādā veidā tā tiek apgūta.

Ceturtkārt, pieaugušo izglītībā tiek nodrošināta iespēja mācīšanos mācīties. Mācīšanās mācīties balstās uz studenta paša apzinātu izpratni, tas nozīmē, ka parādās izpratne par to, kā tas notiek, ka es zinu to, ko zinu, – parādību cēloņi, pieņēmumi, pierādījumi gūst personisku jēgu, kas pastiprina īstenības izpratni un apzināšanos. Paplašinās kompetence un patstāvīgas izziņas iespējas.

Pateicoties šādai pieaugušo izglītības pieredzei, sabiedrībā palielināsies to cilvēku skaits, kuri spēj analizēt sarežģītas parādības, noteikt problēmas būtību un līdzekļus tās risināšanai, sintezēt un integrēt dažādus elementus, izkristalizēt vērtības, efektīvi pielietot informāciju, konstruktīvi sadarboties ar citiem. Brazīliešu izcelsmes pieaugušo izglītības teorētiķis Paolo Freire pārstāv humānisma virzienu un apgalvo, ka līdz ar iesaistīšanos izglītībā cilvēki nevar palikt pasīvi, bet gan tiecas pēc aktīvas līdzdalības sabiedrības aktivitātēs. Freire akcentē divpusēju saskarsmi skolotāju un studentu dialogā. Viņš uzskata, ka skolotājs var sekmēt studenta pieredzes veidošanos, kā arī šī procesa refleksiju, kas arī ir mācīšanās.

Pieaugušo izglītības pētnieku interesi arvien ir saistījis jautājums par cilvēka *intelektuālo spēju noturību dzīves laikā*. Līdz pat 70. gadiem tika uzskatīts, ka cilvēka mācīšanās visproduktīvākā ir jaunībā, t. i., 20 gadu vecumposmā. Tālākajā dzīves gaitā šīs spējas pamazām mazinās. Tam ir dažādi izskaidrojumi gan no fizioloģijas viedokļa, gan arī saistībā ar to, ka, pieaugot cilvēka vecumam, kopumā mazinās izziņas darbības intensitāte. Protams, pastāv arī viedokļi, ka vecums nav šķērslis intelektuālai darbībai un ka noteicošais ir skolotājam iedrošināt cilvēku ticēt savām spējām, kā arī nodrošināt viņam iespēju būt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Tomēr likumsakarīgs ir jautājums: **«Cik ilgi dzīvē mēs spējam produktīvi mācīties?»**

1989. gadā Lohmans (Lohman, 1989), apkopojot trīs tradicionālākās picejas cilvēka intelekta izpratnei – iezīmju teoriju, informācijas

apstrādes teoriju un vispārējās domāšanas teoriju, īpaši izdalīja *fluīdo un kristalizējošo spēju teoriju*. Intelekti, kas balstās uz «kristalizējošajām spējām», lielā mērā ir atkarīgi no sociālās vides un kultūrvides. Tādējādi «kristalizējošais intelekts» turpina pakāpeniski pieaugt atbilstīgi tam, kā pieaug cilvēka zināšanas, informācija un sapratne par dažādiem faktiem un parādībām. Savukārt «fluīdais intelekts» nav ciešā saistībā ar kultūrvidi. Tas tiek uzskatīts par ģenētiski noteiktu spēju, ko mācīšanās un vide ietekmē ļoti maz. «Fluīdais intelekts» ietver tās īpašības, kurām ir neirofizioloģisks raksturs, tādēļ ir pieņemts uzskatīt, ka tās mazinās pēc tam, kad cilvēks ir sasniedzis brieduma gadus. No šīs teorijas Lohmans un Šurmans (Lohman, Scheurman, 1992) ir izdarījuši *pieaugušo izglītībā nozīmīgus secinājumus*.

- Intelektu un spēju mācīties visos vecumos ir jāuzskata par nozīmīgu izglītības pieredzes rezultātu.
- Nedrīkst ignorēt nevienu no viedokļiem; gan to, kurš kognitīvās spējas aplūko kā organisma bioloģiskās integritātes atspoguļojumu un līdz ar to vispārējo fluīdo spēju samazināšanās iemeslu dzīves laikā meklē bioloģiskajos procesos, tāpat arī to viedokli, kurš uzsver, ka cilvēka intelektu ietekmē gan nemitīgās izmaiņas pašās zināšanās, gan zināšanu pielietošanas iespēju samazināšanās.
- Tradicionāli izglītība ir vairāk rosinājusi attīstīt kristalizējošās spējas, uzskatot, ka fluīdās spējas nav maināmas. Un tomēr ir norādes, ka fluidizāciju var ietekmēt, ja pieaugušajiem liek vispārināt savas zināšanas, risinot nepazīstamas problēmas ar pieaugošu grūtības pakāpi, vai arī – organizējot jēdzienus jaunus variantos.
- Fluīdo spēju attīstība tādējādi kļūst par vienu no nozīmīgākajiem izglītības rezultātiem, kā arī par vienu no svarīgākajiem mācīšanās nosacījumiem.
- Spējas mācīties mazina to nepilnīga pielietošana jeb nemācīšanās.

Līdz ar to izriet secinājums, ka mācīšanās spējas iepriekšējā izglītības un profesionālās darbības pieredze nosaka lielākā mērā nekā vecums. Arī pētījumi pierāda, ka mācīšanās spēju atšķirības bieži vien ir lielākas vienā vecuma grupā nekā starp vecuma grupām.

Bieži vien vecāki cilvēki mācās nedaudz lēnāk, bet rūpīgāk un ar lielāku aizrautību nekā gados jaunāki studenti. Šajā ziņā atdarināšanas vērtā ir Zviedrija, kura uz pasaules valstu fona pieaugušo izglītībā visplašāk veiksmīgi iesaista vecāka gada gājuma cilvēkus. Arī citur pasaulē, piemēram, Vācijā, Lielbritānijā, arvien populārākas kļūst «trešās paaudzes» jeb pensionāru universitātes. Pašlaik Eiropā darbojas vairāk kā 4 tūkstoši šādu izglītības iestāžu.

Lai maksimāli pavērtu iespējas pieaugušajam savas spējas izmantot izglītības procesā, pedagogam labi jāpārzina spēju attīstības teorijas. Mūsdienās, meklējot izglītības procesa pilnveides iespējas, pedagogu vidū lielu interesi ir izraisījusi H. Gardnera (Gardner, 1983) daudzpusīgo spēju teorija, kura savu aktualitāti nezaudē arī pieaugušo izglītības kontekstā. Autors rosina pedagogus apzināties, ka katram cilvēkam piemīt vismaz septiņas spējas: lingvistiskās, matemātiski loģiskās, telpiskās, muzikālās, ķermeniski kinētiskās, starppersonālās un intrapersonālās. Turklāt to attīstības pakāpes ir dažādas, tādēļ pedagogiem atkarībā no izvirzītā mērķa mācību procesā gan jābalstās uz dominējošo spēju/-ām, gan arī ar daudzveidīgu mācību paņēmieni palīdzību jāsekmē mazāk attīstīto spēju aktivizēšana. H. Gardner ir izstrādājis daudzpusīgo spēju un mācīšanās stilu savstarpējo saistību, kas var būt labs orientieris pedagogiem, izvēloties piemērotākos mācīšanas paņēmienus (*1. tabula*).

Pedagogi paši atzīst, ka viņi visbiežāk balstās uz audzēkņu lingvistiskajām un matemātiski loģiskajām spējām, kas ierobežo audzēkņu pašrealizācijas iespējas mācību procesā, kā arī mazina ieinteresētību.

Aptaujas, novērojumi un personiskā pieredze darbā ar pieaugušajiem ir ļāvusi nonākt pie atziņas, ka pieaugušie dod priekšroku paša virzītām mācībām, kas rada iespēju pašam aktualizēt dominējošās spējas, kā arī labprāt sadarbojas ar citiem visa mācīšanās procesa gaitā.

Rēķinoties ar šo nosacījumu, pedagogam atbilstīgi jākorrigē arī mācīšanas stils. Pedagoģiskajā literatūrā ir pazīstamas dažādas mācīšanas stilu teorijas. Ieskatam piedāvāšu līdz šim Latvijā mazāk sastopamās (*2. un 3. tabula 48.–49. lpp.*).

## 1. tabula

**Mācīšanās stili saistībā ar daudzpusīgajām spējām**

(pēc H. Gardnera)

| <b>Spējas</b>                | <b>Patik</b>  | <b>Izdodas</b>   | <b>Mācās</b>  |
|------------------------------|---|--|---|
| <b>Lingvistiskās</b>         | lasīt, rakstīt, stāstīt   | atcerēties vārdus, nosaukumus                                | artikulējot, klausoties, skatoties                                    |
| <b>Matemātiski loģiskās</b>  | eksperimentēt, operēt ar skaitļiem, uzdot jautājumus, analizēt piemērus | rēķināšana, spriešana  | dalot kategorijās, klasificējot, abstrahējot                          |
| <b>Telpiskās</b>             | zīmēt, būvēt, skatīties attēlus, filmas                                 | iztēle, intuīcija, pužļu salikšana, kartes lasīšana          | iztēlojoties, sapņojot, strādājot ar krāsām                           |
| <b>Muzikālās</b>             | dziedāt, klausīties mūziku, spēlēt instrumentus                         | uztvert skaņas, atcerēties melodijas, ievērot ritmu un laiku | balstoties uz ritmu, melodiju   |
| <b>Ķermeniski kinētiskās</b> | taustīt, runāt, izmantot ķermeņa valodu                                 | fiziskās aktivitātes   | taustot, kustoties, apgūstot zināšanas ar ķermenisku izjūtu palīdzību |
| <b>Starppersonu</b>          | iegūt daudz draugu, iekļauties grupā                                    | saprasties, vadīt citus, risināt konfliktus                  | daloties pieredzē, salīdzinot, sadarbojoties                          |
| <b>Intrapersonu</b>          | būt vienpatim   | pārzinot sevi, koncentrēties uz savām izjūtām                | strādājot individuāli, ir nepieciešama personiska telpa               |

D. Kolbs (1984) pieaugušo izglītībā akcentē četrus mācīšanās stilius: diverģento, asimilējošo, konverģento un akomodējošo.

Jācer, ka neliels ieskats mācīšanas un mācīšanās stilu teorijās var dot ierosmes pieaugušo izglītības pedagogiem mērķtiecīgāk izvēlēties mācīšanas metodes un organizēt procesa gaitu. Minēšu piemēru. Rīgā 1992. gada maijā tika organizēts viens no pirmajiem

## 2. tabula

**Mācīšanas stili**

(Mosston, M. Ashworth, S., 1986)

---

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <b>Komandējošais stils</b>           | autoritārs, skolotāja centrēts  |
| <b>Praktiskais stils</b>             | autoritārs, skolotāja centrēts, akcents uz vingrinājumiem   |
| <b>Savstarpējais stils</b>           | pāru darbs  |
| <b>Paškontroles stils</b>            | skolotājs izvirza uzdevumu, students izpilda un pats novērtē  |
| <b>Ietveršanas stils</b>             | diferencēta pieeja katram auditorijā  |
| <b>Vadītās atklāsmes stils</b>       | piedāvāto jautājumu un uzdevumu ietvaros students patstāvīgi meklē atbildes                                     |
| <b>Diverģences stils</b>             | jaunu, alternatīvu pieeju, risinājumu rosināšana  |
| <b>Individuālās programmas stils</b> | balstoties uz iepriekšējām zināšanām un pieredzi, students tiek stimulēts organizēt savu darbu skolotāja vadībā |
| <b>Studenta ierosmju stils</b>       | students pats tiek stimulēts organizēt savu mācīšanās pieredzi, skolotājs veic atbalsta funkciju                |
| <b>Pašmācības stils</b>              | pilnīga patstāvība  |

---

starptautiskajiem semināriem par pieaugušo izglītību. Vācu kolēģi demonstrēja praktiskās nodarbības fragmentu par Indijas kultūru. Sākumā apmēram 5–7 min skanēja indiešu mūzika, tad tika palaisti apkārt audumu paraugi ar indiešu rakstiem, audumus varēja apskatīt, pataustīt, pasmaržot utt. Pēc tam tika jautāts par gūtajiem pirmajiem iespaidiem. Neizpalika arī īsa videofilma un stāstījums. Par nodarbības efektivitāti un zināšanu noturību nepalika ne mazāko šaubu. Domāju, ka tādējādi daudziem klausītājiem tika rosināta interese turpināt padziļināt savas zināšanas šajā jomā.

Pamatojoties uz atziņu, ka mācīšanās balstās uz izziņas procesa psiholoģiju un ka katram ir savs mācīšanās stils, tomēr ir konstatēts, ka pieaugušie izziņas procesā dod priekšroku vairākām konkrētām stratēģijām.

## 3. tabula

**Mācīšanas stili un dalībnieku līdzdalība**

(Barnes, B. et al., 1987)

|                        | <b>Slēgtais</b>  | <b>Ierobežotais</b>  | <b>Atvērtais</b>   |
|------------------------|--|--|--|
| <b>Saturs</b>          | stingri noteikts, nav maināms                                      | skolotājs pārrauga tēmu un uzdevumus, ir skaidri kritēriji   | katrs jautājums tiek pārrunāts, tiek pieņemts kopīgs lēmums  |
| <b>Akcents</b>         | dogmatiskas zināšanas, formālas prasmes, vienkāršota pieeja        | skolotājs nosaka virzību, taču dažas skolēnu idejas tiek atzītas   | pamatojuma kopīgi meklējumi, skolēnu idejas nopietni respektētas   |
| <b>Skolēnu darbība</b> | pieņemt piedāvāto, darboties tradicionālā veidā                    | skolotāja domas izpratne, hipotēžu veidošana, pārbaudes darbu izpilde  | mērķu un metožu kritiska apspriešana, dalīta atbildība par satura apguvi un kritērijiem  |
| <b>Jēdzieni</b>        | autoritāte, precīza norise un pareizas atbildes                    | norises un kritēriju apspriešanas iespējas   | atbilstība, skolēnu prioritāšu kritiska apspriešana  |
| <b>Metodes</b>         | izskaidrošana pieraksti, individuāli uzdevumi, skolotāja vērtējums | izskaidrošana, apspriežot izteiktos priekšlikumus, problēmu risināšana, rezultātu kopīga apspriešana, skolotāja gala izvērtējums | grupas diskusija un lēmuma pieņemšana par mērķiem un kritērijiem, skolēni plāno un izpilda darbu, prezentē to, novērtē sasniegumus |

- *Analoģiju meklēšana.* Izmantojot savas un citu iepriekšējās zināšanas un pieredzi, meklējot līdzības, tiek noteikts mācību situācijas atbilstošākais risināšanas veids.
- *Saturiski nozīmīgu vienību izveide,* kur jaunas zināšanas tiek koncentrētas ap jau zināmo, apgūto un pieredzēto. Pieaugušo izglītībā skolotājam svarīgi ir rosināt studentus pārdomāt iegūto informāciju, savu pieredzi un apzināti to saglabāt atmiņā.

Turklāt jāatceras, ka pieaugušie labāk saglabā to saturisko informāciju, kas viņiem ir svarīga un kuru var integrēt jau esošajās zināšanās.

- Vienlaikus pieaugušie *mazāk paļaujas uz atmiņu un mehānisku iekalšanu*, kas ir likumsakarīgi, jo notiek novecošanas process.
- Pieaugušajiem mazāk nekā jauniešiem raksturīga imitācijas izmantošana, jo pārsvarā gadījumu pieaugušajiem ir *tendence uz neatkarību*, nevis konformismu, kas lielā mērā saistīts ar atdarināšanu.

Pieaugušo izglītības efektivitāti lielā mērā nosaka pedagoga izpratne par pieaugušo izglītības procesa būtību un prasme aktualizēt raksturīgākās īpatnības.

## Eiropas pieredzes mācības Latvijas pieaugušo izglītībai

Pieaugušo izglītības pieredzes apkopojums Eiropas valstīs ļauj izdarīt *secinājumus*, kas ir aktuāli mūsdienā Latvijā, pilnveidojot pieaugušo izglītību.

Procesuālajā un saturiskajā aspektā nepieciešams nodrošināt:

- informācijas pieejamību vai nu tiešā pieredzē, vai arī pastarpināti, lai saturu varētu apgūt pietiekami daudzpusīgi, meklējot kopīgo, atšķirīgo utt.;
- pietiekami daudz laika un brīvības, lai mācīšanās noritētu dabiski, bez uztraukumiem un stresa;
- mācīšanās procesa pakāpeniskumu;
- pozitīva «Es» veidošanos un pozitīvu pašnovērtējumu.

Organizatoriskajā, sociālajā un ekonomiskajā aspektā jāņem vērā, ka:

- pieaugušo izglītībā strauji pieaug dalībnieku skaits, turklāt viņu vidū vērojama arvien lielāka dažādība iepriekšējās izglītības pieredzes, mantiskā un sociālā stāvokļa ziņā;
- darba devēji turpina lielāku uzmanību pievērst profesionālās izaugsmes iespēju atbalstīšanai;

- pieaugušo izglītības mācību iestāžu izveide ir ciešā saistībā ar reģiona attīstības un vietējās sabiedrības vajadzībām;
- jauno tehnoloģiju lietošana mācību procesā intensificē un paplašina pieejamības iespējas pieaugušajiem;
- pieaugušo izglītība sekmē saskarsmes pieredzi starp cilvēkiem ar dažādu kultūras un sociālo mantojumu.

Nodrošinot pieaugušo izglītības attīstības objektīvos apstākļus, kā arī stimulējot subjektīvos faktoros iedzīvotāju plašākai iesaistei tālākizglītībā, paveras iespēja katra cilvēka personības un visas sabiedrības dzīves kvalitātes paaugstināšanai, demokrātijas, savstarpējas saprašanās un tolerances izkopšanai lokālajā un starptautiskajā mērogā.

## 4. nodaļa

## Augstākās izglītības reformas nepārtrauktās izglītības kontekstā

*Tikai nedaudzi prāti iet bojā no  
nolietojšanās, lielākā daļa sarūs  
no nelietojšanas.*

*K. Bovijs*

### Sociālekonomiskās situācijas ietekme uz augstskolu darbību

Tas, ka visā pasaulē ekonomikas jomā notiek pārorientācija no ražošanas uz pakalpojumu sfēras attīstību, kā arī tas, ka augstākā izglītība vairs nav sabiedrības elites priekšrocība, bet gan masveida izglītība, lielā mērā nosaka augstākās izglītības un augstskolu lomas maiņu. Augstākās izglītības mācību iestādes arvien vairāk piedāvā tālākizglītības iespējas, meklējot un nostiprinot savu vietu «trijotnes aliansē» – darba tirgus, valdība, izglītības iestādes (Ball, 1985). Apzinoties, cik ātri noveco zināšanas un cik radikālas izmaiņas notiek dažādās jomās, kur šīs zināšanas ir pielietojamas, augstskolas uzsver nepieciešamību sekmēt intelektuālo, zinātnisko un tehnoloģisko principu apguvi, nevis šauras zināšanas noteiktā jomā. To, kas nepieciešams mūsdienu pasaulē, lakoniski formulējis Balls (1985): «spēja analizēt sarežģītas parādības, noteikt problēmas būtību un līdzekļus tās risināšanai, sintezēt un integrēt dažādus elementus, izkristalizēt vērtības, efektīvi pielietot informāciju,

konstruktīvi sadarboties ar citiem, protams, izkopt prasmi skaidri sazināties ar citiem gan rakstiski, gan mutiski».

Pasaulē pamatoti valda uzskats, ka universitātes ir konservatīvas iestādes, kur jebkādas pārmaiņas notiek ļoti lēni vai nenotiek nemaz. Tādēļ loģiski ir izvirzīt jautājumu, vai universitātēm var būt kāda loma un nozīme sabiedrības strauju pārmaiņu un demokrātizācijas procesā. Viennozīmīgas atbildes nebūs un nevar būt, jo, no vienas puses, ir pieredze, kas liecina, ka universitātēs ar dažādu teoriju un teorētisko meklējumu palīdzību notiek pasaules izzināšana, nevis tās pārveide. Savukārt prakse cenšas iejaukties empīriskajā pasaulē, lai to izmainītu. Teorētiskā domāšana un darbība – cilvēka uzvedības pamatveidi – būtiski atšķiras pēc savas loģikas un struktūras. Ļoti uzskatāms piemērs šai ziņā ir politika, kas galvenokārt saistīta ar darbību, un tādēļ ir milzīga atšķirība starp politiku praksē un politiku kā teorētisku zinātni. Jau Aristotelis atdala teoriju, kas ir cilvēka aktivitātes augstākā forma, no prakses, kas ir politikas realizēšanas sfēra, un starp kurām nav tiešas sakarības. Domāju, ka šī patiesība tikpat lielā mērā attiecas arī uz pedagogijas zinātnes nozarēm.

No otras puses, daudzas pasaules valstis, īpaši tā saucamās trešās pasaules valstis, saista universitāti ar iespēju veikt sociālas un ekonomiskas pārmaiņas sabiedrībā.

Lai gan lielākajai daļai priekšmetu, ko māca universitātēs, ir ļoti maza ietekme, lai neteiktu, ka nav nekādas, uz valsts ekonomisko attīstību vai tās starptautisko stāvokli, vai militāro potenciālu, tomēr ar savu piedāvāto priekšmetu dažādību universitātes ļauj realizēt profesionālo sagatavotību un kulturālu apgaismību. Tas, ka universitātēs «zem viena jumta» tiek studētas humanitārās, sociālās un dabas zinātnes, paver iespēju izglītot vispusīgus profesionāļus, nevis šauri domājošus tehnokrātus. Salīdzinot ar Aristoteļa laikiem, mūsdienā **universitātēm darbības mērķi ir daudz plašāki un ir lielāka to dažādība, piemēram, gatavot kompetentus speciālistus, radīt vienlīdzīgas iespējas izglītības ieguvē visplašākajam iedzīvotāju slānim, radīt jaunas zināšanas augstas kvalitātes pētījumos, sekmēt tautsaimniecības attīstību** utt. Daudzi no

šiem mērķiem ir ar ļoti atšķirīgu virzību, un daži ir pat klaji pret-runīgi. Piemēram, kompetences un kvalitātes paaugstināšana, no vienas puses, un plašākas līdzdalības un vienlīdzības nodrošināšana, no otras. Ja pat augsti attīstītajās industriālajās zemēs 50. gadu beigās universitātēs mācījās 2–4% iedzīvotāju, tad 90. gadu beigās studējošo skaits jau ir sasniedzis 15%. Kaut gan Latvija studējošo skaita ziņā vēl būtiski atpaliek no citām Eiropas valstīm, tomēr 1995./96. mācību gads uzskatāms par sava veida rekordgadu, jo augstākajās mācību iestādēs iestājās 72% vidējo mācību iestāžu absolventu. Neapšaubāmi, tam ir savi iemesli.

T. Husens (Husen, 1974) ir izdalījis trīs nozīmīgākos iemeslus:

- universitātes izglītība ir kļuvusi par obligātu priekšnosacījumu gandrīz visās tautsaimniecības nozarēs;
- strauji mainīgajā pasaulē priekšroka gan valsts, gan privātajās struktūrās tiek dota akadēmiski vispusīgi izglītotiem cilvēkiem ar asu uztveri un neatkarīgu domāšanu, kam ir zināšanas un prasmes pielietot analītiskus paņēmienus problēmu risināšanā, kā arī morāla drosmē veikt pārmaiņas atbilstīgi izvīzītajiem mērķiem;
- nepārtrauktās izglītības nepieciešamības apzināšanās augstu tehnoloģiju un informācijas sabiedrībā.

Latvijas kontekstā, pirms izvērza un realizē prasību pēc augstākās izglītības pieejamības paaugstināšanas, nepieciešami precīzi aprēķini gan iespējamo resursu jomā (tie pieaugs vai samazināsies), gan demogrāfiskajā jomā, apzinoties dzimstības straujo samazināšanos 90. gados. Jāatzīst gan, ka īpaši pēdējos gados mainās proporcijas studējošo skaita ziņā bakalaura programmās un tālākizglītības programmās, magistratūrā, profesionālajās programmās par labu pēdējām.

## **Universitāšu attīstības modeļi**

Augstākajā izglītībā, tāpat kā visā izglītības sistēmā, pastāvīgi tiek veiktas reformas. Augstskolu reformas gaitā svarīgi ir atcerēties pasaules universitāšu attīstības vēsturi, lai skaidrāk iezīmētu to

attīstības perspektīvu mūsdienās. Vēsturiski universitāšu attīstība noritējusi pēc četriem galvenajiem paraugiem.

*Humbolta pētnieciskās universitātes*, kur savstarpēji ciešā saistībā ir studijas un pētnieciskais darbs, lai uz iegūto zināšanu pamata mācītos radīt jaunas zināšanas un vēlāk šīs jaunās zināšanas pielietotu atbilstīgā profesionālajā jomā.

*Britu «Oxbridge» paraugs* – paraugs, kas balstās uz ciešiem neformāliem kontaktiem starp profesoriem un studentiem. Šādi kontakti studentu attīstībā tiek uzskatīti par tikpat nozīmīgiem, kā formālās lekcijas un semināri. Šos kontaktus realizē kuratori.

*Franču grandes écoles modelis*, kuru mērķis ir sagatavot profesionāļus ar noteiktu izglītību, kas valstī tiek uzskatīti par īpašu eliti. Šīs mācību iestādes veic rūpīgu intelektuālu un sociālu atlasīšanu. Pētnieciskais darbs tajās netiek veikts.

*Čikāgas modelis*, ko izveidojis Hatčins (Hutchins), ir ar padziļinātu virzību uz liberālajām mākslām. Šo skolu uzdevums ir iepazīstināt studentus ar humanitārās un sociālās sfēras izcilāko domātāju atziņām, ļaut saprast tās, iemācīt turpināt studijas patstāvīgi, būt neatkarīgiem un kritiskiem studijās un savā domāšanā.

## Augstākās izglītības reformu galvenās iezīmes

### *Demokratizācijas, decentralizācijas un autonomijas tendences*

Reformas Zviedrijas universitātēs ir padarījušas demokrātiskāku lēmumu pieņemšanas procesu, decentralizējušas universitātes, izveidojot jaunas augstākās izglītības iestādes tajos valsts reģionos, kur agrāk nebija pieejamas studijas augstskolā, tādējādi paverot iespēju starpdisciplinārām studijām un pētniecībai, kā arī studiju procesu un saturu tuvinot reģiona industriālajām vajadzībām. Šķiet, ka šis modelis sekmīgi sāk realizēties arī Latvijā. Francijas un Holandes augstskolās reformu gaitā ir kļuvis demokrātiskāks

akadēmisko lēmumu pieņemšanas process, kā arī pastiprināta starppriekšmetu savstarpējā saikne. Vācijā, īpaši tajās zemēs, kur dominēja sociāldemokrātiskā partija, reformas tika vērstas uz pārvaldes sistēmas demokratizāciju, kas paaugstināja studentu un jaunākā akadēmiskā personāla lomu lēmumu pieņemšanā. Pamatos reformu mērķis ir atrast pareizāko samēru starp centralizētu vadību un decentralizāciju, autonomiju un pakļautības pakāpi. Autonomija ietver sevī delikātu līdzsvaru starp vajadzību atbilst sabiedrības prasībām un tajā pašā laikā apmierināt institūcijas specifiskās vajadzības, piemēram, akadēmisko brīvību. Autonomija ir pašpārvalde, spēja pašiem organizēt un kontrolēt savu dzīvesdarbību. Autonomija paredz arī izteiktu morālo atbildību un ciešu sakarību starp autonomiju un brīvību. Universitātei ir jābūt autonomai, bet tikpat lielā mērā tai jābūt morāli atbildīgai un jāattīsta brīvības pakāpe savas morālās atbildības ietvaros.

### *Studiju procesa profesionalizācija*

Studiju procesa profesionalizācija ir otra būtiska augstāko mācību iestāžu reformu iezīme. Industriāli attīstītajās zemēs tika veikti pētījumi, kas liecināja, ka ar izglītību humanitārajā un sociālo zinātņu jomā ir grūtāk dabūt darbu, tādēļ gan darba devēji, gan studenti pieprasīja studiju satura maiņu atbilstoši aktuālajām sabiedrības vajadzībām. Studiju satura tuvināšana tautsaimniecības nozaru profesiju prasībām sekmēja ciešu sadarbību starp universitātēm un konkrētām nozarēm. Tās sāka finansēt lietišķos pētījumus, dažās augstskolu padomēs tika ievēlēti rūpniecības nozaru pārstāvji. Tomēr vecie konflikti saglabājās. Pirmkārt, universitātēs veiktie pētījumi ir vairāk vērsti uz jaunu zināšanu radīšanu, kam bieži vien nav tiešas un ātras atdeves noteiktas tautsaimniecības nozares optimizācijā. Otrkārt, šādi pētījumi pārsvarā gadījumu ir īslaicīgi un, beidzoties finansējumam, katedru un fakultāšu vadītājiem jāmeklē iespējas, kā saglabāt iepriekš uz līguma algoto mācību spēku.

Studiju profesionalizācijas vajadzību vadītas, Latvijas augstskolas pēdējos divos gados ir uzsākušas darbu pie piedāvāto programmu

restrukturizācijas, organizējot tās pēc **moduļu** principa. Moduļa izveides pamatā ir integrēts kurss, kas ietver zināšanas un prasmes no dažādām jomām, piemēram, socioloģijas, psiholoģijas, filozofijas, vadības teorijas, pedagogijas utt.

Tā kā studiju programmu izveide pēc moduļu principa ir jauna pieeja Latvijā, uzskatu par lietderīgu precizēt jēdzienu *modulis* un *modulārā pieeja* izpratni.

*Modulis* ir no atsevišķām vingrinājumu kopām veidota, transparenta un mērķtiecīgi vadīta, noteikta ilguma mācību procesa sastāvdaļa, kurā gan eksemplārā, gan vienotā formā tiek apgūti nepieciešamie rīcības veidi un uzvedības paradumi atbilstoši noteiktas profesionālās darbības jomas prasībām. Modulārā pieeja sākotnēji tika izmantota augstākajā profesionālajā izglītībā vai tālākizglītībā studiju procesā, pakāpeniski ieviešoties arī citās izglītības pakāpēs. Katram atsevišķam modulim ir precīzi definēts mērķis un tā sasniegšanas mehānisms. Studenta sasniegumiem jābūt precīzi izvērtējamiem. Katru atsevišķu moduli raksturo pabeigtības iezīme, bet tai pašā laikā jābūt iespējai kombinēt to ar citiem moduļiem. Vairāki secīgi organizēti moduļi veido modulāru kursu.

*Modulārā pieeja izglītības* programmu izveidē pamatojas uz atsevišķu moduļu izmantošanu dažādās kombinācijās atkarībā no programmai izvirzītā mērķa. Modulāro pieeju raksturo sabalansētība starp mācību priekšmeta būtības iekšējo loģiku un studenta tiešu līdzdalību priekšmeta apgūvē. Pasaulē pazīstami pieci modulāro kursu izveides principi – no pilnīgi brīvas moduļu secības izvēles līdz stingrai reglamentācijai:

- 1) pilnīga brīvība moduļu secības izvēlē,
- 2) precīzi strukturēta, secīga moduļu izvēle,
- 3) koncentrisks vielas izkārtojums moduļos,
- 4) secīga, bet paralēla moduļu pastāvēšana,
- 5) moduļu organizācija pakāpēs.

Studiju programmu izveide uz moduļu pamata diktē arī pārmaiņas, novērtējot studentu veikumu. Tā kā moduļu izveides pamatā ir

saturs, kas maksimāli pietuvināts prakses vajadzībām, tad arī novērtēšanā akcents tiek likts ne tik daudz uz pareizību un precizitāti zināšanās, bet gan uz spēju tās pielietot, kā arī izprast, kā un kāpēc tās darbojas.

Nākamā augstākās izglītības iestāžu reformas iezīme ir akadēmiskā personāla kvalifikācijas paaugstināšana pedagoģisko zināšanu un prasmju ziņā. Tradicionāli augstskolu mācību spēkiem nav bijusi prasība zināt un prast mācīt. Taču pēdējos gados tam ir piešķirta liela nozīme. Lielbritānijā pat ir izveidots speciāls nacionālais institūts, kura uzdevums ir pilnveidot mācīšanu un mācīšanos augstākās izglītības iestādēs. Tāpat atsevišķas augstskolas piedāvā visu līmeņu augstskolu mācībspēkiem, līdz pat pieredzējušiem profesoriem, mācību un studiju metožu tematiskos kursus, kur tiek aplūkotas un pielietotas jaunākās metodikas un paņēmieni darbam ar pieaugušajiem – kā studiju, tā arī pētījumu organizēšanā un vadīšanā. Par milzīgo uzmanību studiju un pētniecisko metožu pilnveidei liecina arī jaunas kvalifikācijas «Speciālists mācīšanai augstskolā», kā arī jauna zinātniskā grāda «Doktors augstskolu didaktikā» piešķiršana Lielbritānijas augstskolās, Latvijā – «Doktors augstskolu pedagoģijā».

Augstākā izglītība noteiktas izglītības pakāpes pabeigtības izpratnē pamazām zaudē savu nozīmi un sāk meklēt savu vietu pieaugušo izglītības kontekstā. Lielbritānijā ir universitātes, kur 40% studē maģistra programmās, kas liecina par strauju procentuālu pieaugumu tālākizglītības programmās, salīdzinot ar pamata vai bakalaura programmās studējošo skaitu. Visplašāk izplatītā prakse šajā jomā ir Lielbritānijai ar savām atklātajām universitātēm, kas rosināja mācību spēkus pievērsties tālmācības studiju izstrādei un ieviešanai. Turklāt tālmācības studijas, pirmkārt, paver iespēju iesaistīt gandrīz neierobežotu studentu skaitu, jo akcentēts tiek patstāvīgais darbs, tādējādi panākot mērķi – nodrošināt augstākās izglītības pieejamību, otrkārt, optimizēt gan mācībspēku, gan studentu laika patēriņu, jo tālmācība neprasa tiešu kontaktu auditorijā, tādēļ darbu iespējams organizēt racionālāk un ar lielāku intensitāti. Nemazinot tālmācības lomu studiju pieejamības aspektā, jāatzīst, ka tiešajam kontaktam izglītības procesā ir nepārvērtējama pedagoģiska vērti-

ba, ja vien tas ir balstīts uz sapratni, humānu attieksmi un savstarpēju atbalstu. Izmaiņu nepieciešamību skolotāju izglītībā diktē sabiedrības demokratizācijas process, kas nav iespējams bez patstāvīgiem un atbildīgiem cilvēkiem, kas šodien vēl ir skolu audzēkņi, bet rītdien jau uzņemsies atbildību par sabiedrības vadību.

### *Pedagoģisko augstskolu darbības raksturojums skolotāju izglītībā*

Nemot vērā to, ka pārsvarā Eiropas valstu pieaugušo izglītības sistēmai skolotāju sagatavošana kā atsevišķa studiju programma vairāk tiek piedāvāta pēc skolotāju diploma vai bakalaura grāda ieguves, respektīvi, tālākizglītības procesā, turpinot studijas maģistratūrā, ir būtiski šo programmu organizētājiem labi pārzināt skolotāju sagatavošanas pieredzi tās pamatpakāpē, lai pēc iespējas precīzāk apzinātu tās jomas, ar kurām programma papildināma, piemērojot to pieaugušo izglītības vajadzībām.

Skaidri apzinoties tendenci, ka pieaugušo auditorijas kļūst arvien lielākas, bet nelabvēlīgās demogrāfiskās situācijas dēļ skolēnu auditorijas sarūk, pieaugušo izglītībā ienāk skolotāji gan no pirmsskolas un sākumskolas, gan no pamatskolas un vidusskolas. Par neapstrīdamu ir kļuvis apgalvojums, ka izglītības reformu veiksmīga realizācija ir iespējama vienīgi, pateicoties inovatīvam un radošam skolotāju darbam, taču pašu skolotāju sagatavošanā izmaiņas notiek ļoti gausi un ne vienmēr atbilst nākotnes sabiedrības prasībām. Izmaiņu nepieciešamību vēl vairāk pastiprina tas apstāklis, ka pēc statistikas datiem Eiropas Savienības valstīs mūsdienās ir četri miljoni pamatskolu un vidusskolu skolotāju. Caurmērā 2,8% ES valstu iedzīvotāju ir nodarbināti skolotāju profesijā. Latvijā šī proporcija ir vēl lielāka, apmēram 8% no nodarbinātajiem strādā izglītības jomā visdažādākajos līmeņos, pedagoģisko darbu gan skolās, gan augstskolās veic apmēram 3,5% iedzīvotāju. Tā ir nozīmīga plejāde, kuras uzdevums ir jauno paaudzi audzināt par domājošiem, meklējošiem, brīviem un par savu izvēli un rīcību atbildīgiem cilvēkiem. Svarīgs nosacījums, lai

pārmaiņas skolotāju izglītībā būtu mērķtiecīgas un rezultatīvas, ir apzināt esošo skolotāju sagatavošanas pieredzi.

Vēsturiskajā skatījumā skolotāju izglītība Eiropā pēdējos simt gados ir pārdzīvojusi lielas pārmaiņas. Īpaši tas attiecas uz sākumskolas skolotājiem – ir palielinājies studiju ilgums, paaugstinājies skolotāju izglītības līmenis. Ja gadsimta sākumā caurmērā bija nepieciešami 10–12 gadi pilna laika izglītības, lai varētu uzsākt darbu par sākumskolas skolotāju, tad šobrīd tie ir 15–18 gadi. Piemēram, Nīderlandē studiju laiks ir gandrīz dubulti palielinājies no 9 līdz 17 gadiem. Gadsimta sākumā Spānijā, Somijā un Zviedrijā, lai uzsāktu studijas skolotāja profesijā, bija nepieciešama tikai pamatizglītība. Beļģijā, Luksemburgā, Nīderlandē un Anglijā tie bija divi gadi vidusskolā. Turpretī Īrijā un Skotijā jau šī gadsimta pirmajā dekādē skolotāju sagatavošana notika augstskolās. Kopumā 20. gadsimta pirmajā pusē un līdz pat sešdesmitajiem gadiem Beļģijā, Spānijā, Francijā, Itālijā, Luksemburgā, Austrijā, Portugālē un Zviedrijā skolotāju sagatavošana notika vidējās izglītības pedagogiskajās skolās, bet augstākā izglītība bija nepieciešama tikai tiem skolotājiem, kas strādāja vidusskolās, kas tolaik tika uzskatītas par elitārām mācību iestādēm. Turpretī mūsdienās augstākā izglītība ir nepieciešama jau sākumskolas skolotājiem, kas liek pamatus skolēnu tālākajai izziņas darbībai un attieksmju veidošanai.

Analizējot Eiropas Savienības valstu mūsdienu pieredzi skolotāju sagatavošanā, var droši apgalvot, ka galvenokārt sākumskolu un vidusskolu skolotāju sagatavošana notiek universitāšu vai neuniversitāšu tipa augstākās izglītības iestādēs, izņemot Itāliju, kur 1990. gada reformā šī pāreja ir pasludināta, bet vēl nav realizēta. Vācijā, Grieķijā, Spānijā, Francijā, Īrijā, Somijā, Zviedrijā un Lielbritānijā skolotāju izglītība visu līmeņu mācību iestādēs notiek universitātēs. Taču Beļģijā, Dānijā, Austrijā un Nīderlandē skolotājus vidusskolu zemākajam līmenim sagatavo neuniversitāšu tipa mācību iestādēs. Nīderlandē pastāv sistēma, ka vidusskolu vecāko klašu skolotāji pēc četrgadīgām studijām neuniversitātes augstskolā vienu gadu studē universitātē.

Skolotāju profesionālā sagatavošana notiek divējādi: vai nu vienlaicīgi ar grāda (bakalaura) studijām priekšmetā, vai arī pēc grāda iegūšanas. Pirmais modelis biežāk tiek pielietots sākumskolu skolotāju sagatavošanā, izņemot Franciju, turpretī vidusskolu skolotāju sagatavošana pārsvarā notiek pēc grāda iegūšanas. Analizējot studiju plānus, var secināt, ka, jo augstākam līmenim skolotāju gatavo, jo proporcionāli mazāka ir prakses daļa, izņemot Vāciju un Lielbritāniju. Piemēram, Lielbritānijā ir sastopama pieredze, kur skolotāju sagatavošana norit skolā, apgūstot klases darba praktiskās iemaņas un tad papildinot tās ar situācijai atbilstīgu teoriju. Vācijā abu vidusskolas līmeņu skolotāju sagatavošana notiek divās pakāpēs – pirmajā pakāpē ir integrētas teorētiskās un praktiskās zināšanas no paša sākuma, bet otrajā pakāpē galvenokārt ir prakse, kuras laikā nākamie sākumskolu un vidusskolu skolotāji saņem atalgojumu un viņiem uz laiku tiek piešķirts ierēdņa statuss. Arī Francijā pēdējā studiju gadā ir līdzīga sistēma. Luksemburgā izmēģinājuma periods vidusskolu skolotājiem ilgst trīs gadus, bet pamatskolu skolotājiem – divus. Nīderlandē, Somijā, Zviedrijā, Anglijā un Velsā nepastāv prasības pēc šāda perioda.

Neraugoties uz dažādību un būtiskām vai mazāk būtiskām atšķirībām skolotāju sagatavošanas programmās Eiropas Savienības valstīs, tomēr vairumā programmu ir saskatāmi kopīgi komponenti:

- konkrētu mācāmo priekšmetu apguve (vienlaicīgi vai secīgi),
- pedagoģiski psiholoģisko priekšmetu apguve,
- profesionālo iemaņu apguve,
- pedagoģiskā prakse.

Straujās pārmaiņas daudzu Eiropas valstu ekonomiskajā un politiskajā dzīvē, valstu robežu nozīmes samazināšanās ir būtiski ietekmējušas arī skolu dzīvi. Daudzveidīgāks ir kļuvis vidusskolēnu kontingents: pārstāvēti dažādi sociālie slāņi, dažādas vērtīborientācijas, spilgtāk izpaužas skolēnu individuālie uzskati un dažādā dzīves pieredze. Tas no pedagogiem prasa augstu profesionālo sagatavotību ne tikai mācību priekšmetā, bet arī psiholoģijas un

pedagoģijas, kā arī informācijas apstrādes un tehnoloģisko prasmju jomās. Līdz ar to ir nepieciešama līdzšinējās skolotāju izglītības prakses pilnveide.

Edmundsons ir veicis pētījumu, kas ļāvis secināt, ka kopējs trūkums vidusskolu skolotāju sagatavošanā universitātēs ir tas, ka nav vajadzīgās saiknes un sadarbības starp profilējošām fakultātēm, kas māca studentiem speciālo priekšmetu, un katedrām, kas māca profesionālos priekšmetus. Aptaujājot skolu vadītājus, skolotājus par universitātes absolventu sagatavotību skolotāja darbam, visbiežāk izskan secinājums, ka priekšmetā jaunie skolotāji ir sagatavoti labi, bet trūkst zināšanu un prasmju skolēnu personības izpratnē, audzināšanas jautājumos, priekšmeta pārsniegšanas metodēs. Tas liecina, ka arī konkrētā mācību priekšmeta zināšanas ir jāskata caur pedagoģisku prizmu, neatraujot tā saturu no pārsniegšanas metodēm, skolēnu uztveres un zināšanu apguves īpatnībām.

Dažādi uzskati valda arī jautājumā par to, kādi priekšmeti ir ietverami pedagoģiski psiholoģiskajā ciklā. Visbiežāk sastopamie ir izglītības filozofija, pedagoģisko ideju vēsture, izglītības socioloģija. Astoņdesmitajos gados šajā ciklā parādās vairāki priekšmeti, kuru degpunktā ir izglītības vienlīdzīgas pieejamības, kā arī integrētas sabiedrības izveides aktuālie aspekti. Deviņdesmitajos gados savukārt tiek pievērsta pastiprināta teorētiskā un praktiskā uzmanība multikulturālismam un bilingvismam. Tomēr Edmundsons secina, ka izglītības pamatkursu programmās valda haotiska pieeja, priekšmetu dažādībā nav saskatāma sistēma. Kā risinājumu Bormans (1990) piedāvā prakses un teorijas lielāku integrāciju, kur teorētiskās nostādnes tiek aktualizētas konkrētās, praktiskās situācijās. Viņaprāt, šo integrāciju ir iespējams panākt, realizējot vairākus atšķirīgus skolotāju izglītības modeļus.

### *1. Arodapguves modelis.*

Šajā pieejā galvenā uzmanība tiek veltīta praktiskām nodarbībām, tādējādi par svarīgāko tiek uzskatīta «mācīšanās darbībā» prasmīgu skolotāju vadība. Šīs pieejas piekritēji atzīst, ka

jebkuras praktiskas pedagoģiskās situācijas risinājuma pamatā ir noteikta teorija, lai gan ne vienmēr skolotāji uz to atsaucas. Jebkurā gadījumā, apgūstot pieredzi skolotāju metodiķu vadībā, students redz un iesaistās veiksmīgi realizētā pedagoģiskā darbībā. Tādējādi pamazām, arvien labāk izprotot savas profesijas būtību, eksperimentējot, viņš tiek rosināts uz patstāvīgu darbību, lai atrastu sev atbilstīgākās pedagoģiskās metodes un risinājumus. Šajā pieejā students darbojas nevis izolēti kā vienpatis, bet gan profesionāļu grupā. «Mēģinājumu un kļūdu» metode, kas ir šīs pieejas pamatā, palīdz izkristalizēt piemērotākās un veiksmīgākās skolotāja darba metodes. Taču neapšaubāmi šis modelis var dot nozīmīgus rezultātus, ievērojot vienu būtisku nosacījumu – ja studentam ir adekvāta, humāna un progresīva vērtību sistēma. Turpretī, ja studentam ir raksturīga tieksme uz diskrimināciju vai kādām citām novirzēm, šī pieeja nespēs nodrošināt viņa uzskatu un praktiskās darbības maiņu progresīvā gultnē.

## 2. Racionālais modelis.

Arodapguves modelī skolotāji tiek ierobežoti tikai praktiskās darbības jomā, viņiem netiek piedāvāts apgūt intelektuālos līdzekļus, kas ļautu savu prakses pieredzi pakļaut teorētiskai analīzei un rūpīgai kritikai. Tādēļ kā atbildes reakcija uz šo trūkumu Lielbritānijā 60. un 70. gados tika izvirzīts mērķis – nodrošināt skolotāju izglītībā zināšanas un prasmes, kas palīdzētu izvēlētos paņēmienus rūpīgi izvērtēt. Skolotāju sagatavošanas programmās tika iekļauti tādi priekšmeti kā izglītības filozofija, socioloģija, pedagoģiskā psiholoģija, pedagoģijas vēsture. Pastāv uzskats, ka šie priekšmeti nodrošina teorētisko pamatu, kas ļauj noformulēt vispārīgos principus pedagoģiskās darbības realizēšanai un novērtēšanai. Racionālajā modelī no studenta tiek prasīts iedzīvināt praksē apgūtās teorētiskās atziņas, kā arī prast kritiski vērtēt sava darba rezultātus, izvirzītos mērķus un to sasniegšanai izmantotos līdzekļus.

### 3. Refleksīvais modelis.

Kā atzīmē Šons (Schön, 1987), skolotāju teorētisko zināšanu un praktiskās darbības mījsakarība tiek saprasta visai racionāli kā zināšanu pielietošana prakses problēmu risināšanā pēc noteiktiem, atzītiem un vispārpieņemtiem likumiem. Taču autors šo pieņēmumu uzskata par kļūdainu, argumentējot, ka skolotājs pirms lēmuma pieņemšanas vadās ne tikai pēc noteiktām likumbām, bet arī analizē savas iepriekšējās darbības un to rezultātus. Bieži vien viņa tālāko darbību ietekmē tieši iepriekšējā personiskā pieredze. Savukārt šī darbība atkal prasa noteiktu refleksiju. Tādējādi profesionālā darbība ir pastāvīgs interpretācijas, darbības, refleksijas un koriģēšanas process. Tiek uzskatīts, ka Šona pieeja skolotāja profesionālajai darbībai ir pilnvērtīgāka par divām iepriekšminētajām, tāpēc kļūst aktuāli iedziļināties un izprast pašu refleksijas procesu. Hirsts (Hirst, 1990) ir noteicis trīs līmeņus, kādos notiek refleksija. Pirmajā līmenī notiek darbības refleksija atbilstīgi tiem principiem un kritērijiem, kas apgūti teorētiskajās zināšanās. Tālākajos līmeņos jau tiek apšaubīta pašu šo teorētisko principu atbilstība un piemērotība konkrētām pedagoģiskajām situācijām, līdz pat vispārīgāku vērtību apzināšanai, piemēram, kas ir cilvēks, kas ir sabiedrība, utt., arvien paplašinot refleksijas robežas.

Kādā veidā šie trīs teorijas un prakses integrācijas modeļi ir saistāmi ar konkrētiem izglītības mērķiem, kas neapšaubāmi ietekmē arī skolotāju izglītības saturu un procesu? Arodapguves modelis būtu vispiemērotākais vienīgi tai gadījumā, ja skolotāju darbības mērķis būtu novadīt zināšanas. Taču tik šaurs mērķis mūsdienās diez vai ir kādam nepieciešams. Refleksīvajā modelī skolotājs gan apgūst prasmī novadīt zināšanas, tomēr daudz svarīgāk viņam ir konceptuāli prast saskatīt sava mācāmā priekšmeta saistību ar vispārīgākām nostādnēm, izglītības un personības attīstības mērķiem. Ir grūti iedomāties demokrātiskas sabiedrības veidošanos bez skolotājiem, kas spējīgi uz refleksiju, jo šī mērķa sasniegšana prasa ne tikai atbilstīgu mācību saturu un prasmju apguvi, bet arī visas

skolas dzīves organizācijas maiņu, kas sekmētu tādu personības īpašību veidošanos, kas nepieciešamas demokrātiskas sabiedrības pilsoņiem. Šis nozīmīgais mērķis prasa visa skolotāju kolektīva pilnvērtīgu darbu un refleksijas spēju attīstību otrajā un trešajā līmenī.

Autori Žiro un Makklarens (Giroux, McClaren, 1996) ir izveidojuši kritiskās pedagogijas raksturojumu, ko, viņuprāt, skolotāji izmantos, lai nodrošinātu demokrātisku attiecību veidošanos ar skolēniem, kolēģiem un plašāku sabiedrību. Pēc viņu domām, kritiskajai pedagogijai ir šādas raksturīgas iezīmes:

- mācīšanās ir aktīva, un tā ir orientēta uz pieredzes bagātināšanu;
- domu apmaiņā tiek izmantoti kritiskās teorijas elementi, un skolēni tiek iedrošināti domāt un izteikties kritiski;
- skolēni sāk skatīt savu pagātņi un nākotni jaunā gaismā, viņi sāk apzināties sevī nepieciešamību savu dzīvi veidot pašiem;
- «vērtību» izglītība attīsta izpratni par vērtību avotiem, to, kā šīs vērtības tiek iedzīvinātas noteiktā sabiedrībā un kā intereses tās balsta;
- skolēni apzinās varas struktūru un ideoloģiju ietekmi, kas ierobežo viņu dzīvi, kā arī iespējamās demokrātiskās alternatīvas;
- skolēni iemācās, kā demokrātiski sadarboties ar citiem, lai dibinātu jaunu sociālo kārtību.

Balstoties uz kritiskās pedagogijas pamatatziņām, skola, turklāt arī pieaugušajiem, var kļūt par demokrātisku iestādi, kur skolēni apgūst zināšanas, prasmes un vērtības, kas ļaus tālāk veidot pilnvērtīgu dzīvi, apzinoties sociālās vienlīdzības nepieciešamību. Šīs pedagogijas pieejas teorētiskie pamati ir meklējami Jurgena Habermasa (Habermas, 1989) atziņās, kur galvenais uzsvars likts uz sociālo interakciju, valodas un morāles dabu. Habermasa principiālā atziņa ir, ka saskarsme ir deformējusies, pateicoties tehnokrātiskajai pieejai, kas pasludina zinātņi par universālu un zināšanas brīvas no vērtībām, tādējādi «dehumanizējot» saskarsmi

vienam ar otru un ar dabu kopumā. Habermasa izvirzītā hipotēze, ka saasinājušās ekoloģiskās problēmas atstās negatīvu ietekmi uz ekonomiku, sašķobīs pamatus politiskajā un vēlāk arī sociālajā un kultūras jomā, jau dzīvē ir sevi pierādījusi. Mūsdienu skolotāju izglītības praksei nozīmīgs ir Habermasa apgalvojums, ka sociālo zināšanu apguve balstās uz trim pamatinteresu grupām: tehniskajām, praktiskajām un emancipatorajām interesēm. Tehniskās intereses, kas saistītas ar vajadzību kontrolēt un vadīt fizisko vidi, noved pie empīriskām, pozitivistiskām zināšanām. Praktiskās intereses, kas saistītas ar vajadzību izprast un piedalīties sabiedriskajā saskarsmē, noved pie interpretīvām vai hermeneitiskām zināšanām. Emancipatorās intereses atzīst atšķirību starp fizisko un sociālo pasauli un ir vērstas uz to uzlabošanu. Tādēļ studiju saturam skolotāju sagatavošanā visām izglītības pakāpēm ir jāattīsta gan empīriskās, gan hermeneitiskās, gan emancipatorās zināšanas ar apgūstamo priekšmetu palīdzību, kā arī jāapgūst prasme tās saistīt ar skolēnu ikdienas zināšanām, tādējādi padarot mācību saturu sociāli lietderīgu un aktuālu, kas sekmētu savas vietas un jēgas apzināšanos gan skolotājiem, gan arī audzēkņiem.

### *Eiropas pieredzes izvērtējuma nozīme*

#### *Latvijas augstākajā izglītībā*

Uz kādām pārdomām virza Eiropas augstskolu pieredze, domājot par augstākās izglītības attīstību mūsu valstī pieaugušo izglītības kontekstā?

Pragmatiskā skatījumā raksturīgākā iezīme ir iegūtās izglītības pielietojamība.

Kas tad tuvākajā nākotnē mūsu valstī tiks vairāk nodrošināti ar darbu – labi, profesionāli sagatavoti speciālisti rūpniecības nozarē un pakalpojumu sfērā vai vispārēju, dziļu un plašu izglītību ieguvuši speciālisti eksaktajā vai humanitārajā jomā? Analizējot ES valstu pieredzi, skaidri redzams, ka mūsdienās, kad visas Rietumu zemes pārdzīvo smagās rūpniecības krīzi un arvien vairāk attīstās pakalpojumu sfēra un zinātņietilpīgās nozares, pieaug vajadzība

pēc vidējā un augstākā līmeņa menedžeriem, kam nepieciešamas ne tikai labas tehniskās sagatavotības prasmes, bet arī vispārēja rakstura plašas zināšanas. Jau tagad un tuvākajā nākotnē nodarbinātības plašākas iespējas pavērsies augstu tehnoloģiju industrijās, kā arī pakalpojumu sfērā, kas prasa intensīvu informācijas un zināšanu apstrādi un pielietošanu, piemēram, banku, apdrošināšanas, nekustamā īpašuma jomās. Domāju, ka arī Latvijā iezīmējas šīs tendences darba tirgū un tās pavērs augstākās izglītības iestādēm plašas iespējas attīstībai, jo, strādājot zinātņietilpīgās nozarēs, darbiniekam ir obligāta nepieciešamība pastāvīgi mācīties. Turklāt pēc prognozēm pasaulē šīs nozares spēš piedāvāt darbu līdz 30% nodarbināto. Tādēļ Latvijas augstākās izglītības iestādēm ir vienīgi jābūt gatavām piedāvāt savus pakalpojumus atbilstoši tām prasībām, ko neizbēgami diktē darba tirgus. Turklāt šim piedāvājumam pietiekami ātri jāreaģē uz pārmaiņām, pretējā gadījumā tradicionālajās augstskolās būs pieprasījums vienīgi pēc bakalaura studiju programmām, kurās studēs vidusskolu beidzēji, bet tālākizglītības iespējas nodrošinās pašu zinātņietilpīgo kompāniju mācību centri vai pat jaundibinātas universitātes, kā tas notiek pasaulē tādās kompānijās kā *Motorolla*, *British Telekom*, *British Aerospace*, *McDonald* un citās. Ja šodien Latvijas sabiedrībai un pašām kompānijām tās liekas vēl nereālas prognozes, tad atļausos vienīgi atgādināt, ka dažādos vēsturiskajos laika posmos universitātēm par savu dibināšanu bija jāpateicas dažādām konkrētām institūcijām, bija laiki, kad tās bija baznīcas, vēlāk – pašas valstis un to valdības, un mūsdienās tās ir lielās korporācijas.

Atļausos apgalvot, ka ir pagājis tas laiks, kad varēja izvirzīt jautājumu: vai valstij ir vajadzīgi akadēmiski, vai – profesionāli izglītoti cilvēki? Gandrīz viennozīmīgi var teikt, ka nākotne pieder tiem, kas pratis apvienot vienu un otru. Tas nozīmē, ka, pirmkārt, jau pašām esošajām un, iespējams, arī topošajām augstskolām savas studiju programmas maksimāli jāvirza uz abpusēju orientāciju. Studiju satura jautājums ir cieši saistīts arī ar augstskolu finansējuma piesaisti. Lai cik tas nebūtu apbēdinoši, uz neatgriešanos ir aizgājuši tie laiki, kad mācību iestāde varēja iztikt ar valsts finansējumu. Šodien skaidri jāapzinās, ka labākajā gadījumā tās

var cerēt uz trešdaļas finansējumu, kamēr pārējie līdzekļi jāmeklē katram akadēmiskā personāla loceklim, gan veicot pētījumus starptautiskajā un vietējā mērogā, gan meklējot citas iespējas. Turklāt finansējuma sadalē jāvalda solidaritātes un izlīdzinājuma principam. Tām studiju programmām, kuras var pelnīt no savas «uzņēmējdarbības», būs vien jādalās ar humanitārajām fakultātēm, kas savu ieguldījumu dod tautas un nācijas identitātes un kultūras vērtību saglabāšanā un vairošanā.

Tradicionāli universitāšu izglītība saistās ar zinātnisko un pētniecisko darbību, kur profesori par savu galveno uzdevumu uzskata sekmēt zināšanu apguvi, kā arī jaunu zināšanu rašanos pētnieciskajā procesā, atstājot studentu profesionālo prasmju apguvi otrajā plāksnē. Piederu pie tiem, kas piekrīt un atbalsta apgalvojumu, ka nevienos laikos universitātēm nav bijis definēts uzdevums «lāpīt darba tirgus caurumus», tomēr uzskatu, ka, lai sekmētu jaunu cilvēku iekļaušanos pilnvērtīgā darba dzīvē, mūsdienās tām ir jāmeklē ciešāka sadarbība ar rūpniecības nozarēm, sniedzot palīdzību tehnoloģisko novitāšu izpētē un ieviešanā. Šāda saturiska sadarbība būtu abpusēji izdevīga gan cilvēkresursu efektīvas izmantošanas ziņā, gan arī finansiālajā ziņā. Turklāt pozitīvi ir tas, ka pētniecisko prasmju vajadzība un nozīme pieaug praktiski visās dzīves sfērās, jo pieaug to nozaru skaits, kur par pētījuma priekšmetu kļūst pats darba process un pētniecība ir jāveic katram darbiniekam. Tādējādi varam secināt, ka pakāpeniski paša jēdziena «pētniecība» izpratne kļūst demokrātiskāka un vairs nesaistās ar akadēmisko jomu vien, bet arvien biežāk izskan aicinājums zinātnes attīstību veidot no teorijas uz praksi un no praktiskās pieredzes analīzes izkristalizēt teoriju (Jarvis, 1999).

Meklējot adekvātu sabalansētību akadēmiskās un profesionālās augstākās izglītības jomā, neapšaubāmi jābalstās, no vienas puses, uz valstī eksistējošu perspektīvās tautsaimniecības attīstības orientāciju, no otras puses, uz iedzīvotāju potenciāla maksimālu atraisīšanu un efektīvu izmantošanu.

Tendences tautsaimniecībā liecina, ka pieprasījums pieaugs pēc cilvēkiem, kas būs spējīgi uz izaugsmi, orientēsies uz sava izglītības

līmeņa nepārtrauktu paaugstināšanu, būs pietiekami fleksibli un gatavi pielikt pūles, lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē. Vienlaicīgi sabiedrības līmenī ir jābūt nodrošinātām nepārtrauktās izglītības iespējām visplašākajā mērogā un spektrā, kur lielu lomu var ieņemt augstskolas, ja vien tās savlaicīgi novērtēs tuvojošās pārmaiņas un atradīs atbilstošākos veidus, kā aktualizēt piedāvājumu atbilstīgi pieprasījumam, piedāvājot izglītības kvalitāti visaugstākajā līmenī.

## 5. nodaļa

# Izglītības kvalitātes kritēriji un novērtēšanas pieredze Eiropā

*Lai no parastām gammām izdotos  
perļveida plūstošas melodijas, ir  
jāvīngrinās neatlaidīgi un darbā  
jāieliek daudz pūļu.*

*Ž. Gebseris*

## Kvalitātes kontroles nepieciešamība

20. gadsimta beigu posma noteicošās iezīmes ir saistītas ar akcentu maiņu no kvantitātes, pārmērībām patēriņā, iespaidos, attiecībās uz kvalitāti un tendenci apzināti un racionāli samazināt patēriņu, uzlabojot katras konkrētās darbības jomas efektivitāti. Nepieciešamība apzināt kvalitātes izpratni, rādītājus, sasniegšanas iespējas un novērtēšanas kritērijus izglītībā ir viens no aktuālākajiem uzdevumiem ne tikai izglītības darbiniekiem, bet arī ekonomistiem, finansistiem, politiķiem.

Mūsdienu apstākļos Eiropā arvien vairāk tiek rēķinātas attiecības starp izdevumiem un ienākumiem no izglītības, un tādēļ degpunktā atrodas jautājums par visu līmeņu izglītības kvalitāti. Vairākās Eiropas valstīs saskatāmas kopsakarības.

1. Valdības ir spiestas arvien asāk apzināties mūsdienu objektīvo situāciju, kad, no vienas puses, strauji paplašinās pati izglītības

sistēma, īpaši tas attiecas uz augstāko izglītību, bet, no otras puses, ir objektīva nepieciešamība samazināt finansējumu mācību iestādēm, jo reāli pastāv smagās rūpniecības krīze un arvien paplašinās apkalpojamo sfēru joma, kas neapšaubāmi negatīvi ietekmē attīstīto valstu finansiālo situāciju.

2. Sabiedrības strauju pārmaiņu, kas neapšaubāmi norit visā Eiropā, laikā politiķi bieži vien sāk vainot izglītības sistēmu, kas nenodrošina jaunās paaudzes attiecīgu sagatavotību vai mūsdienu ideālu iedzīvināšanu praksē. Šī iezīme skaidri saredzama arī Latvijā.
3. Aktualizējoties jautājumam par izglītības darbinieku atalgojumu, uzreiz kā pretreakcija parādās prasība pēc darba kvalitātes individuāla novērtējuma, lai valdībai, kas ir galvenā izglītības sistēmas finansētāja, būtu skaidrs priekšstats, pēc kādiem kritērijiem nauda tiek piešķirta un kā tā aizplūst. Īpaši mūsdienu apstākļos, kad valdību aprindās arvien biežāk parādās privātuzņēmēji, kas neapšaubāmi ir gadījums arī Latvijas kontekstā, šī tendence pastiprinās, jo privātuzņēmumos šāda pieeja ir pamatpostulāts.

Kvalitātes izpratne vienmēr ir ciešā saistībā ar mērķi. Ja, piemēram, uzbūvētās mājas mērķis ir radīt komfortablus apstākļus cilvēku dzīvei, tad, vērtējot griestu augstumu, logus, apgaismojumu, apkuri, būs vieni kritēriji, bet, ja ēkas nolūks ir radīt emocionālu iespaidu, piemēram, kā baznīcai, tai būs pavisam citi kritēriji.

**Līdz ar to kvalitāti varam definēt kā pazīmju un īpašību kopumu, kas raksturo priekšmeta, parādības vai procesa atbilstību noteiktām iepriekš izvirzītām prasībām.**

Kvalitāti novērtējot mērķa atbilstības kontekstā, tiek vērtētas ne tikai studentu zināšanas un prasmes, kas ir apgūtas programmas ietvaros, bet arī mācību process un metodes (gan, kas tiek mācīts, gan arī – kā tiek mācīts). Turklāt kvalitāte ir novērtējama dažādos līmeņos: sistēmas, iestādes, programmas vai studenta līmenī. Taču izglītības iestāžu darbības pamatā ir cilvēku savstarpējās attiecības un personības attīstība, tādēļ aritmētikas un skaitļu valoda var sniegt tikai ļoti vispārēju priekšstatu par norisošo procesu efektīvi-

tāti. Kopš pastāv pētījumi par izglītības kvalitātes novērtēšanu, ir izkristalizēti dažādi kritēriji.

Mūsdienām aktuāli izglītības programmu kvalitātes novērtēšanas orientieri atrodami Delora Komisijas rekomendācijās, kur noteikts, ka katrā izglītības programmā, vienlaicīgi apvienojot tradicionālo un inovatīvo ar solidaritātes un iecietības idejām, būtu ietverami pieci aspekti.

1. Mācīšanās, kā apgūt zināšanas, kas nenozīmē atcerēties faktus, bet gan iemācīties, kā piekļūt informācijai.
2. Iemācīties rīkoties, inovatīvi pielietojot apgūtās zināšanas un prasmes.
3. Iemācīties rīkoties atbildīgi un patstāvīgi, veicot dažādas lomas un funkcijas sabiedrībā.
4. Iemācīties sadarboties sabiedrībā.
5. Izveidot vajadzību pēc nepārtrauktas izglītības.

Kvalitātes novērtēšana studenta līmenī ir process, kurā tiek noskaidrots indivīda veikums noteiktā laikā pēc noteiktiem kritērijiem.

Novērtēšanai ir vairākas funkcijas.

1. *Saglabāt un uzlabot sniegumu.* Šai nolūkā programmas starpizvērtējumu organizē tās realizācijas gaitā, lai atklātu, vai ir nepieciešams veikt kādas izmaiņas.
2. *Apkopot sniegumu.* Šai nolūkā programmu izvērtē beigās, lai noteiktu sasniegto rezultātu.
3. *Paaugstināt atbildību un nodrošināties pret iespējamo neuzticību* no sabiedrības puses.
4. *Paredzēt pārmaiņas un sekmēt lēmumu pieņemšanu.*

## **Kvalitātes novērtēšanas augstākajā izglītībā raksturojums**

Droši var apgalvot, ka pasaulē augstākās izglītības kā izglītības pakāpes viennozīmīga izpratne pieder pagātnēi. Izglītības pakāpju

relativitāte sakarā ar mūžizglītības un nepārtrauktās izglītības arvien lielāku nepieciešamību būtiski ietekmē augstākās izglītības kvalitātes kritēriju attīstību un to novērtēšanu. Kas tad ir augstākā izglītība mūsdienu izpratnē? Latvijas valsts likumdošanas nostādnes ir teikts, ka «augstākā izglītība ir izglītības pakāpe, kurā notiek vispārēja intelektuālā attīstība, kultūras apguve, sociālā brieduma, akadēmiskā vai profesionālā sagatavotība». Salīdzinājumam minēšu angļu pētnieka Barneta (Barnett, 1987) definīciju: «Augstākā izglītība ir attīstības process, kurā pieaug intelektuālais briedums, kā rezultātā savā izvēlētajā akadēmiskajā vai profesionālajā jomā studenti sasniedz pakāpi, kurā viņi ir spējīgi neatkarīgi domāt, veidot savu viedokli, apzināties zināšanu ierobežoto ticamības pakāpi.»

Abās definīcijās nenoliedzama ir vienota pieeja augstākās izglītības izpratnei kā procesam, akcentējot tā būtiskākās iezīmes, bet tai pašā laikā šī pieeja ne mazākā mērā neatvieglo meklējumus, kā un ar kādu mērījumu palīdzību novērtēt šī procesa kvalitāti, jo vairāk tādēļ, ka augstākās izglītības mērķis tālu pārsniedz tikai kognitīvo sfēru, kuru tomēr ir pierasts veikt mērījumi vai mazāk veiksmīgi kvantificēt (eksāmeni, testi, atzīmes utt.). Bez tam uzsvars Barneta definīcijā uz to, cik ātri noveco zināšanas un cik radikālas izmaiņas notiek dažādās sfērās, kur šīs zināšanas ir pielietojamas, liek augstskolām studiju procesā akcentēt intelektuālo, zinātnisko un tehnoloģisko principu apguvi, nevis šauras zināšanas noteiktā jomā. Tas vēl vairāk sarežģī kvalitatīvo indikatoru noteikšanu un izstrādi augstākās izglītības jomā.

Šāda ievirze neapšaubāmi liecina gan par interesi sekmēt katra indivīda personisko un sociālo attīstību, gan sabiedrības pilnveidi, ieskaitot tās ekonomisko augšupeju. Vairums attīstīto valstu valdību, meklējot efektīvas saimniekošanas ceļus, atzīst, ka izglītībai un izglītotiem cilvēkiem ir izšķiroša loma. Tai pašā laikā ir skaidra un pamatota tendence maksimāli racionāli un efektīvi piesaistīt un izmantot līdzekļus pašas izglītības sistēmas kvalitātes uzturēšanai, organizēšanai un vadībai. Šim nolūkam arī parādījās pirmie salīdzinošie pētījumi un mēģinājumi ar dažādu mērījumu palīdzību

salīdzināt izglītības sistēmas, to izmaksas un funkcionēšanas kvalitātes kritērijus.

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD) kopš 1988. gada, kad tika uzsākts Izglītības sistēmas starptautisko indikatoru projekts (INES), ir pastāvīgi apkopojusi, pilnveidojusi un bagātinājusi izglītības uzskaites un statistikas jomu.

Ir skaidrs, ka globalizācijas procesi, studentu apmaiņa, darba tirgus internacionalizēšanās liek meklēt kopsaucējus izglītības un iegūtās kvalifikācijas kvalitātes salīdzināšanai un novērtēšanai.

Jāatzīst gan, ka vienotas autoritatīvas indikatoru definīcijas nepastāv. Astondesmito gadu vidū OECD izdevumā Kjunins (Cuenin, 1986) definēja indikatoru kā *skaitlisku izteiksmi, ko lieto, lai raksturotu kādu parametru, ko grūti kvantificēt*. Piemēram, snieguma indikators var būt proporcija starp ieguldītajiem līdzekļiem un sasniegto rezultātu. Pēc Kjunina domām, snieguma indikatori atšķiras no parastajiem indikatoriem ar iezīmi, ka tie norāda vai nu uz situācijas uzlabošanos, vai pasliktināšanos. Datu interpretācijai ir jābūt uzskatāmai. Kjunins (Cuenin, 1986), Lorilards (Laurillard, 1980) un vēlāk Frekmans (Frackmann, 1987) norāda, ka snieguma indikatori «mazina subjektīvā vērtējuma sarežģītību līdz vienam objektīvam mēram». Tādējādi *snieguma indikatoru* var definēt kā *augstākās izglītības iestādes kāda darbības aspekta mēru, parasti kvantitatīvā izteiksmē* (Cave, 1997).

Vispārīgākā no esošajām definīcijām ir: *Snieguma indikatori ir empīriski, kvantitatīvi un kvalitatīvi dati, kas norāda uz izvirzītā mērķa un sasniegtā rezultāta atbilstību*. Izglītības iestādes snieguma indikatori raksturo iestādes darbības kvalitāti, funkcionalitāti, produktivitāti un atbilstību laikmeta prasībām. Indikatoru analīze rosina institūciju pašu samērot sākotnējos rādītājus (piem., studentu skaits, personāls, budžets utt.), procesa rādītājus (plānošana, līdzekļu izmantošana utt.) un rezultāta rādītājus (piem., augstskolas beidzēju skaits, disertācijas, publikācijas utt.).

Līdz ar to izglītības indikatoru funkcijas ir:

- sniegt vairāk informācijas sekmīgai izglītības politikas izstrādei,

- signalizēt par tendencēm,
- pozitīvi ietekmēt lēmumu pieņemšanu,
- būt par iedvesmas avotu darbības uzlabošanai.

Lielākā snieguma indikatoru *priekšrocība* ir to integratīvais raksturs, kas paver iespēju salīdzināt dažādas mācību iestādes un priekšmetus. Tie ir arī noteiktāki un vairāk pielietojami lēmumu pieņemšanas procesā, salīdzinot ar ekspertu vērtējumiem, kuri bieži vien nav brīvi no subjektīvas attieksmes.

Objektivitātes dēļ jāatzīmē arī snieguma indikatoru *trūkumi*. Reizēm apšaubāms ir to nozīmīgums, jo bieži kvalitāti novērtē pēc tiem kritērijiem, kurus ir viegli saskaitīt, bet tie ne vienmēr ļauj atklāt izglītības iestādes reālo darbību. Savukārt no praktiskā viedokļa iestāžu un valdību datu bāzes ne vienmēr ir drošas un salīdzināmas. Bez tam, vērtējot pētniecisko darbu, indikatori galvenokārt tiek atvasināti no ekspertu vērtējuma, kuru objektivitāte reizēm ir apšaubāma.

Tomēr snieguma indikatorus daudzās valstīs izmanto, lai noteiktu un novērtētu izglītības kvalitāti.

Anglijas izglītības kvalitātes novērtēšanas pieredze ir guvusi augstu atzinību Eiropā, tādēļ īsi raksturošu tās būtību. Anglijā par tradīciju ir kļuvis ik gadu publicēt universitāšu līgas datus, kas sniedz pārskatu par *studiju programmu kvalitāti*. Pēc ilgstošām konsultācijām ar Augstākās izglītības finansēšanas padomi ir noteiktas sešas būtiskākās jomas, pēc kurām nosaka studiju programmu kvalitāti:

- studiju programmas izveide, saturs un organizācija;
- mācīšana, mācīšanās un novērtēšana;
- studentu sasniegumi studiju programmas apgūvē;
- studentiem nodrošinātais atbalsts un vadība;
- studiju programmai nepieciešamie materiālie resursi;
- programmas kvalitāti un attīstību nodrošinošie nosacījumi.

Būtisks kritērijs studiju programmas kvalitātes novērtēšanā ir tas, cik atbilstošs ir katrā augstākminētajā jomā formulētais programmas mērķis un izvēlētie līdzekļi tā sasniegšanai. Studiju programmu vērtējumā ir tikai divi lielumi: apmierinoši un neapmierinoši.

Turklāt, ja kaut vienā no jomām ir saņemts neapmierinošs vērtējums, programma negūst pozitīvu vērtējumu kopumā. Taču, saņemot negatīvu vērtējumu, finansējums netiek pārtraukts, bet pēc divpadsmit mēnešiem notiek atkārtota studiju programmas novērtēšana. No tās rezultāta gan ir atkarīgs – programma pastāvēs, vai finansējums tiks pārtraukts.

Vienlīdz liela nozīme tiek piešķirta studiju programmu *pašvērtējumam*, kur novērtē programmai izvirzītos mērķus un to sasniegšanas pakāpi, apraksta nākotnes plānus kvalitātes uzturēšanai un uzlabošanai, kā arī sniedz apkopojošus slēdzienus. Pašvērtējumā analīzei tiek pakļauti šādi aspekti:

- mērķis un saturs;
- studiju programmas izveides principi;
- mācību vide;
- personāla kvalitatīvais raksturojums un izaugsmes nodrošinājuma politika;
- studiju procesa materiālais nodrošinājums;
- studiju organizācija;
- mācīšanas un mācīšanās pieredze;
- studiju slodzes, studentu sasniegumu un absolventu skaita atbilstība reflektantu skaitam;
- studentu atbalsta struktūras un to pieejamība;
- studentu patstāvīgais darbs;
- absolventu nodarbinātība;
- iegūto rezultātu kvalitātes kontroles mehānismi.

Detalizētākam ieskatam — iespējamie izglītības kvalitātes kritēriji (4. tabula).

Jautājums par pašu studentu iesaistīšanu studiju procesa novērtēšanā Eiropas Savienības valstu augstskolās nav viennozīmīgi pieņemts. Piemēram, Itālijas augstskolās to praktizē labprāt, bet Austrijas mācību spēkiem tas liekas pilnīgi nepieņemami.

Rezumējot augstākminēto, var secināt, ka būtībā studiju kvalitāti nosaka divi savstarpēji saistīti faktori:

## 4. tabula

**Iespējamie izglītības kvalitātes kritēriji**

| <b>Kritēriji</b>                      | <b>kvantitatīvie</b>  | <b>kvalitatīvie</b>   |
|---------------------------------------|---|---|
| <b>sākotnēji</b>                      | <p>proporcija starp bezdarbniekiem/absolventiem</p> <p>caurmēra laikposms starp augstskolas absolvēšanu un pirmo darba vietu</p> <p>procentuālais skaits doktorandu attiecībā pret absolventiem</p> | <p>absolventu kvalitāte nodarbinātības kontekstā</p> <p>nodarbinātība attiecībā pret studiju jomu</p>   |
| <b>personāls</b>                      | <p>personāla vecuma sadalījums</p> <p>personāla mobilitāte</p> <p>darba pieredze ārpus pašreizējās iestādes</p>   | <p>darbā pieņemšanas politika</p> <p>izglītības kvalifikācija</p> <p>personāla motivācija mācīt</p>   |
| <b>studiju programma (curriculum)</b> |   | <p>kursu mērķu atbilstība profesijas vajadzībām</p> <p>kursu mērķu skaidrība</p> <p>studiju procesa struktūra</p> <p>kursu mērķu un satura atbilstība</p> <p>kursu atkārtošanas procedūru efektivitāte</p> <p>studiju programmas (curriculum) funkciju realizācija</p> <p>studiju organizācijas precizitāte un efektivitāte</p> |

4. tabulas turpinājumu skat. 74. lpp.

4. tabula (turpinājums)

| <b>Kritēriji</b>                      | <b>kvantitatīvie</b>   | <b>kvalitatīvie</b>  |
|---------------------------------------|--|--|
| <b>studiju vide</b>                   |  | filozofija<br>inovatīvu orientāciju<br>pakāpe<br>atvēlētais laiks, līdzekļi un<br>rezultāti institūcijas<br>aktivitātēm izglītības<br>inovāciju jomā |
| <b>studentu<br/>«kustība»</b>         | studentu skaits (%), kas<br>kārtoja iestājeksmenus<br>absolventu skaits (%)<br>gadu skaits, kas pavadīts<br>izglītības iestādē<br>izkritušo skaits (%) |  |
| <b>infrastruktūra</b>                 | materiālais nodrošinājums  | mācīšanas kvalitāte<br>telpas  |
| <b>studiju<br/>procesa<br/>apgāde</b> | izvēles priekšmetu skaits<br>attiecībā pret obligāto<br>priekšmetu skaitu  | A daļas priekšmetu<br>apjoms<br>brīvības izpausmju un<br>eksperimentēšanas<br>iespējas<br>daļlaika studiju un<br>tālākizglītības iespējas            |
| <b>politika</b>                       |  | iekšējā kvalitātes<br>novērtēšana<br>sadarbība ar citām<br>institūcijām uzdevumu<br>sadalē<br>politikas demokrātiska<br>iedzīvināšana                |

- lai izvirzītie darbības mērķi un uzdevumi tiktu sasniegti;
- lai līdzekļu izmantojums izvirzīto mērķu sasniegšanai būtu ekonomisks.

Savukārt, lai šie faktori darbotos, pieredze rāda, ka no augstskolām un to struktūrvienību vadītājiem tiek gaidīts, ka viņi

- būs skaidrībā par stratēģiskajiem mērķiem, kā arī par tekošajiem uzdevumiem, pēc kuru izpildes spriež par studiju (mācīšanas un mācīšanās) kvalitāti;
- labi pārzinās procedūras un norises, ar kuru palīdzību kvalitāte un standartu izpilde tiek noteikta un uzturēta;
- būs spējīgi demonstrēt izglītības kvalitātes noteikšanas procedūru lietderību, ietverot gan problēmu noteikšanas (atklāšanas) veidus, to korekcijas ceļu, gan arī to, kā pozitīvā pieredze tiek noteikta un popularizēta;
- parādīs, kā institūta iekšējā kvalitātes kontrole atbilst ārējiem kvalitātes kontroles mehānismiem;
- parādīs, kā tiek analizēta saistība starp līdzekļu izmantošanu un studentu mācīšanās kā procesa kvalitāti un viņu sasniegumiem kā rezultātu;
- pierādīs, kā tiek noteiktas docētāju vajadzības pēc profesionālās izaugsmes, kā tiek apzinātas vajadzības uzlabot akadēmisko un profesionālo kvalifikāciju, mācīšanas efektivitāti, kā noteiktās prioritātes sasaucas ar iestādes izvirzītajiem mērķiem un docētāju profesionālo (personīgo) attīstību;
- būs spējīgi izskaidrot, kā un kādās proporcijās tiek novērtēts docētāju ieguldījums mācību un pētnieciskajā darbā;
- būs spējīgi parādīt, kā kvalitātes kontroles rezultāti tiek izmantoti tālāko lēmumu pieņemšanas procesā, lai nodrošinātu turpmāku kvalitātes uzturēšanu un uzlabošanu;
- parādīs, kā tiek pārraudzīta kvalitātes kontroles procedūra, lai pārliecinātos par tās lietderību un efektivitāti.

Neraugoties uz dažādību izglītības kvalitātes novērtēšanas interpretācijā, pakāpeniski ir izkristalizējušies izglītības kvalitātes novērtēšanas procesa **aktuālākie aspekti, ko ieteicams ievērot, veidojot kvalitātes novērtēšanas sistēmu Latvijā.**

1. Izglītības kvalitātes jēdziena traktējumam jābūt maksimāli plašam, ievērojot sabiedrības sociālo un kultūras attīstības līmeni, ieskaitot izglītības pieejamību un sabiedrības informētību par to.
2. Nepieciešams pēc iespējas tuvināt vajadzību pēc novērtējuma pašiem augstskolu vadītājiem, mācību spēkiem un studentiem, motivēt viņus iesaistīties šajā procesā.
3. Uzsvaram jābūt uz pašnovērtējumu fakultāšu un institūtu līmenī.
4. Neatkarīgie eksperti galvenokārt jāpiesaista no akadēmiskā personāla, lai papildinātu pašnovērtējuma rezultātus.
5. Jānodrošina akadēmiskās brīvības aizsardzība.
6. Jābūt ciešai saistībai starp darba rezultātu kvalitātes novērtējumu un reālo darba apstākļu izvērtēšanu.
7. Kvalitātes novērtēšana jāorientē uz mācību iestādes attīstības stimulēšanu.

Latvijā pagaidām kontrole vērsta vairāk uz procedūru pusi, t. i., vai tiek pildīts likums, reglamenti utt., kontrole mazāk tiek vērsta uz rezultātu. Neapšaubāmi – studentu sasniegumi tiek vērtēti, taču tas ir vairāk zināšanu apguves kontekstā, nevis saistībā ar tādiem rādītājiem kā izmantotie resursi, pielietotās zināšanu apguves metodes, pašu zināšanu ilgspēja dzīves laikā.

Iespējams, ka uzsāktā augstskolu akreditācija ir viens no kvalitātes kontroles veidiem, jo akadēmiskās programmas tiek akreditētas uz noteiktu periodu, kas, pirmkārt, ļauj novērtēt to lietderību valsts tautsaimniecībai un sociālajai dzīvei, kā arī augstskolām neļauj apaugt ar rutīnu, bet gan liek pastāvīgi būt nomodā par kursu atjaunošanu atbilstīgi sabiedrības vajadzībām.

Kā rāda Rietumu augstskolu pieredze, novērtēšanai ar mērķi – uzlabot veikumu – akadēmiskajā vidē parasti ir plašs atbalsts, jo mācību spēki ir profesionāļi, kuriem rūp, kā viņi veic savus darba pienākumus, kā arī tas, kā tiek noteikts viņu kompetences līmenis. Novērtēšana ir akadēmiskās vides būtiska sastāvdaļa, jo studijām un pētniecībai bez novērtēšanas nav attīstības.

## Pieaugušo izglītības kvalitātes novērtēšanas raksturojums

Kvalitātes apzināšanas nepieciešamība pieaugušo izglītībā mūsdienās ir aktuāla gan katra tās dalībnieka līmenī, gan katras izglītību piedāvājošās iestādes līmenī, gan pārvaldes un valdību līmeņos, jo vajadzība un vēlēšanās izdarīt pārmaiņas, lai pilnveidotu pieaugušo izglītību gan piedāvājuma kontekstā, gan organizatoriskā kontekstā, ir skaidri apzināta. Šķiet, ka izglītības kvalitātes novērtēšana pieaugušajiem ir vēl sarežģītāks uzdevums kā jebkurā citā izglītības pakāpē un veidā. Pieaugušo izglītība ir ārkārtīgi daudzveidīga, katras pieaugušo izglītības iestādes mērķis un saturs var būt izteikti individuāls, lai atbilstu sava kontingenta prasībām un aktuālajām vajadzībām. Tādēļ arī pēdējos gados pat Eiropā atzīti pieaugušo pedagogijas teorētiķi izvairās lietot jēdzienu *pieaugušo izglītības sistēma*. Stingrā sistēmas izpratnē tāda patiešām nepastāv un arī nevar pastāvēt. Ir arī citas objektīvas grūtības, kas sarežģī izglītības kvalitātes novērtēšanas procesu:

- grupu neviendabīgais raksturs to dalībnieku iepriekšējās sagatavotības un izglītības līmeņa ziņā;
- grupu neviendabīgais raksturs to dalībnieku izvirzītā mērķa ziņā, tādēļ arī skatījums uz izglītības kvalitāti kā rezultātu var atšķirties;
- grupu neviendabīgais raksturs to dalībnieku vecuma un pieredzes ziņā, kas ietekmē attieksmju dažādību pret pašu novērtēšanas procesu.

Kā jau tika atzīmēts 3. nodaļā, mūsdienās ir skaidri vērojama tendence, ka izplatītākā un lielāko atbalstu guvusi ir pieaugušo izglītība profesionālās meistarības un lietpratības pilnveidei. Uzskatu, ka izglītības kvalitātes novērtēšana profesionālās pilnveides studijās daudz neatšķiras no kopējām nostādnēm augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanā. Vienīgi ārējo ekspertu vidū būtu vēlams vairāk redzēt darba devēju, profesionālo asociāciju, tautsaimniecības nozaru pārstāvjus, jo būtiskākais kvalitātes kritērijs ir nodarbi-

nātība un kvalifikācijas atbilstība darba tirgus aktuālajām vajadzībām un tendencēm. *Nevis pašas zināšanas un prasmes ir mērķis profesionālās pilnveides izglītībā, bet gan profesionālās meistarības un lietpratības dinamika un tas, kā cilvēks to prot izmantot, nodrošinot sev pilnvērtīgu funkcionēšanu darba tirgū.*

Tāpat kā visa izglītības sistēmā kopumā, novērtēšanas subjekti var būt ļoti dažādi, gan nozīmēti neatkarīgi ārējie eksperti, gan pieaugušo izglītības organizatori un izglītības iestāžu vadītāji, skolotāji un paši dalībnieki. Neapšaubāmi viņu loma novērtēšanas procesā atšķirsies atkarībā no konkrēta novērtēšanas mērķa un uzdevumiem. Novērtējot pieaugušo izglītības jomas, kas vairāk saistītas ar personības izaugsmi, jaunu sociālo lomu apguvi vai brīvā laika pavadīšanu, akcents biežāk tiek likts uz pašnovērtējumu. Viens no efektīvākajiem un izplatītākajiem paņēmieniem pieaugušo izglītībā ir – rosināt dalībniekus izvērtēt izglītības procesa vai konkrētas programmas/kursa, vai vienas nodarbības stīprās un vājās puses, kā arī – kādas jaunas iespējas var tikt pavērtas, vai arī – kas var aizkavēt sasniegt paredzētos mērķus. Šī novērtēšanas paņēmiena galvenā priekšrocība ir tā, ka tas iedrošina ne vien apzināties reālo situāciju, bet arī drosmīgi prognozēt iespējamību, tādējādi savlaicīgi novēršot potenciālos trūkumus un pilnveidojot prognostiskās prasmes.

Jau iepriekš esam konstatējuši, ka izglītības kvalitātes novērtēšanā ir vairāki aspekti. Visgrūtākais no tiem ir novērtēt «iekšējās» kvalitatīvās izmaiņas personības izpratnē, vērtībās, attieksmēs, pārliecībā. Mūsu pieredze rāda, ka visveiksmīgāk to var darīt ar subjektīvo eseju palīdzību, kur katrs var izpaust subjektīvās domas. Minēšu dažus, manuprāt, ļoti rosinošus eseju virsrakstus: «Neatbildēts jautājums sev», «Augšup ideju pasaulē un lejup dzīves īstenībā», «Sofijas pasaule – domu pasaule» un citi.

Šādi novērtēšanas un pašvērtējuma paņēmieni nenoliedzami sekmē cilvēku kritiskās domāšanas attīstību, refleksiju, brīvu, humānu pašrealizāciju, kas plašākā kontekstā ir demokrātijas pamatu stabilizācijas priekšnosacījums, kas būtībā ir pieaugušo izglītības augstākais uzdevums.

## Skolotāju darba kvalitātes novērtēšana

Skolu akreditācijas un skolotāju atestācijas sakarā kļūst aktuāls jautājums par skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu gan teorētiskajā aspektā, gan no praktiskās realizācijas viedokļa. Neapšaubāmi, ieviešot jebkādas jaunas pieejas vai pilnveidojot esošās, vērtīgi ir iepazīties un analizēt, kāda ir to pielietošanas pieredze citās valstīs, lai gūtu pozitīvas mācības un nepieļautu jau citās valstīs apzinātās kļūdas. Jācer, ka iepazīšanās ar ilggadēju un grūtu Lielbritānijas pieredzi skolotāju darba kvalitātes novērtēšanā varētu sekmēt jauninājumu mērķtiecīgas ieviešanas gaitu Latvijā, kā arī samazināt to izmaksas.

Piedāvāju atziņas skolotāju darba kvalitātes novērtēšanā, kas gūtas, galvenokārt apkopojot Lielbritānijas pieredzi.

Situācijas pilnīgākai izpratnei būtu jāatzīmē, ka līdz pat 1970. gadam Anglijā un Velsā neeksistēja vienoti valsts mācību plāni, kā arī valstiskā mērogā netika organizēta skolotāju darba kvalitātes novērtēšana. Skolotāji baudīja profesionālo autonomiju, ko stingri sargāja skolotāju arodbiedrība. 80. gados arvien biežāk un noteiktāk izskanēja doma par izglītības rezultativitāti darba tirgus kontekstā. Tad arī radās nepieciešamība pēc skolotāju un skolu kopumā darba efektivitātes novērtējuma. 1977. gadā Leiboristu partijas valdības laikā tika sagatavots Zaļais dokuments (*Green paper*), kurā cita starpā teikts: «Skolotāju veikuma novērtēšanas procedūru ieviešanā nepieciešamas nopietnas konsultācijas ar skolotāju asociācijām.»

Noteiktas pūles skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas ieviešanai tika veltītas 80. gados. Konservatīvā valdība, kas nāca pie varas 1979. gadā, rūpīgi veidoja skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas shēmu. 1983. gadā tika publicēts Baltais dokuments «Skološanas kvalitāte» (*White paper Teaching Quality*), kurā tika uzsvērts, ka skolotāju darba kvalitātes novērtēšana nepieciešama, lai uzlabotu skolu pārvaldes sistēmu un izveidotu ciešāku sakarību starp skolotāju darba kvalitāti un atalgojumu. Šīs pašas domas tika sīkāk attīstītas 1985. gada Baltajā dokumentā «Labākās skolas»

(*Better Schools*), uzsverot, ka skolotāju darba kvalitātes novērtēšana stimulēs skolotāju tieksmi pēc profesionālās pilnveides, kā arī nepieciešamību veikt atbilstīgas izmaiņas skolotāju tālākizglītības sistēmā. Atbildība par šo pārmaiņu ieviešanu bija Vietējām izglītības administrācijām (*LEA, Local Educational Authorities*), un, neskatoties uz to, ka valdība bija gatava finansēt skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas sistēmas ieviešanu, skolotāji asi noprotēja jebkādas mēģinājumus saistīt viņu veikumu ar izmaiņām atalgojumā, karjeras iespējām vai atlaišanu no darba. Lai objektīvi varētu analizēt situāciju, tika izveidota ekspertu grupa, kas pētīja līdzīgus procesus ASV, Vācijā un citās industriāli attīstītajās zemēs un nonāca pie secinājuma, ka ne Anglija, ne Velsa vēl nav gatavas tādas novērtēšanas sistēmas ieviešanai. Pēc neilga laika tika saņemts papildus finansējums, lai turpinātu pētījumu. Šajā pašā laika posmā aktivizējās Nacionālā skolotāju savienība (*National Union of Teachers*), uzsverot, ka vairāk uzmanības jāvelti skolotāju profesionālās pilnveides iespēju bagātināšanai, nevis skolu pārvaldes sistēmas uzlabošanai. Nacionālā skolotāju savienība ieteica organizēt regulāras diskusijas skolotājiem, piedaloties jaunākajiem un pieredzējušākajiem kolēģiem vienas skolas ietvaros, kur tiktu noteikti nepieciešamie virzieni individuālajai kvalifikācijas celšanai, izteiktas rekomendācijas darba uzlabošanai tuvākā gada laikā. Atalgojuma jautājums vispār netika skarts.

Diskusijas par šiem jautājumiem ilga gada garumā, līdz 1985. gada novembrī Josefs Keits (Joseph Keith), izglītības valsts sekretārs, paziņoja, ka skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas sistēma netiks saistīta ar skolotāju atalgojumu. Iemesli šīm pozitīvajām pārmaiņām skolotāju labā tā arī netika līdz galam noskaidroti. Iespējams, ka tās bija zināmas bailes no masu spiediena, ko varēja panākt arodbiedrības.

1986. gada Izglītības likumā tika iekļauts paragrāfs par skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu kā obligātu prasību, taču šis paragrāfs tika oficiāli pieņemts tikai 1991. gadā. Šajā periodā turpinājās visai produktīvas diskusijas starp dažādām skolotāju tiesību aizsardzības institūcijām, Vietējo izglītības administrāciju darbiniekiem un britu valdību, kas beidzās ar slēdzienu, ka skolotāju

veikuma novērtēšana pozitīvi ietekmēs skolu darba kvalitāti, ja skolotājiem tiks radītas iespējas paaugstināt savu profesionālo kvalifikāciju, kā arī pavērs jaunas karjeras iespējas. Bez tam tika panākta vienošanās, ka, pirms valsts mērogā tiks ieviesta SDK, sākumā jānotiek pilotāžas pētījumam dotajā kontekstā. Valdība finansēja pilotāžas projektu 1987. gada sākumā, cerot, ka rezultāti būs pieejami jau tā paša gada rudenī. Diemžēl, pasliktinoties skolotāju ekonomiskajai situācijai, tas izsauca milzīgu protesta vilni skolotājos, tika organizēti īstermiņa streiki, un, lai gan šīm norisēm nebija tieša sakara ar skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu, tomēr tas būtiski attālināja pilotāžas rezultātu ieguvu. Līdz ar to tikai 1989. gada jūnijā tika iesniegts galējais ziņojums par pētījuma rezultātiem.

1991. gada Izglītības likumā tika uzsvērta skolotāju loma, noteikts nacionālais mācību plāns, vispārējā testēšanas sistēma, skolotāju atalgojuma jautājumā tika nodoti pašu skolu ziņā, paaugstinājās konkurence skolu vidū sakarā ar to, ka tika noteikta brīva skolēnu piesaistīšana skolai, neskatoties uz viņu dzīvesvietu, kā arī lielākas pilnvaras tika deleģētas skolu vadībai. Daudzi šie jauninājumi tika uztverti negatīvi no skolotāju puses, un, lai gan to ieviešanai tika paredzēti vairāki gadi, skolotāji bija neapmierināti ar ieviešamajām izmaiņām. Tuvākajā laikā skolu uzmanība tika koncentrēta uz nacionālā mācību plāna ieviešanu, bet doma par skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu palika nedaudz novārtā, kaut gan 1991. gada septembrī visas Anglijas un Velsas skolas saņēma apkārtrakstu par skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu.

Divu nākamo gadu laikā apmēram 50% skolotāju tika iekļauti novērtēšanā un nekādas nopietnas problēmas neradās, lai gan izvērtējums par skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas gaitu arī nav noticis. Tomēr daži faktori, kas ietekmē skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas ieviešanu, izkristalizējās.

1. Turpinās resursu trūkums. Skolām arvien ir jāstrādā pie centralizēti ieviešamiem jauninājumiem, un skolotāji arvien skaidrāk sāk apzināties, ka skolotāju darba kvalitātes novērtēšana prasa lielu laika patēriņu. Sakarā ar atvēlētajiem minimālajiem re-

sursiem interese par skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu draud samazināties.

2. Jaunā valdības reforma, ieviešot jaunu skolu inspicēšanas sistēmu, būtiski samazināja Vietējo izglītības administrāciju lomu, kā dēļ samazinājās skolu padomnieku un inspektoru skaits, kas atbalstīja un realizēja skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu.
3. Skolu pārziņā pašreiz ir to budžets, tādēļ skolu pašu ziņā ir – vai skolotāju darba kvalitātes novērtēšana ir skolas prioritāte, vai nav.
4. Sākotnēji jaunie skolotāji pirmā darba gada, respektīvi, izmēģinājuma perioda, laikā netika iekļauti skolotāju darba kvalitātes novērtēšanā, bet, tā kā valdība ir atcēlusi izmēģinājuma periodu, arī jaunajiem skolotājiem jābūt iekļautiem tajā. Tā kā pati skola tagad izlemj, vai skolotājs ir izvirzāms augstākai kvalifikācijas pakāpei, vai nē, tad zūd robežšķirtne starp novērtējumu un profesionālo attīstību.
5. Kopš 1993. gada septembra skolu gubernatoriem ir pienākums izskatīt jautājumu par skolotāja algas pieaugumu. Ziņojumi gan liecina, ka gubernatori ignorē šo pienākumu, jo tikai 1% no skolotājiem tiek veiktas izmaiņas atalgojumā, tomēr skolotāju asociācija uzskata, ka novērtēšanas rezultātiem nākotnē būs nozīme šajā jomā.
6. Valdība cenšas atgriezties pie priekšlikuma, kas paredz skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu saistīt ar atalgojumu, neskatoties uz bažām, ka tas var negatīvi ietekmēt skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu.

Līdz 1995. gada jūlijam visi Anglijas un Velsas skolotāji, kas strādā pamatskolās, vidusskolās un speciālajās skolās, ir iekļauti skolotāju darbības novērtēšanas sistēmā. Atbildība par šīs novērtēšanas sistēmas realizāciju gulstas uz 117 Anglijā un Velsā esošajām Vietējām izglītības administrācijām.

Pieredzes analīzes gaitā ir izkristalizēta būtiska atziņa, ka *skolotāju darba kvalitātes uzlabošanās ir iespējama tikai un vienīgi, ja*

*nepieciešamību pēc tās apzinās, izprot, atbalsta un realizē paši skolotāji, skola un izglītības politikas realizētāji, sākot no vietējām pašvaldībām līdz ministrijai.*

Turklāt katram šim posmam – skolotājiem, skolām un izglītības politikas realizētājiem – ir savi uzdevumi un loma. Apskatīsim katru no tiem detalizētāk.

*Skolotāja līmenī darba kvalitāte ir atkarīga no viņa motivācijas, spējām un attieksmes pret skolēnu, savu profesionālo darbību, kā arī pret profesionālo pilnveidi. Talantīgs skolotājs prot nevainojami strādāt neatkarīgi no ārējiem apstākļiem. Viņš raiti, it kā bez piepūles virza savus audzēkņus, ir pārliecināts, ka ar savu darbību veiksmīgi realizē stundas mērķi, pielietojot daudzveidīgus mācīšanas paņēmienus, apzināti uztur saprātīgu mācīšanās tempu, lai sasaskaņotu katra individuāla skolēna un visas grupas vajadzības un iespējas. Klasē valda lietišķa gaisotne, skolēniem neizbēgami ir noteikta spriedze zinātkāres rosināšanai un uzturēšanai, tai pašā laikā garīgi viņi jūtas drošībā, ir ieinteresēti par to, kas notiek klasē.*

Jāatzīmē, ka, neskatoties uz savas rīcības šķietamo vieglumu un dabiskumu, šie talantīgie skolotāji rūpīgi gatavojas katrai stundai un ļoti pārdomāti strādā stundas gaitā, kā arī pastāvīgi izvērtē savu darbību un tās rezultātus.

Analizējot 150 Latvijas pilsētu un lauku skolotāju darba kvalitātes *pašvērtējuma* anketas, var secināt, ka pusei skolotāju ir *grūtības* ar:

- skolēnu izpratni,
- pozitīvas mācību vides veidošanu,
- augstas uzvedības kultūras uzturēšanu,
- spēju stimulēt skolēnos patstāvīgu mācīšanos,
- entuziasma uzturēšanu sevī,
- spēju noteikt mērķi un izvēlēties adekvātus līdzekļus tā sasniegšanai.

Attieksmē pret profesionālo pilnveidi īpaši jāatzīmē skolotāju kūtrā iesaistīšanās profesionālo asociāciju darbā, kas īpaši kritusies pēdējo divu gadu laikā, jo skolotāji atzīst, ka neredz tam jēgu.

Vienlaikus skolotāji *augstu vērtē*:

- savu spēju stimulēt skolēnu interesi,
- spēju iedrošināt skolēnus līdzdarboties,
- objektivitāti skolēnu vērtējumā,
- pieejamību skolēniem,
- spēju rūpīgi strukturēt mācību saturu un plānveidīgi vadīt stundu, izmantojot pārdomātus paņēmienus.

Ir konstatēts, ka skolotāji, kas sava darba kvalitāti vērtē augstu vai vairāk augstu nekā zemu, cenšas nepalaist garām iespējas savas kvalifikācijas pilnveidei. Turklāt ir novērots, ka studiju procesā viņi cenšas aktīvi līdzdarboties, negaidot kādas gatavas, vispārpieņemamas atziņas no lektoriem. Ja tādas iespējas viņiem netiek piedāvātas, viņi uzstājīgi meklē kādas alternatīvas iespējas. Ja no šī viedokļa vērtējam Latvijas skolotājus, tad iepriecina fakts, ka daudzi simti skolotāju ir iesaistījušies dažādos projektos ar mērķi papildināties un smelties jaunas atziņas kopdarbībā ar saviem kolēģiem, kā arī skolotāju tālākizglītības procesā.

Nenoliedzot, ka skolotāja darba kvalitāte pilnā mērā ir atkarīga no katra individuālās iniciatīvas un spējām, tomēr *izglītības politikas līmenī* šajā sakarā ir vēlama noteiktība, kas izpaužas:

- stingrā, precīzā atlasē, kas nodrošinātu strādāt profesijā tikai augstākās kvalifikācijas speciālistiem, ieskaitot uzņemšanu pedagoģiskajās augstskolās;
- koncentrētā, rosinošā un pēc iespējas vairāk uz praksi bāzētā skolotāju sagatavošanā;
- relatīvi augstā atalgojumā;
- karjeras virzībā, kas sekmē skolotāju vēlēšanos palikt skolā un sasniegt izcilu darba kvalitāti;
- virknē profesionālās izaugsmes iespēju;
- skolas darba organizācijā, kas nodrošina individuālu autonomiju;
- veidojot vidi, kas vairāk iedrošina nekā piespiež.

Lai cik pievilcīgs neizskatītos šis skolotāju darba kvalitātes uzlabošanas scenārijs, tas slēpj sevī arī būtiskas problēmas. Pirmkārt, skolotājiem ir grūti noturēt enerģiju un entuziasmu augstā līmenī bez atbalsta no ārienes. Otrkārt, augstu kvalitāti skolotāja darbā var sagaidīt tikai apstākļos, kad *skolotājam ir augsts sociālais prestižs sabiedrībā un viņa viedoklis tiek respektēts visos izglītības vadības līmeņos.*

*Skolas līmenī darba kvalitāti nosaka apstākļi, kas sekmē mērķtiecīgu un pilnvērtīgu mācīšanu un sadarbību skolotāju vidū. Skola veicina domu biedru grupu izveidi, deleģē skolotājiem plašas pilnvaras, kopīgi izstrādā mācību–audzināšanas pieejas, kas atspoguļo skolas kopīgi izvirzītās un pieņemtās izglītības vērtības. Ieejot šādā skolā, jūtama mērķtieksmes klātesamība un entuziasms. Pārrunās ar skolotājiem un skolēniem skola tiek vērtēta kā «draudzīga» vieta, kurā labprāt uzturas gan vieni, gan otri. Bez tam abas puses saka, ka stundās valda pozitīvs «spiediens», kas vērsts uz izaugsmi. Visiem ir skaidri izglītības mērķi, un paliek iespaids, ka sadarbība ir vispārpieņemta prakse.*

Skolu vadītāji šādā skolā uzreiz sarunu novirza uz saviem skolēniem. Vērtības, par kurām runā skolēni, ir realizētas arī skolas vadības līmenī un iemiesotas skolas organizatoriskajā struktūrā. Stingras hierarhijas vietā, kas ir visai izplatīta parādība skolās, tur valda «komandas» gars un tieksme uz attīstību. Birokrātisku sanāksmju vietā vairāk laika tiek atvēlēts diskusijām par mācību plāniem un metodēm. Tiek stimulēta skolotāju profesionālā pilnveide gan skolas ietvaros, gan ārpus tās. Skolā labprāt tiek izmēģinātas un iedzīvinātas ierosmes, kas gūtas pieredzes apmaiņā, ja tās sekmē izvirzīto izglītības mērķu sasniegšanu.

Skolu inspektoru ziņojumos šādas skolas saņem augstu novērtējumu, norādot, ka tajās valda kvalitatīva, secīga mācīšana, ir sakārtota vide, kā arī pārdomāta vadības sistēma. Savukārt vecāki ir apmierināti ar saviem bērniem, viņu sasniegumiem mācībās, kā arī atzīmē gādīgu attieksmi no pedagogu puses.

Līdzīgi kā pie nosacījuma, ka skolotāja darba kvalitāte pilnā mērā ir atkarīga no katra individuālās iniciatīvas un spējām, arī skolas

stimulējošās attieksmes gadījumā, *izglītības politikas līmenī* nepieciešams atbalsts sekojošos virzienos:

- jauno skolotāju sagatavošanai jābūt pēc iespējas vairāk bāzētai uz praksi skolā;
- nepieciešama decentralizācija skolu vadībā un to lielāka finansiālā patstāvība;
- pašvaldību politikai jābūt vērstai uz atbalstu, kas paver iespējas izmantot citu pieredzi un eksperimentēt;
- jāpastāv ārējai atbalsta sistēmai, kas ietver gan kontroles, gan padomdevēja funkcijas;
- jāveido «līdzīgi domājošo» skolu tīkli, kas ļauj apmainīties ar informāciju un saņemt atbalstu;
- jāpaver skolām iespējas piedalīties lēmumu pieņemšanā, kas saistīti ar mācību plānu un satura izveidi, un jāļauj tām adaptēt mācību plānus atbilstīgi vietējām vajadzībām;
- jāstimulē pašnovērtējums un plānošana skolas līmenī;
- jāpaver daudzveidīgas iespējas skolotāju tālākizglītibai.

Uzsvars uz skolas lomu skolotāju darba kvalitātes uzlabošanā gūst atzinību ar to, ka akcentē decentralizāciju, sekmē vienotu skolotāju domu biedru grupu veidošanos, kas konsekventi realizē izvirzītos mērķus. Tomēr tāda veida sadarbība galvenokārt balstās uz konkrētām personībām un ir viegli ievainojama, respektīvi, ja šādas domu biedru grupas līderis kāda iemesla dēļ aiziet no grupas, tā var pārstāt eksistēt. Tāpat arī intensīva sadarbība un pastāvīga domu apmaiņa prasa ļoti daudz laika, kas var atslābināt skolotāja uzmanību no ikdienas pedagoģiskajiem pienākumiem.

*Izglītības politikas līmenī* skolotāju darba kvalitāti tieši ietekmē saskanīga un labi pārbaudīta politika skolotāju sagatavošanā un tālākizglītošanā, mācību satura un plānu, kā arī skolēnu un skolotāju novērtēšanā. Izglītības nevainojama kvalitāte pilnā mērā ir atkarīga no tā, kā šie izglītības politikas stūrakmeņi tiek realizēti dzīvē, nevis tik daudz no katra skolotāja vai skolas aktivitātēm.

Turklāt izglītības kvalitāti veicina nosacījums, ka **izglītības vadītāji augstākajā līmenī atzīst savu atbildību par skolotāju darba**

**kvalitāti.** Pārvaldes līmenī tiek ierosinātas mācību plānu un satura reformas atbilstīgi sabiedrības dominējošām vērtībām un vajadzībām. Tai pašā laikā nelokāmi tiek realizēta pārdomāta novērtēšanas politika.

Skolu vadītāji ir personiski atbildīgi par centralizēti noteikto standartu ievērošanu un izpildi. Skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas kritēriji arī vairāk atspoguļo vispārējās, nevis individuālās vērtības. Rūpīgi tiek izstrādātas akreditācijas shēmas. Skolotāju izglītošana tiek pakļauta lielākai publicitātei.

Šajā sakarā *politikas līmenī* darbs tiek virzīts, lai panāktu:

- plašu sabiedrības atbalstu izpildvaras institūciju iniciatīvām;
- politikas izstrādi, kas balstās uz plašām konsultācijām un sabiedrības iesaistišanu;
- plašu piedāvājumu papildus izvēļu klāstā;
- centralizētu kontroli pār skolu darbu ar mērķi novērtēt to attīstību;
- skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas centralizētu sistēmu;
- skolotāju sagatavošanu, kas atbilst skolu reformas prasībām;
- centralizētu atbalstu ierosmju realizēšanai;
- informatīvo sistēmu un vienotas terminoloģijas izveidi, kas sekmētu publiskas debates izglītības jomā.

Vienotu izglītības politiku skolotāju darba kvalitātes novērtēšanai intensīvi atbalsta Eiropas ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (OECD) valstis. Valda uzskats, ka saskaņota, centralizēta izglītības politika sekmē skolu savstarpēju saistību un vienotību. Trūkums šādai sistēmai ir tas, ka tā ir pārāk nelokāma un sa stingusi, kur grūti panākt efektīvas pārmaiņas īsā laikā, jo valda inertums.

Līdz ar to, no vienas puses, centralizēta politika nodrošina lielāku pastāvību praksē, bet lēnāk notiek pārmaiņas. Turpretī, no otras puses, akcentējot skolotāja un skolas lomu, var nodrošināt pārmaiņas un eksperimentālas pieejas atsevišķās skolās, tai pašā laikā daudzas skolas var palikt novārtā un arvien vairāk atpalikt no progresīvi strādājošajām.

Acīm redzami izriet secinājums, ka skolotāju darba kvalitāte ir tieši atkarīga no individuāla skolotāja, skolas un izglītības politikas vienotības un savstarpējās saistības. Tādēļ arī plašu atbalstu skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas sakarā ir guvušas jaunākās tendences:

- lielāks atbalsts pašu vadītām grupām un dalītai atbildībai, jo brīvā tirgus nosacījumi paši par sevi darbojas kā skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas mehānismi;
- skolotāju un skolas administrāciju tuvināšanās nepieciešamība uz koleģiālu lēmumu pieņemšanas pamata;
- koleģialitātes nozīme pretēji hierarhijai.

Lielbritānijas pieredze ļauj izdarīt dažus secinājumus attiecībā uz skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu, ko nedrīkstētu ignorēt arī mūsu valstī.

1. Novērtēšanai dažādi cilvēki piešķir atšķirīgu izpratni, piemēram, politiķi saista novērtēšanu ar lielāku kontroli un spiedienu uz skolotāju un atbrīvošanos no nekompetentiem skolotājiem, turpretī paši skolotāji to drīzāk uzskata par līdzekli, kā uzlabot skolas iekšējo klimatu, stimulēt profesionālismu, nodrošināt atgriezenisko saiti attiecībā uz savu profesionālo attīstību. Šo atziņu teorētiski pamatoja Bolams (Bolam, 1981), sagrupējot novērtēšanas mērķus trijās grupās: birokrātiskie, profesionālie un tirgus mērķi.

Vadoties pēc **birokrātiskajiem mērķiem**, novērtēšanā tiek uzsvērts, kā skolotājs atbilst politiskajām prasībām, kā ievēro instrukcijas un līguma prasības.

**Profesionālo mērķi** sasniedzot, pamatojas uz pieņēmumu, ka skolotājs pilnveidos savas prasmes, kas atbilst efektīvai darbībai. Analizējot, kādām profesionālajām prasmēm Anglijas skolotāji dod priekšroku, ir atklāts:

- pilnveidot mācīšanas prasmes (81%),
- objektīvi izvērtēt skolēnu mācību rezultātus (62%),
- plānot savas kvalifikācijas celšanu (51%).

33% skolotāju atbalsta novērtēšanu profesionālās pilnveides nolūkā, saistot to ar turpmākās karjeras virzību.

**Tirgus mērķis** uzsver skolēnu darba rezultātus un patērētāja vajadzību apmierinājumu. Ļoti neliels skolotāju skaits (14%) vēlas saistīt darba kvalitātes novērtēšanu ar apmaksas līmeni.

2. Novērtēšanai lielāku efektivitāti piešķir, to attiecinot uz jaunajiem, nepieredzējušajiem skolotājiem. Skolu direktori atzīst, ka vislielākās problēmas rada tie skolotāji, kuriem grūtības bijušas jau darba sākumā, bet, ja ar novērtēšanas palīdzību varētu savlaicīgi atbrīvoties no šiem skolotājiem, problēma tiktu daļēji novērsta. Arī 45% skolotāju atbalsta domu, ka novērtēšana palīdzētu savlaicīgi atbrīvoties no nekompetentiem skolotājiem.

### **Kādas mācības Latvijas izglītības politiķi un organizatori var gūt no Lielbritānijas pieredzes?**

1. Ieviešot skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu, nepieciešams akcentēt profesionālās attīstības prioritāti.
2. Finanšu līdzekļu nodošana skolu pārziņā var mazināt skolotāju darba kvalitātes novērtēšanas ieviešanas iespējas un neapšaubāmi pārvaldes struktūru ietekmi uz šo procesu.
3. Jābūt diferencētai pieejai attiecībā uz nepieredzējušiem un pieredzes bagātiem skolotājiem.
4. Jānodrošina apmācība tiem, kas realizē skolotāju darba kvalitātes novērtēšanu.
5. Skolotāju darba kvalitātes novērtēšanai jāatbilst vietējai skolu sistēmai un tās vajadzībām.
6. Pārāk liels uzsvars uz novērtēšanu, sarindojot labākos un vājākos, īpaši saistot to ar apmaksas izmaiņām, rada neproduktīvu sasprindzinājumu un kavē kolektīvās atbildības veidošanos. Bez tam bieži vien tas ierobežo vispusīgu un augstu mērķu izvirzīšanu individuālās profesionālās darbības jomā, jo skolotājs labāk aprobežojas ar minimālām prasībām pret sevi, lai nebūtu jāpiedzīvo sakāves.

## Literatūras saraksts

1. Adult Illiteracy and Economic Performance. – Paris: OECD, 1992.
2. Anspaks J. Tautas augstskolas Latvijas I Republikā // LPIA Vēstis. – 1994. – Nr.1. – 25.–35. lpp.
3. Armstrong S., Thompson G., Brown S. (eds.) (1996) Facing up to Radical Changes in Universities and Colleges. Kogan Page.
4. Ashworth P. and Saxton J. (1991) On Competence, Journal of Further and higher Education, 14, 1991, 1-15.
5. Augstskolu likums // Latvijas Vēstnesis. – 1995. – 17. nov. – 2.–3. lpp.
6. Ball C. (1985) The Triple Alliance: What Went Wrong? What Can be Done? Oxford Review of Education, Vol.II, No.3, 227-34.
7. Barnett R. A. (1987) The maintenance of Quality in the Public sector of the UK Higher Education. Higher Education 16.3, pp. 279-301.
8. Barnes B. et al. (1987) Learning styles in TVEI; Evaluation Report No. 3, MSC, Leeds University.
9. Ben-David J. (1977) Centres of Learning: Britain, France, Germany, United States. New York, McGraw Hill.
10. Beresnevičiene D. Nepārtrauktās mācīšanās psiholoģiskie pamati Lietuvā. / Habilitācijas darba kopsavilkums. – Rīga, 1996. – 26.(88) lpp.
11. Binde Ž. Vai esam gatavi XXI gadsimtam? // Diena. – 1998. – 9. okt. – 11. lpp.

12. Bolam R. (1981) Evaluative Research: A Case Study of the Teacher Induction Pilot Schemes. *Journal of Education for Teaching* 7(1): 70–83.
13. Borman M. K. (1990) Foundations of Education In Teacher Education. In Houston W. R., Haberman M., Sikula G. (eds.)(1990) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan Inc., New York.
14. Brookfield S. (1983) *Adult Learners, Adult Education and The Community*, Milton Keynes: Open University Press.
15. Campbell L. M., Campbell R. B. (1992) *Teaching and Learning through the Multiple Intelligences*.
16. Cave M., Hanney S. (eds.) (1997) *The use of Performance Indicators in higher Education. The Challenge of the Quality Movement*. Jessica Kingsley Publishers.
17. Coombs P. H. (1982) Critical World Educational Issues of the next Two Decades. *Int.Rev.Educ.* 28: 143–57.
18. Chalmers D., Fuller D. (1996) *Teaching for learning at university. Theory and practice*. Kogan page.
19. Chomsky N. (1957) *Syntactis Structures*. The Hague: Mounton.
20. Chomsky N. (1965) *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
21. Cross K. P. (1981) *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, California.
22. Courtney S. (1992) *Why Adults Learn. Towards a Theory of Participation in Adult Education*. Routledge, London & New York.
23. Coven R. (ed.) (1996) *The Evaluation of Higher Education Systems*. Kogan page. London. Philadelphia p. 215.
24. Cuenin S. (1986) *International study of the Development of performance Indicators in Higher education*. Paper given to OECD, IMHE project, Special Topic Workshop.

25. Dave R. H. (1973) *Lifelong Education and School Curriculum: Interim Findings of an Exploratory Study on School Curriculum Structures and Teacher Education in the Perspective of Lifelong Education*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
26. Dave R. H. (1976) *Foundations of Lifelong Education*. Pergamon Press, New York.
27. Dewey J. (1916) *Education and Democracy*. The Free Press. Macmillan Publishing Co. New York.
28. Dickinson D. (1979) *Terminology of Adult Education*. UNESCO.
29. Duke D. L. (ed.) (1995) *Teacher evaluation policy: from accountability to professional development*. State university of New York Press, Albany p. 203.
30. Edmundson P. G. (1990) A normative look at the curriculum in teacher education. *Phi Del. Kap.* 71(9): 717-22.
31. *Education at a Glance*. (1996) OECD Indicators. OECD, Paris.
32. Frackmann E. (1987) Lessons to be learnt from a decade of discussions on performance indicators. *International journal of Institutional management in Higher education* 11, 2, 149-162.
33. Freire P. (1985) *The Politics Of Education*. London: Macmillan.
34. Gardner H. (1983) *Frames of Mind*, New York: Basic Books.
35. Giroux, McClaren *Teachers as Transformative intellectuals*. Huckle J., Sterling S. (1996) *Education for Sustainability*. Earthscan Publications LTD., London.
36. Gonczi (1994) *Developing a Competent Workforce*, Adelaide: National centre for Vocational Education research.
37. Grattan C. H. (ed.) (1959) *American Ideas about Adult Education 1710-1951*. Teachers College, Columbia University, New York.
38. *Green Paper* (1977), London, HMSO.

39. Habermas J. (1974) *Theory and Practice*, London: Heinemann.
40. Habermas J. (1989) *Theory of Communicative Action*, Boston: Beacon Press.
41. Hager P. (1994) Is there a cogent philosophical argument against competency standards? *Australian Journal of Education*, 38(1), 3–18.
42. Harris K. (1994) *Teachers Constructing the Future*. Palmer press, Lewes
43. *Higher Education and Employment*. (1995) OECD, Paris.
44. Havighurst R. J. (1952) *Developmental Tasks and Education*. New York: McKay.
45. Hirst P. H. (1990) *The Theory–practice Relationship in Teacher Training*. Booth M., Furlong G., Wilkins M. (eds.) *Partnership in Initial Teacher Training*. Cassell, London.
46. Huckle J., Sterling S. (1996) *Education for Sustainability*. Earthscan Publications LTD., London.
47. Husen T. (1974) *The Learning Society*, London: Methuen.
48. *The International Encyclopedia of Education* (eds. Husen T., Neville Postlethwaite T.), (1994). Second Edition. Volume 6, Pergamon Press.
49. *International Yearbook of Adult Education* (ed. Knoll J.) (1995) Böhlau Verlag, Köln
50. Jarvis P. (1995) *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. Croom Helm, London & Canberra.
51. Jarvis P. (1999) *The Practitioner–Researcher. Developing Theory from Practice*, Jossey–Bass Publishers.
52. Kas Latvijā meklē darbu? Bezdarba situācija Latvijā. Analīzes elementi attiecībā uz izglītību. – Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs, 1998. – 19 lpp.
53. *Key Data on Education in the European Union 95*. (1996) ECSC–EC–EAEC, Brussels. Luxemburg.
54. Kirkwood G. and Kirkwood C. (1989) *Living Adult Education*, Milton Keynes: Open University Press.

55. Kitchner K. S., King P. M. (1990) The reflective judgement model: Transforming assumptions about knowing. Mezirow J. (ed) (1990) *Fostering Critical reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory learning*. Jossey-Bas, San Francisco, California.
56. Knowles M. S. (1990) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
57. Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
58. Kūle M. Eiropas ideja Latvijā. // *Latvija un Eiropas Savienība*. 1998.- Nr. 9, - 43.-47. lpp.
59. *Latvijas profesionālās izglītības sistēmas atbilstības jaunažiem ekonomiskajiem apstākļiem analīze*. - Rīga: Akadēmiskās informācijas centrs, 1998. - 34. lpp.
60. Laurillard D. M. (1980) Validity of Indicators of Performance. In D. Billing (ed.) *Indicators of performance*. Guildford: The Society for Research into Higher education.
61. *L'Education - Un trésor caché dedans*. (1996) Report to UNESCO by the International Committee on Education in the Twenty-First Century, Chaired by Jacques Delors, Paris, Ed. UNESCO and Odile Jacob.
62. Lifelong learning Project (1978) *Lifelong learning and Public policy*. Report prepared by Lifelong learning Project, US Government Printing Office, Washington, DC.
63. Lindeman (1961, (1926, 1st publ.), New Republic, New York) *The meaning of Adult Education*. Harvester House. Montreal.
64. Liveright A. A. (1968) *A Study of Adult education in the United States*. Centre for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University, Boston, Massachusetts.
65. Loder C. (ed.) (1990) *Quality Assurance and Accountability in Higher Education*. Kogan page in Association with the Institute of Education, London University.

66. Lohman D. F. (1989) *Human Intelligence. An Introduction to Advances in theory and Research.* Rev.Ed.Res. 59(4): 333–73.
67. Lohman D. F., Scheurman G. (1992) *Fluid Abilities and Epistemic thinking: Some Prescriptions for Adult education.* Tuijman A. C., Van Der kamp M. (eds.) 1992 *Learning Across the Lifespan: Theories, Research, policies.* Pergamon Press, Oxford.
68. London, J. (1973) *Reflections upon the relevance of Paolo Freire for American Adult Education, Convergence* 6 (1).
69. Lonstrupa B. *Mācīt pieaugušus – ar atklātību.* Rīga, 1998., 124. lpp.
70. Lovett, T. (1975) *Adult Education, Community Development and the Working Class,* London: Ward Lock Educational.
71. LR Augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālā koncepcija. – Rīga, 1998.
72. Macedo D. (1994) 'Preface' to McLaren and C. Lankshear (eds.) *Politics of Liberation: Paths from Freire,* New York: Routledge.
73. Marcel G. (1968) *Pour une sagesse tragique.* – Paris.
74. McDaniel O. C. *The Theoretical and Practical Use of performance Indicators.* Higher Education management. November 1996, Vol. 8., no. 3, 125–136.
75. *Measuring the Quality of Schools.* OECD, 1995.
76. *Measuring what students learn.* OECD, 1995.
77. Mezirov J. (1991) *Transformative dimensions of Adult Learning.* Jossey–Bas, San Francisco California.
78. Morsy Z., Altbach P. (eds.) (1993) *Higher Education in International Perspective. Towards the 21<sup>st</sup> century.* UNESCO.
79. Mosston M., Ashworth S. (1986) *Teaching physical education* (3rd edition), Columbus, OH: Merrill Publishing.
80. Newman M. (1973) *Adult Education and Community Action,* London: Writers and Readers Publishing Co-operative.

81. OECD (1977) Learning Opportunities for Adults. Paris; OECD.
82. Organization for Economic Co-operation and development / Centre for Educational Research and Innovation (OECD/ CERI) 1973 Recurrent Education: A strategy for Lifelong Learning. Organization for Economic Co-operation and Development, Paris.
83. Orlando Albornoz, Autonomy and accountability in Higher education. Morsy Z., Altbach P. (eds.) (1993) Higher education in International perspective, Towards the 21st Century. UNESCO.
84. Peters R. (1992) Adult Education as a vocation – lay job or profession? Mader W. M. (ed.) Adult education in the Federal republic of Germany. Centre for continuing Education, University of British Columbia, Vancouver.
85. Pieaugušo izglītības gadagrāmata. – Rīga: IZM. – 1998. – 112 lpp.
86. Profesiju apsekojuma rezultāti Latvijā 1997. gada oktobrī. Statistikas biļetens. — Rīga: LR Valsts Statistikas komiteja, 1998. – 104 lpp.
87. Raudive K. Ortega-i-Gasē, masu dumpja paredzētājs. // Raudive K. Laikmeta atjaunotāji. – ASV: Grāmatu Draugs. – 1976. 125.–162. lpp.
88. Rogers A. (1996) Teaching Adults. Open University Press. Buckingham. Philadelphia.
89. Rogers C. (1969) Freedom to Learn. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
90. Rubenis A. Ētika XX gadsimtā. Teorētiskā ētika – Rīga: Zvaigzne ABC, 1997. – 294 lpp.
91. Savicevic D. M. (1991) Modern Conceptions of Andragogy: A European Framework. Stud. Educ. Adults 23 (2): 179–201.
92. Schön D. (1987) Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions. Jossey-Bass, San Francisco, California.

93. Sizer J. (1992) Performance Indicators in Government Institutional Relationships; Lessons from Government. Higher education management 4. 156-163.
94. Smith A. L. (1919) Adult Education Committee Final Report. Introductory letter to 1919 Report. Department of Adult Education. University of Nottingham.
95. Smith R. M. (ed.) (1990) Learning to learn Across the lifespan. Jossey-bas, San Francisco, California.
96. Snow R. E. Toward a theory of aptitude for learning; Fluid and crystalized abilities and their correlates. Friedman, M. P., das J. P. O'Connor (eds.) 1981 Intelligence and learning. Plenum Press, New York.
97. Sokolova I. Mūžu dzīvo, mūžu mācies. – Rīga: 1993. – 44 lpp.
98. Statistikas Gadagrāmata 1998. – Rīga: LR Centrālā Statistikas Pārvalde, 1998. – 350 lpp.
99. Steiner M. (ed.) (1996) Developing the Global teacher: Theory to practice in teacher Education. Trenthans, Stoke on Trent.
100. Tagadnes izaicinājums. K. G. Junga 120. dzimšanas dienai veltīts rakstu krājums. – Rīga: Inteleks, 1996. – 399 lpp.
101. Thomas A. M. (1981) New Reflections on a Learning Society. A Response to the Report «Continuing Education: The Third System.» Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
102. Titmus C.J. (1989) Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press 590.
103. Usher R., Bryant I., Johnston R. (1997) Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning beyond the Limits. Routledge, London & New York.
104. White Paper, Teaching Quality (1983), London: HMSO.
105. White Paper, Better Schools (1985), London: HMSO.
106. Wulf Ch. (ed.) (1996) Education for the 21st Century. Diversities and Commonalities in Europe. Waxmann, Münster/ New York.

107. Yeaxlee B. A. (1929) Lifelong education. Cassel Co. Ltd. London.
108. Министерство науки, высшей школы и технической политики России. О государственной политике в области высшего образования. 1992.
109. Онушкин В. Г. (ред.) Теоретические основы непрерывного образования. – Москва: Педагогика, 1987. – 207 стр.
110. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. (ред.) Социально-экономические проблемы образования взрослых. – Ленинград: – 1991.
111. Шилов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – Москва: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

## **Dr. T.Koķes habilitācijai izvirzīto darbu kopa.**

Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā (1991). Rīga, Zvaigzne. - 96lpp.

Teacher as an agent for Educational reform. (1993) *Tradition and innovation in Education: The Teacher's Role*. Tartu, Tartu University.,p.13.-16.

Adult Education in Latvia. *International Yearbook of Adult Education*(1995), (ed. J. H.Knoll), Böhlau Verlag, ,p.220-229. (angļu val.)

Democratization of Educational System in Latvia. *Education in Europe, An Intercultural Task*. (1995) (ed. Ch. Wulf), p.159-163. (angļu val.)

Audzinašanas filozofijas aktuālie aspekti.// Skolotāju pieredze. N10,1996., 13.-18.lpp.

Skolotāju izglītība un tālākizglītība.// Latvija. Pārskats par Tautas attīstību 1996., Rīga,UNDP,1996, 78.-81.lpp. (latv.un angļu val.)

Skolotāju izglītības prakse Eiropas Savienības valstīs.// Skolotājs,Nr.5.,1997, 11.-14.lpp.

Augstākā izglītība un nodarbinātība Eiropas Savienības valstīs.// Latvija un Eiropas Savienība.-R., 1997.jūnijs, Nr.5., 43.-47.lpp.

The importance of in-service teacher education in Latvia during the period of transition. *Education for the 21st century:Diversities and commonalities in Europe*. (1996)(ed.Ch.Wulf). Waxmann Verlag., 351- 362.lpp

Pieaugušo izglītība: mērķi, saturs, formas un procesa būtība.// Pieaugušo izglītības gadagrāmata.- Rīga RaKa,1998., 20.-26.lpp.

The Role of Adult Education in Postmodern Society in Latvia.// *Adult Education in the Baltic Sea Region*. The Swedish Institute, Stockholm,1998.- 85.-94.lpp.

Pieaugušo izglītības attīstība : raksturīgākās iezīmes. Rīga, Mācību apgāds,1999., 120 lpp.

Augstākās izglītības loma sabiedrības strauju pārmaiņu periodā.// *Personības veidošanās ģimenē, skolā augstskolā*. -R.Mācību apgāds,1999.

Adult Education in Latvia // *Adult Education and Training in Europe* (1999), (ed. P.Jarvis)., London.

# SKOLOTĀJS

PIEREDZE TEORIJA PRAKSE

5/97



# Skolotāju izglītība Eiropas Savienības valstīs

Tatjana Koķe,  
Dr.paed., LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūta docente



*Domu apmaiņā ar priekšmetu skolotāju asociāciju vadītājiem arvien izskan lūgums iepazīstināt gan topošos, gan pieredzes bagātos skolotājus ar skolotāju sagatavošanas pieredzi dažādās valstīs. Raksta autore 1996./97. akadēmiskajā gadā strādāja Ljēžas universitātē, veicot pētījumu augstākās izglītības novērtēšanas jomā, kas deva iespēju vispusīgi iepazīties ar augstskolu studiju plāniem un skolotāju sagatavošanas profesionālajām programmām. Šī raksta mērķis ir ieskicēt būtiskākās tendences skolotāju izglītošanas praksē Eiropas Savienības valstīs.*

Vēsturiskā skatījumā skolotāju izglītība Eiropā pēdējos simts gados ir pārdzīvojuši lielas pārmaiņas. Īpaši tas attiecas uz sākumskolas skolotājiem – ir palielinājies studiju ilgums, paaugstinājies skolotāju izglītības līmenis. Ja gadsimta sākumā caurmērā bija nepieciešami 10–12 gadi pilna laika izglītības, lai varētu uzsākt darbu par sākumskolas skolotāju, tad šobrīd tie ir 15–18 gadi. Piemēram, Nīderlandē studiju laiks ir gandrīz dubulti palielinājies no 9 līdz 17 gadiem. Gadsimta sākumā Spānijā, Somijā un Zviedrijā, lai uzsāktu studijas skolotāja profesijā, bija nepieciešama tikai pamatizglītība. Beļģijā, Luksemburgā, Nīderlandē un Anglijā – tie bija divi gadi vidusskolā. Turpretī Īrijā un Skotijā jau šī gadsimta pirmajā dekādē skolotāju sagatavošana notika augstskolās. Kopumā 20. gadsimta pirmajā pusē un līdz pat sešdesmitajiem gadiem Beļģijā, Spānijā, Francijā, Itālijā, Luksemburgā, Austrijā, Portugālē un Zviedrijā skolotāju sagatavošana notika vidējās izglītības pedagoģiskās skolās, bet augstākā izglītība bija nepieciešama tikai tiem skolo-

tājiem, kas strādāja vidusskolās, kas tolaik tika uzskatītas par elitārām mācību iestādēm. Turpretī mūsdienās augstākā izglītība ir nepieciešama jau sākumskolas skolotājiem, kas liek pamatus skolēnu tālākai izziņas darbībai un attieksmju veidošanai.

Analizējot Eiropas Savienības valstu mūsdienu pieredzi skolotāju sagatavošanā, var droši apgalvot, ka galvenokārt sākumskolu un vidusskolu skolotāju sagatavošana notiek augstākās universitāšu vai ne-universitāšu tipa izglītības iestādēs, izņemot Itāliju, kur 1990. gada reformā šī pāreja ir pasludināta, bet vēl nav realizēta. Vācijā, Grieķijā, Spānijā, Francijā, Īrijā, Somijā, Zviedrijā un Lielbritānijā skolotāju izglītošana visu līmeņu mācību iestādēm notiek universitātēs. Taču Beļģijā, Dānijā, Austrijā un Nīderlandē vidusskolu zemākajam līmenim sagatavo ne-universitāšu tipa mācību iestādēs (Nīderlandē pastāv sistēma, ka vidusskolu vecāko klašu skolotāji pēc četrgadīgām studijām ne-universitātes augstskolā vienu gadu studē universitātē.

*LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūta docente. Lasa šādus lekciju kursus bakalauru, maģistrantu un doktorantu programmās pedagoģijas nozarē, kā arī mācību priekšmetu didaktikās: "Vispārīgā pedagoģija", "Personības teoriju pedagoģiskais aspekts", "Izglītības sistēmu attīstība Eiropas Savienības valstīs", "Izglītības filozofija". Zinātniskās intereses saistās ar izglītības sistēmas demokrātizācijas aspektiem, nepārtrauktās un pieaugušo, t.sk. skolotāju tālākizglītības, teorētiskām nostādnēm un to praktisko realizēšanu Latvijā.*

*1996./97. akadēmiskajā gadā, pateicoties Beļģijas valdības piešķirtajai stipendijai, Ljēžas universitātes Eksperimentālās pedagoģijas institūtā veica pētījumu par tēmu "Augstākās izglītības salīdzināmības kritēriji Eiropas kontekstā". Šī perioda laikā tika analizēti augstākās izglītības kvalitātes kritēriji ES valstu augstskolās, novērtēta to piemērotība Latvijai; salīdzinātas skolotāju profesionālo studiju programmas dažādās augstskolās; analizēti skolotāju darba novērtēšanas kritēriji un starptautiskie indikatori. Ar 1997./98. akadēmisko gadu koordinē skolotāju profesionālo programmu realizēšanu LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūtā.*

Skolotāju profesionālā sagatavošana notiek divējādi; vai nu vienlaicīgi ar grāda (bakalaura) studijām priekšmetā, vai arī pēc grāda iegūšanas. Vienlaicīgais modelis biežāk tiek izmantots sākumskolu skolotāju sagatavošanā, izņemot Franciju, turpretī vidusskolu skolotāju sagatavošana pārsvarā notiek pēc grāda iegūšanas. Analizējot studiju plānus, var secināt, ka, jo augstākam līmenim gatavo skolotāju, jo proporcionāli mazāka ir prakses daļa, izņemot Vācijā un Lielbritānijā. Piemēram, Lielbritānijā ir vērojama pieredze, kur skolotāju sagatavošana norit skolā, apgūstot klases darba praktisko pieredzi un tad papildinot to ar situācijai atbilstīgu teoriju. Vācijā abu vidusskolas līmeņu skolotāju sagatavošana notiek divās pakāpēs – pirmajā pakāpē ir integrētas teorētiskās un praktiskās zināšanas no paša sākuma, bet otrā pakāpē galvenokārt ir prakse, kuras laikā nākamie sākumskolu un vidusskolu skolotāji saņem atbalstu, un viņiem uz laiku tiek piešķirts ierēdņa statuss. Arī Francijā pēdējā studiju gadā ir līdzīga sistēma. Luksemburgā izmēģinājuma periods vidusskolu skolotājiem ilgst trīs gadus, bet pamatskolu – divus, Nīderlandē, Somijā, Zviedrijā, Anglijā un Velsā nepastāv prasības pēc šāda perioda.

Neskatoties uz dažādību un būtiskām vai mazāk būtiskām atšķirībām skolotāju sagatavošanas programmās Eiropas Savienības valstīs, tomēr ir saskatāmi kopīgi komponenti vairumā programmu, resp.,

- 1/ konkrētu mācāmo priekšmetu apguve (vienlaicīgi vai secīgi);
- 2/ pedagoģiski psiholoģisko priekšmetu apguve;
- 3/ profesionālo iemaņu apguve;
- 4/ pedagoģiskā prakse.

Straujās pārmaiņas daudzu Eiropas valstu ekonomiskajā un politiskajā dzīvē, valstu robežu nozīmes samazināšanās būtiski ietekmējušas arī skolu dzīvi. Daudzveidīgāks ir kļuvis vidusskolēnu kontingents: pārstāvēti dažādi sociālie slāņi, dažādas

vērtīorientācijas, spilgtāk izpaužas skolēnu individuālie uzskati un dažādā dzīves pieredze. Tas prasa augstu profesionālo sagatavotību no pedagogu puses ne tikai mācību priekšmetā, bet arī psiholoģijas un pedagoģijas, kā arī informācijas apstrādes un tehnoloģisko prasmju jomās. Līdz ar to līdzšinējā skolotāju izglītības praksē ir nepieciešama pilnveide.

Edmundsons ir veicis pētījumu, kas ļāvis secināt, ka kopējs trūkums vidusskolu skolotāju sagatavošanā universitātēs ir tas, ka nepastāv vajadzīgā saikne un sadarbība starp profilējošām fakultātēm, kas māca studentiem speciālos priekšmetus, un katedrām, kas māca profesionālos priekšmetus. Aptaupājot skolu vadītājus, skolotājus par universitātes absolventu sagatavotību skolotāja darbam, visbiežāk izskan secinājums, ka priekšmetā jaunie skolotāji ir labi sagatavoti, bet trūkst zināšanu un prasmju skolēnu personības izpratnē, audzināšanas jautājumos, priekšmeta pasniegšanas metodēs. Tas liecina, ka arī konkrētā mācību priekšmeta zināšanas ir jāskata caur pedagoģisku prizmu, neatraujot tā saturu no pasniegšanas metodēm, skolēnu uztveres un zināšanu apguves īpatnībām. Dažādi uzskati valda arī jautājumā par to, kādi priekšmeti ir ietverami pedagoģiski psiholoģiskajā ciklā. Visbiežāk sastopamie ir izglītības filozofija, pedagoģisko ideju vēsture, izglītības socioloģija. Astondesmitajos gados šajā ciklā parādās vairāki priekšmeti, kur degpunktā ir izglītības vienlīdzīgas pieejamības, kā arī integrētas sabiedrības izveides aktuālie aspekti. Tomēr Edmundsons secina, ka izglītības pamatkursu programmās valda haotiska pieeja, priekšmetu dažādībā nav saskatāma sistēma. Kā risinājumu Bormans (1990, 401) piedāvā prakses un teorijas lielāku integrāciju, kur teorētiskās nostādnes tiek aktualizētas konkrētās, praktiskās situācijās. Viņaprāt, šo integrāciju ir iespējams panākt, realizējot šādus skolotāju izglītības modeļus.

## 1/ aroda apguves modelis.

Šajā pieejā galvenā uzmanība tiek veltīta praktiskajām nodarbībām, tādējādi par svarīgāko tiek uzskatīta mācīšanās darbībā veicsmīgi strādājošo skolotāju vadībā. Šis pieejas piekritēji atzīst, ka jebkuras praktiskas pedagoģiskās situācijas risinājuma pamatā ir noteikta teorija, lai gan ne vienmēr skolotāji uz to atsaucas. Jebkurā gadījumā, apgūstot pieredzi skolotāju metodiķu vadībā, students redz un iesaistās veicsmīgi realizētā pedagoģiskā darbībā, tādējādi pamazām arvien labāk izprotot savas profesijas būtību, eksperimentējot, viņš tiek rosināts uz patstāvīgu darbību, lai atrastu sev atbilstīgākās pedagoģiskās metodes un risinājumus. Šajā pieejā students darbojas nevis izolēti kā vienpatis, bet gan profesionālu grupā. "Mēģinājumu un kļūdu" metode, kas ir šīs pieejas pamatā, palīdz izkristalizēt piemērotākās un veicsmīgākās skolotāja darba metodes. Taču neapšaubāmi šis modelis var dot nozīmīgus rezultātus, ievērojot vienu būtisku nosacījumu, resp., ja studentam ir adekvāta, humāna un progresīva vērtību sistēma. Turpretī, ja studentam ir raksturīga tieksme uz diskrimināciju vai kādām citām novirzēm, šī pieeja nespēs nodrošināt viņa uzskatu un praktiskās darbības maiņu progresīvā gultnē:

## 2/ racionālais modelis.

Arodapguves modelī skolotāji paliek ierobežoti tikai praktiskās darbības jomā, viņiem netiek piedāvāts apgūt intelektuālos līdzekļus, kas ļautu savu prakses pieredzi pakļaut tēorētiskai analīzei un rūpīgai kritikai. Tādēļ kā atbildes reakcija uz šo trūkumu Lielbritānijā 60. un 70-ajos gados tika izvirzīts mērķis skolotāju sagatavošanā – nodrošināt skolotāju izglītībā zināšanas un prasmes, kas palīdzētu izvēlētos paņēmienus rūpīgi izvērtēt. Skolotāju sagatavošanas programmās tika iekļauti tādi priekšmeti kā izglītības filozofija, socioloģija, pedagoģiskā psiholoģija, pedagoģijas vēsture.

Pastāv uzskats, ka šie mācību priekšmeti nodrošina teorētisko pamatu, kas ļauj noformulēt vispārīgos principus pedagoģiskās darbības realizēšanai un novērtēšanai. Racionālajā modeli no studenta tiek prasīts iedzīv ināt praksē apgūtās teorētiskās atziņas, kā arī prast kritiski vērtēt savas darba rezultātus, izvirzītus mērķus un to sasniegšanai izmantotos līdzekļus;

### 3/ refleksivais modelis.

Kā atzīmē Šons (Schön) skolotāju teorētisko zināšanu un praktiskās darbības mijsakarība tiek saprasta visai racionāli kā zināšanu lietošana prakses problēmu risināšanā pēc noteiktiem, atzītiem un vispārpieņemtiem likumiem. Taču autors šo pieņēmumu uzskata par kļūdainu, argumentējot, ka skolotājs, pirms pieņemt lēmumu, vadās ne tikai pēc noteiktām likumbām, bet arī analizē savas iepriekšējās darbības un to rezultātus. Bieži vien viņu tālāko darbību ietekmē tieši iepriekšējā personiskā pieredze. Savukārt šī darbība atkal prasa noteiktu refleksiju. Tādējādi profesionālā darbība ir pastāvīgs interpretācijas, darbības, refleksijas un koriģēšanas process. Tiek uzskatīts, ka Šona pieeja skolotāja profesionālajai darbībai ir pilnvērtīgāka par divām iepriekšminētajām. Tādējādi kļūst aktuāli iedziļināties un izprast pašu refleksijas procesu. Hirsts (1990) ir noteicis trīs līmeņus, kādos notiek refleksija. Pirmajā līmenī notiek darbības refleksija atbilstīgi tiem principiem un kritērijiem, kas apgūti teorētiskajās zināšanās. Tālākajos līmeņos jau tiek apšaubīti pašu šo teorētisko principu atbilstība un piemērotība konkrētām pedagoģiskām situācijām, līdz pat vispārīgāku vērtību apzināšanai, kā piemēram, kas ir cilvēks, kas ir sabiedrība, utt., arvien paplašinot refleksijas robežas.

Kādā veidā šie trīs teorijas un prakses integrācijas modeļi ir saistāmi ar konkrētiem izglītības mērķiem, kas neapšaubāmi ietekmē arī skolotāju izglītības saturu un procesu? Arodapgaves modelis būtu vispiemērotākais vienīgi tai gadījumā, ja sko-

lotāju darbības mērķis būtu sniegt zināšanas. Taču tik šaurš mērķis mūsdienās diez vai ir kādam nepieciešams. Refleksivajā modeli skolotājs gan apgūst prasmi sniegt zināšanas, tomēr daudz svarīgāk skolotājam ir konceptuāli prast saskatīt savā mācāmā priekšmeta saistību ar vispārīgākām nostādnēm, izglītības un personības attīstības mērķiem. Ir grūti iedomāties, kā demokrātiskas sabiedrības veidošanās būtu iespējama bez skolotājiem, kas spējīgi uz refleksiju. Jo šī mērķa sasniegšana prasa ne tikai atbilstīgu mācību saturu un prasmju apguvi, bet arī visas skolas dzīves organizācijas maiņu, kas sekmētu tādu personības īpašību veidošanos, kas nepieciešamas demokrātiskas sabiedrības pilsoņiem. Šis nozīmīgais mērķis prasa visa skolotāju kolektīva pilnvērtīgu darbu un refleksijas spēju attīstību otrajā un trešajā līmenī.

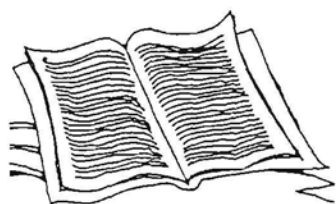
Autori Žiro un Klarens izveidojuši kritiskās pedagoģijas raksturojumu, ko, viņuprāt, skolotāji izmantos, lai nodrošinātu demokrātisku attiecību veidošanos ar skolēniem, kolēģiem un plašāku sabiedrību. Pēc viņu domām, kritiskai pedagoģijai raksturīgas šādas iezīmes:

- \* mācīšanās ir aktīva, un tā ir orientēta uz pieredzes bagātināšanu;
- \* domu apmaiņā tiek izmantoti kritiskās teorijas elementi, un skolēni tiek iedrošināti domāt un izteikties kritiski;
- \* skolēni sāk skatīt savu pagātni un nākotni jaunā gaismā. Viņi sāk apzināties sevi nepieciešamību veidot pašiem savu dzīvi;
- \* "vērtību" izglītība attīsta izpratni par vērtību avotiem, kā šīs vērtības tiek iedzīvinātas noteiktā sabiedrībā un kā intereses tās balsta;
- \* skolēni apzinās varas struktūru un ideoloģiju ietekmi, kas ierobežo viņu dzīvi, kā arī iespējamās demokrātiskās alternatīvas;
- \* skolēni iemācās, kā sadarboties demokrātiski ar citiem, lai dibinātu jaunu sociālo kārtību.

Balstoties uz kritiskās pedagoģijas pamatatziņām, skola var kļūt par demokrātisku iestādi, kur skolēni apgūst zināšanas, prasmes un vērtības, kas ļaus tālāk veidot pilnvērtīgu dzīvi, apzinoties sociālās vienlīdzības nepieciešamību. Šīs pedagoģijas pieejas teorētiskie pamati ir meklējami Jurgena Habermasa atziņās (Layder, 1994, Craib 1992, White 1989), kur galvenais uzsvars ir uz sociālo interakciju, valodas un morāles dabu. Habermasa principiāla atziņa ir, ka saskarsme ir deformējusies tehnokrātiskās pieejas dēļ, kas pasludina zinātni par universālu un zināšanas brīvas no vērtībām, tādējādi "dehumanizējot" saskarsmi vienam ar otru un ar dabu kopumā. Habermasa izvirzītā hipotēze, ka saasinājusies ekoloģiskās problēmas gan padziļinās ekonomiskās problēmas, gan sašķobīs pamatus politiskajā un vēlāk arī sociālajā un kultūras jomā, jau dzīvē ir sevi pierādījusi. Mūsdienas skolotāju izglītības praksei nozīmīgs ir Habermasa apgalvojums, ka sociālo zināšanu apguve balstās uz trim pamatinteresu grupām: tehniskajām, praktiskajām un emancipatorajām interesēm. Tehniskās intereses, kas saistītas ar vajadzību kontrolēt un vadīt fizisko vidi, noved pie empīriskām, pozitivistiskām zināšanām. Praktiskās intereses, kas saistītas ar vajadzību izprast un piedalīties sabiedriskajā saskarsmē, noved pie interpretīvām vai hermeneitiskām zināšanām. Emancipatoras intereses atzīst atšķirību starp fizisko un sociālo pasauli un ir vērstas uz to uzlabošanu. Tādēļ skolotāju sagatavošanā studiju saturam ir jāattīsta gan empīriskās, gan hermeneitiskās, gan emancipatorās zināšanas caur apgūstamo priekšmetu, kā arī jāapgūst prasme tās saistīt ar skolēnu ikdienas zināšanām, tādējādi padarot mācību saturu sociāli lietderīgu un aktuālu, kas sekmētu savas vietas un jēgas apzināšanos skolēnos.

Statistika liecina, ka Eiropas Savienības valstīs mūsdienās ir četri miljoni pamatskolu un vidusskolu skolotāju. Caurmērā 2,8% ES valstu iedzīvotā-

ju ir nodarbināti skolotāju profesijā. Tā ir nozīmīga plejāde, kuru uzdevums ir jauno paaudzi audzināt par domājošiem, meklējošiem, brīviem un par savu izvēli un rīcību atbildīgiem cilvēkiem.



## IZMANTOTĀ LITERATŪRA.

1. Borman M K (1990) Foundations of Education In Teacher Education. In Houston W R, Haberman M, Sikula G (eds.) (1990) Handbook of Research on Teacher Education. Macmillan Inc., New York
2. Edmundson P.G. (1990) A normative look at the curriculum in teacher education. Phi Del. Kap. 71(9): 717-22.
3. Giroux, McLaren Teachers as Transformative intellectuals. In Huckle J., Sterling S. (1996) Education for Sustainability. Earthscan Publications LTD., London. p.236
4. Hirst P.H. 1990 The Theory-practice Relationship in Teacher Training. In Booth M, Furlong G, Wilkins M(eds.) 1990 Partnership in Initial Teacher Training. Cassell, London
5. Key Data on Education in the European Union 95. ECSC-EC-EAEC. Brussels. Luxemburg. 1996
6. Schon D. 1987 Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions. Jossey-Bass, San Francisco. California

## Zinātnieki ceļā uz Eiropas Savienību

J.Helds,

Dr.habil.psych., projekta "Internacionales Lernen" vadītājs

Jau 1989.gadā sākās Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas katedras (no 1996.g. – institūta) un Tībingenas Universitātes Audzināšanas zinātnes institūta (Vācija) sadarbība. 1990.gadā tika izveidots pirmais projekts "Internationales Lernen" par jaunatnes dzīvesdarbības problēmām. Projekta ietvaros notika zinātniskā konference Tībingenā, kurā piedalījās arī Grieķijas, Holandes un Horvātijas pedagogi, psihologi un sociologi. Ar šo konferenci arī sākās piecu valstu zinātnieku sadarbība. Jaunatnes situācijas salīdzināšanai tika izmantotas daudzveidīgas teorētiskās un empiriskās metodes. Par Latvijas jauniešu problēmām valsts neatkarības sākumā tika uzņemta videofilma, ko veica Holandes pedagogi un kinomākslinieki. Tika noorganizēta jauniešu grupu apmaiņa "Vācija-Latvija". Par šo pieredzi uzrakstīta grāmata, kas izdota Vācijā ar Ausmas Šponas līdzdalību. 1996.-1999.g. ir izveidots piecu valstu pedagogu, psihologu un sociologu kopīgs pētījuma projekts "Jaunatnes integrācija un izolācija sabiedrībā". Projektu finansē Eiropas Savienība. Tajā trīs valstīs ir no ES – Grieķija, Vācija, Holande. Horvātija un Latvija pētījumos ir līdztiesīgas dalībnieces. Šajās valstīs ir daudzas sociālas un etniskas grupas, kurām ir kopādzīvošanas problēmas laikā un telpā. Projekts paredz šīs problēmas risināt un dot praktisku ieguldījumu jaunatnes dzīves situācijas apzināšanā un izpratnes veidošanā par to salīdzinošā aspektā. 1997.gada 23.-29. septembrī Rīgā notika konference šī projekta ietvaros, ko organizēja Latvijas grupa, kuras koordinatore ir LU profesore Ausma Špona. Grupas sastāvā ir arī

profesore Dzidra Meikšāne, LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūta doktorandi Ilze Plaude (LU), Airisa Šteinberga (Rīgas komercskola), Valērijs Krupskis, Juris Gerasimovs (Olaines Mehānikas un tehnoloģijas koledža), Jānis Rozenblats (Rīgas Valsts ģimnāzija), maģistrants Jānis Nipers (Rīgas Valsts ģimnāzija). Konferencē dalībnieki bija no Tībingenas (7) un Zagrebas (6). Latvijas grupa nodrošināja darba apstākļus un interesantu atskaiti par saviem pētījumiem. Ar referātiem uzstājās visu valstu pārstāvji, bija tikšanās ar jaunatnes problēmu ekspertiem Latvijā: Jāni Liņķi (Vidzemes priekšpilsētas valde); Jāni Gulbi (Rīgas Domes deputātu); Ilzi Purviņu (Olaines Domes priekšsēdētāja vietnieci). Īpaši gribas uzsvērt aktuālos, perspektīvos Latvijas pētījumu rezultātus, to saturu un formu. Latvijas pedagogi un psihologi veikuši interesantus pētījumus par jauniešu attīstības individuālo stilu (Ā.Karpova), jauniešu vērtību dinamiku (J.Rozenblats), jaunatnes problēmām sociālajā vidē (J.Nipers). Liela uzmanība pētījumos ir valodai kā jaunatnes integrācijas līdzeklim, saskarsmei un skolotāju lomai mūsdienās (V.Krupskis, J.Gerasimovs). Interesants pētījums ir A.Šteinbergai par vecāko klašu skolēnu pašizjūtas un darbības produktivitātes sakarībām. Viņas septiņu gadu pētījumu rezultāti starptautiskajā grupā ir apkopoti disertācijā. Konferences pēdējā dienā tika izveidots kopējs darbības plāns 1998.-1999.gadiem. Tajā tiek paredzēta projekta dalībnieku valstu jauniešu tikšanās Vācijā, ekspertu un pētnieku konferences, kā arī tiks sagatavota un izdota grāmata par Rīgas konferences rezultātiem. Tā būs ceturtnā projekta ietvaros izveidotā grāmata.

# SKOLOTĀJA PIEREDZE

Metodisko rakstu krājums

- Dāvājot vārdu – dāvāju dvēseli
- Audzināšana krustcelēs?
- Skola krustcelēs?
- Ētikas vērtības

Mākslinieciskā darbība

Rakstītprasme. Lasītprasme

Metodes radošam darbam

10/1996

# SKOLOTĀJA PIEREDZE

---

METODISKO RAKSTU KRĀJUMS

10/1996

## SATURS

|   |     |
|---|-----|
| Anita Šmite. Garīgo vērtību sargāšana.  | 3.  |
| Skaidrīte Ozoliņa. Vai audzināšana krustcelēs?  | 8.  |
| Tatjana Koķe. Mūsdienu audzināšanas filozofiskie aspekti.                             | 13. |
| Astrīda Vulfa. Ne tikai par Valentīna dienu jeb skola krustcelēs.                     | 18. |
| Andris Eljašāns. Vadlīnijas ētikā. Pārdomas.  | 25. |
| Dzintra Beitāne. Mazs bij mans novadiņš.  | 30. |
| Jāzeps Bairs. Skolēnu personības vērtību un psihiskās attīstības vērtējuma kritēriji. | 32. |
| Valentīna Hibernere. Radoša kooperatīva dizaindarbība.                                | 36. |
| Anna Kārkle. Tēlotāja māksla + darbmācība.  | 46. |
| Gita Andersone. Ārpusklases lasīšanas organizēšanas iespējas skolā.                   | 49. |
| Vēsma Ludriksone, Iveta Rorbaha. Rakstīt. Bet kā?                                     | 53. |
| Irina Ivanova. Radoši mācību elementi krievu valodas stundās.                         | 60. |
| Līvija Rāte. Mazā grupa ģeometrijas stundās.  | 64. |
| Halina Siņavska. Spēle – skolēna izzinošai darbībai ķīmijā.                           | 67. |
| Valsts karogi Latvijas skolām.  | 82. |

# MŪSDIENU AUDZINĀŠANAS FILOZOFISKIE ASPEKTI

Tatjana Koķe,

Dr.paed.,

LU Pedagoģijas un psiholoģijas katedras docente

Latvijas Republikas nacionālajā ziņojumā UNESCO "Izglītība Latvijā" īsumā izklāstītas Latvijas Izglītības Konceptijas galvenās atziņas. Citēšu divas no tām:

- 1) izglītība ir personiska, sabiedriska un vispārcilvēciska pamatvērtība, prioritāra sabiedrības dzīves un cilvēku darbības nozare;
- 2) izglītības mērķis ir radīt ikvienam cilvēkam iespējas veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, **brīvu, atbildīgu un radošu kultūras personību.**

Šādu vai ļoti līdzīgu izglītības mērķa formulējumu var atrast gan mūsdienīgajos filozofijas virzienos – eksistenciālismā un humānismā, gan vairāku gadsimtu pārbaudī izturējušā – ideālismā, gan šobrīd ēnā palikušajā materiālismā. Kopumā tas liecina, ka mūsdienu izglītības politiķi labi orientējas pasaules prakses pieredzē un respektē tuvās un tālās pagātnes pozitīvās mācības.

Filozofi atzīst, ka kopš 17.gs. Eiropā filozofiskā doma balstījās uz ideju par cilvēka subjektivitāti kā centru, saskaņā ar kuru tiek izprasta pasaule, vēsture, māksla. Subjektivitātes ideja nesa sev līdzī pārliecību par cilvēka gribas visvarenību, pasaules pārveidošanas iespējām. Šī ideja rada atbalstu, un pasaules pārveidotāju bija saradies daudz, un visi vadījās pēc principa "gribēšu, uzzināšu, panākšu, izdarīšu". Neapšaubāmi, ka zināmā posmā tas sekmēja pasaules progresīvo virzību. Jāsaka, ka tādās noskaņās vēl joprojām atrodas izglītības sistēma (*darbības teorija*), un vienpusēja šī principa "gribēšu, uzzināšu, panākšu, izdarīšu" realizācija ir novedusi pie nerēķināšanās ar dabas objektīviem procesiem, sabiedrības dehumanizēšanās, vainas meklēšanas otrā utt., un tāpēc šodien tik aktuāli izskan nepieciešamība veidot jaunas izglītības teorijas, kas akcentētu iekšējo norišu nozīmību.

Šodienas ekoloģiskā, sociālā, kā arī ekonomiskā un kultūras situācija pasaulē brīdina cilvēci, ka **nevajag pārvērtēt saprāta darbīgo pusi, kas vērsta uz āru, bet gan izzināt pašam sevi, kāds es patiesībā esmu, ko es varu.** Ja mēs brīdi pievēršam skatu Helladai, tad atklājam, ka tur kultūra sākusies ar ilgām pēc sevis pazīšanas, ar slāpēm izdibināt sava individuālā ES likteni: Sokrātam – pazīsti pats sevi – nozīmēja atbrīvoties no neziņas, jo neziņa, pēc viņa domām, bija visu maldu māte un ļaunums – nezināšanas sekas. Platons māca, ka patiesību pazīst tikai tas, kas pats sevī to atklājis. Kāda tad situācija ir mūsdienās? Kā mēs paši vai tā sociālā vide, kur atrodamies (skola, ģimene, darba kolektīvs) rosina vēlēšanos kļūt par to, kas ESI.

Šai sakarā izteikšu dažas aktuālas atziņas.

No vienas puses, Rietumu modernā pasaule ar "vispārējās labklājības valstu" rašanos, ir atņēmusi cilvēkam nepieciešamību cīnīties par eksistenci, viņš ir materiāli nodrošināts, dzīvē bauda komfortu, kā rezultātā viņš zaudē saiknes ar personiskiem dzīvības instinktiem. Atrāvies no savām saknēm, indivīds ir pārvērties par slimu cilvēku, kas nav spējīgs uz patiesu prieku un zaudējis interesi par dzīvi, kuru var satricināt tikai sensācijas un katastrofas.

No otras puses, mēs visi esam dzīvojuši sabiedrībā, kur nebūt nevaldīja "vispārēja labklājība", bet gan daudz ļaunāka parādība – tika atņemta garīgā patstāvība. Šodien skaidri apzinamies, ka meli šādā situācijā bija pārvērsti par politiskās darbības principu. Valdīja priekšstats, ka taisnība ir tas, kam tic daudzi, un tur "augšā" par visu parūpēsies un uz visiem jautājumiem atbildēs. Līdz ar to ceļš uz tirāniju un teroru bija atklāts un arī tika realizēts.

Ejot vienu vai otru ceļu, rezultāts ir kopīgs, ko Ortega i Gasetis ir formulējis šādi: jaunais laiks ir zemākas kvalitātes cilvēka – **masu** cilvēka – laikmets. Pretstatā aristokrātiskajam cilvēkam, kurš ir prasīgāks pret sevi nekā pret citiem, kurš uzņemas pienākumu un darbu, kuram rūp savs gods un cieņa, masu cilvēks ir mazprasīgs pret sevi. Masu cilvēks nespēj balstīties uz sevi, būt radošs, patstāvīgs, atrast savu īsto lomu dzīvē un pilnībā apliecināt to. Tai pat laikā šis masu cilvēks visur cenšas iejaukties. Ja agrāk visi tie, kas nebija pietiekami izglītoti, atturējās no spriedumiem par sabiedrības dzīvi, tad tagad pie vārda tiek tie, kas skaļāk klieudz un var pārkliegt citus. Viņiem ir atrofējusies spēja saklausīt citus. Viņi paši saka, ka laiks klausīties ir pagājis, vajag rīkoties: vērtēt, lemt un sodīt. Inteligences pārstāvji savās runās, masu mēdijos brīdina, ka noslēgtā, aprobežotā dvēsele ir pats draudīgākais faktors gan skolas dzīves līmenī, gan sabiedrības vadības līmenī. Mums jāpiekrīt, ka šāds skolotājs skolā pret otru (skolnieku) izturas kā pret zemākas kārtas radību un viņa skološana vairāk atgādina trenēšanu, kas balstās uz darbības imitāciju, paklausību, atkārtošanu, drillēšanu un kontroli, kam patiesībā nav nekāda sakara ar izglītošanu, kas, savukārt, nav iespējama bez iniciatīvas, izvēles brīvības, lēmumu pieņemšanas un patstāvības. Masu cilvēks ir pašapmierināts, viņš nepiepūlē sevi, lai patiesi pilnveidotos, viņam ir svešas pateicības jūtas. Domāju, ka mūsdienu sabiedrībā tādu pārstāvju netrūkst.

Šai sakarā aktuālas kļūst K.G.Junga atziņas. Junga, izdalot personības arhetipus, nosauc **Es**, **anima**, **animus**, **ēna un persona**. Par **ēnu** viņš dēvē zemāko personības daļu, to nepievilcīgo īpašību summu, no kurām indivīds kaunas un izstumj tās no apziņas, taču ļaunuma apzināšanās sevī, uzsver Junga, ir individuālās un kolektīvās atdzimšanas priekšnoteikums. Taču mūsdienās, akcentē Junga, vispopulārākais cilvēka tips ir "cilvēks bez ēnas". Šādiem ļaudīm trūkst priekšstata par ļauno un vainas apziņas, viņi nekad neizjūt atbildību, bet projicē sevī mītošo ļaunumu uz citiem. Projekcijas iemūžina cilvēka aklumu pašam pret sevi. Sabiedrības zemākie sociālie slāņi, nacionālā mazākuma tautības var būt noderīgi objekti šīm negatīvajām projekcijām. Šādi aicinājumi nereti izskan masu mēdijos, bet tā vien gribas to autoriem atgādināt Junga domu, ja mēs katrs ieklausītos dabas balsī, zemapziņas balsī, to izpildītu, tad katram no mums izrādītos tik daudz darba, ka vajadzētu atteikties no pasaules pārveidošanas.

Par to spilgti vēstī Sofokla traģēdija "Valdnieks Oidips". Īsumā atgādinu tās galvenos motīvus. Traģēdija sākas ar to, ka Tēbās sāk plosīties sērga un Orākuls paziņo, ka tā mitēsies tikai tad, kad tiks atklāts iepriekšējā Tēbu valdnieka Lāja slepkava. Oidips enerģiski meklē vaininieku, pats juzdamies kā varonis, jo izglābis jau reiz Tēbas no pusdzīvnieka, pussievietes briesmīgās Sfinksas uzkundzēšanās, atminot mīklu "kas tā par būtni, kas no rīta staigā uz četrām kājām, pusdienā – uz divām, bet vakarā – uz trim?" Oidips zina, ka tas ir cilvēks bērnībā, brieduma gados un vecumā. Oidips ir apmierināts ar sevi. Sfinksas aiziet bojā, tauta līksmo, ieceļ Oidipu par valdnieku, jo Lājs ir gājis bojā, un Oidips apprecas ar atraitni Iokasti. Taču savā jaunībā, pirms ierašanās Tēbās, Oidips ceļā no Delfas ir satīcis ceļinieku, ar kuru sastrīdējies un viņu nogalinājis. Tas viņu nebiedē, jo nogalināšanas apstākļi ir nezināms. Taču aklais pareģis Teiresijs traģēdijas gaitā liek Oidipam saprast, ka viņš ir grēcīgs, maldīgs gan domāšanā, gan darbos, pārkāpdams mēru savas gudrības vērtējumā. Līdz beidzot Teiresijs saka: "Tas slepkava, ko centies atrast, esi tu pats." Viņš arvien netic, līdz uzzina šausmīgo patiesību, ka ir nogalinājis savu tēvu un apprecējis savu māti. Satricinājums ir tik liels, ka viņš padara sevi aklu, izdur acis, un izrādās, ka tieši tagad viņš ir kļuvis redzīgāks, jo redz savu būtību, zina, kāds ir patiesībā. Cik šodienas "varoņu", pieķerti nelikumībās, to ļoti pārdzīvo un vaino sevi?

Bet kur ir Oidipa kļūda? Viņš ir pārāk pārliecināts par sava prāta neatkārtojamību un nekļūdīgumu. Taču Sfinksas mīklu viņam ļāva atminēt zināšanas par ārpusauli. Taču tās ir viļņpusīgas, jo ignorē noteikumu, ka pirmām kārtām ir jāpārzina sevi. Sevis pārzināšana ir nepieciešama ne tikai garīgai pilnveidei, bet arī tādēļ, ka **cilvēks, kurš nepārzina sevi, nav brīvs**, ar viņu vajadzības gadījumā var manipulēt.

Ļoti gribētos, lai par šo seno mācībstundu vairāk zinātu mūsu audzēkņi, iespējams, arī skolotāji, saprastu, pārdzīvotu to un līdztekus zināšanām par ārpusauli iedziļinātos paši sevī. Taču šobrīd arvien vēl mūsu skolās un augstskolās dominē intelekta vingrināšana, drillēšana, racionālais, kas nelikvidē iekšējo ignoranci un apmulsumu.

Pēc Junga atziņas, Eiropas intelektuālā attīstība ir novedusi pie tā, ka cilvēkam vairs nav pieejama savu iekšējo spēku apzināšanās, turklāt kultūras attīstības rezultātā arvien vairāk tiek pakļauta cilvēka instinktīvā daba, ierobežoti viņa "sākotnējie aicinājumi". Līdz ar to socializācija neizbēgami saistīta ar noteiktiem ierobežojumiem attiecībā pret cilvēku, un katra jauna kultūras attīstības pakāpe nes individualitātes brīvībai jaunus ierobežojumus. Kā mazināt šo pretrunu izglītībā?

Katram veselam saprātam ir skaidrs, ka atbrīvojoties no kultūras neizdosies un arī nevajag, tādēļ ir jāmeklē **līdzsvars starp individuālajām prasībām un kultūras prasībām**. Manuprāt, visizplatītākais ceļš šī līdzsvara meklēšanā ir **sociālo lomu** pieņemšana. Vēlreiz atgriežoties pie Ortega I Gasetas atziņām, jāatgādina, ka masu pārstāvis ir svārstīgs, maina uzskatus līdz ar vispārējā noskaņojuma maiņu, bet reizē ar to ir apmierināts ar sevi, jūtas labi, ka ir tāds pats kā daudzi citi. Lielā mērā tas attaisno arī lomu labprātīgu pieņemšanu, maiņu, manipulāciju.

Kāpēc tā notiek, kā no tā var atbrīvojoties un vai to vajag ir pētījis un devis skaidrojumu humānais psihologs Karls Rodžers. Rodžers šo smago un sarežģīto procesu sauc par **masku pacelšanu**, un viņa atziņas šodien Latvijā pelna ievērību arī vēl tādēļ, ka tām ir tieša saistība ar pašreiz notiekošo **pagriezienu vērtību orientācijā**.

Īsi atgādināšu, kāpēc cilvēks uzliek masku?

- 1) tā ir fasāde, kas apmierina citus, vēlēšanās atbilst normai;
- 2) sekojot dabiskai vajadzībai tikt pieņemtam, būt piederīgam, visbiežāk tas noved pie konformisma;
- 3) uzturot cinismu kā dzīves pozīciju, kas noliedz jebkā nozīmi;
- 4) intelektuālā racionālisma pārņemts utt.

Daudzu gadu praktiskās darbības rezultātā Rodžers ir atklājis, kādu pūļu rezultātā cilvēks ir spējīgs atbrīvojoties no šīm maskām un kāds tad viņš kļūst, atverot savu "ES":

1) ir nepieciešama **drosme** apzināties, kas tad es īsti neesmu no tā, ko rādu citiem. Tā ir vienlaicīgi arī savu **baiļu apzināšanās**. Visbiežāk cilvēkus un īpaši bērnus baida nezināmais. Nezināmā pasaulē ir daudz, bet neapšaubāmi pastāv iespējas mazināt šo plaisu. Minēšu vienu piemēru. Apmeklējot Talavandas (Talawanda) sākumskolu Ohajo štatā ASV, uzzināju, ka bērniem māca kurlmēmo valodu. Painteresejās par motivāciju. Izrādās, skolotāji, patiesi vēlas iedrošināt savus audzēkņus, paplašināt viņu sazināšanās iespējas, līdz ar to saprašanās iespējas.

Apzināties savas bailes ir sākums nebaidīties, bet nebaidīšanās ieskatīties sevī, pamazām mācīs un iedrošinās mūs arī nebaidīties no cita, kas varētu būt milzīga uzvara gan personības līmenī, gan sabiedrības līmenī. Jo bailes nāk no nezināšanas. Uz godīgu cilvēku bailēm parazitē ļaunums. Ir jāpiekrīt Ortega I Gasetam, ka dzīves neatņemamas īpašības ir nedrošības izjūta, nemiers, ko rada nezināmais. Cilvēki to jūt, taču baidās ieskatīties sejā šai drausmajai, biedējošajai patiesībai. Viņi slēpjas no dzīves haosa un traģiskas maldos un melu idejās. Taču, ja cilvēks nebēg, neslēpjas no ļaunuma, tad tas pats sevi aprij. Tādēļ, ja vēlies dzīvot patiesi, saka Ortega I Gasetas, tad tev jājūtas kā pārdzīvojušam kuģa bojā eju. Un tikai patiesi izjutis savu pamestību un iemestību dzīves okeānā, cilvēks spēj uzsākt dzīves sakārtošanu. Velkot paralēles ar Rodžera atziņām, šī iemestība sākas ar ieskatīšanos sevī, kas ir pirmais, bet ļoti drosmīgais solis uz dzīves sakārtošanu;

2) atteikties no izpatikšanas un gaidām, pretēji atziņām "man jābūt labam, gudram, stipram" aktualizējas atziņa "man nav jākaunas no sevis". Eksistē neskaitāmi pētījumi, kas pierāda, ka dzīves laikā cilvēkam ir jāiztur milzīgs spiediens, lai viņš kļūtu par pilnvērtīgu kādas grupas vai sabiedrības kopumā locekli. Piem., Džeikoba (ASV) pētījumā par augstākās izglītības ietekmi uz

studentu vērtībām, liecina, ka augstākās izglītības mērķis ir nodrošināt, lai koledžas beidzējs atbilstu tiem standartiem un prasībām, kas valda amerikāņu sabiedrībā. Šajā sakarā pārdomas izraisa arī Latvijā nule izglītības dokumentos formulētais mērķis. Ir labi zināms, ka skolu mācību darbībā vadās no izglītības standartiem, bet arī tikpat labi zinām, ka **standartizēts cilvēks nevar būt brīvs**. Jādomā gan par formulējumiem, gan par to saturu;

3) savas neatkarības apzināšanās vienībā ar atbildību, tai skaitā arī atbildību par savu rīcību. Prast izvēlēties un gūt mācību no **savas izveles sekām**. Daudz neizmantoju iespēju šajā jomā pastāv mācību procesā skolā. Visbiežāk skolotāji ir tie, kas visvairāk ir norūpējušies par skolēnu mājas darbu izpildi. Bet vai tam tā jābūt? Vai rezultāts nebūtu labāks, ja skolotājs veidotu nosacījumus, kuros pašam audzēknim jāizvēlas pildīt uzdoto vai ignorēt to, apzinoties sekas. Minēšu piemēru, 1. kristīgās skolas matemātikas skolotāja jau vairākus gadus atbildību par vielas apguvi uzlikusi skolēnu pleciem. Katrā matemātikas stundā skolēniem ir jāpilda patstāvīgais darbs, kas saturiski ļoti līdzinās mājas darbā uzdotajiem uzdevumiem. Līdz ar to skolēniem pašiem ir izvēle vai nu rēķināt un tikt galā ar kontroldarbu, vai arvien vairāk padziļināt savu nezināšanu. Nepārprotami skolotāja, intuitīvi lietojot praksē biheviroistu atziņas, gan risina vajadzīgos mācību uzdevumus, gan arī veido skolēnu atbildību par savu rīcību un tās sekām;

4) kļūt atvērtākam savai pieredzei, mazinot pašaisardzības lomu – ja "esmu noguris, nespēju to paveikt" – tad arī atzīstu "jā, tā tas ir". Tas nenozīmē vājumu, gluži pretēji, tas paplašina jūtu paleti, **paaugstina spēju uz pārdzīvojumu**, ko lielā mērā cilvēki mūsdienās ir zaudējuši.

5) Savukārt atvērtība savai pieredzei noved pie citu pieredzes pieņemšanas, pēc kā ir būtiska vajadzība.

**Sava "ES" drosmīga un mierīga atklāšana savā pieredzē paredz, ka cilvēks atrodas procesā, nemiņīgā mainībā, Rodžers akcentē "pašaktualizācijas" tendenci**, nevis stāvokli. Pie tam viņš objektīvi atzīst, ka šī cilvēka tendence ir saistīta ar pastāvīgu satraukumu, jo cilvēks ar aktualizēto "ES" nekadās no citu vai daudzu viedokļa, viņam nevar piespiest pieņemt to, ko grib citi, viņš ir patstāvīgs lēmumu pieņemšanā, un satraukumu rada lielā **atbildība** par šo patstāvību. Taču kā milzīgs apbalvojums par šīm iekšējām, vētrainajām grūtībām ir **personības neatkarības apzināšanās**. Vai mēs esam gatavi tādas neatkarīgas personības pieņemt skolas, augstskolas sienās?

Vai iespējama veselu grupu, organizāciju, piem., mācību iestādes izvēlē, iet "Es" atklāsmes ceļu, pašnoteikšanās ceļu. Rodžers atzīst tādu iespējamību un ilustrē to ar piemēru no ASV ārpolitikas sfēras. Nedaudz pārfrāzēsīm to Latvijas kontekstā. Autors apgalvo, ka, ja paklausās valsts vadītāju paziņojumus un valdības dokumentus, tad rodas secinājums, ka valsts diplomātija balstās uz augstiem morāles principiem, tai ir sava pēctecība un ka tai ir pilnīgi sveši jebkādi egoistiski centieni vai kļūdas. Neapšaubāmi katram domājošam cilvēkam, izdzirdot šādus apgalvojumus, kļūst skaidrs, ka tā ir tikai fasāde un ka tā neatspoguļo iekšējo procesu būtību. Tālāk Rodžers piedāvā nedaudz paimprovizēt un iedomāties, ka mēs kā nācija savā ārvalstu diplomātijā kļūtu pilnīgi atklāti un vēlētos, lai mūs saprot un pieņem tādas, kādi patiesībā esam. Tādā gadījumā pārrunas ar ārvalstu partneriem, acīmredzot, saturētu šādus izteicienus, ar nelielām izmaiņām minēšu tikai dažus no tiem:

- mums kā nācijai ir grūtības apzināties savu nozīmīgumu un līdz ar to arī atbildību;
- pagaidām mēs vēl neveikli virzāmies uz priekšu un bieži vien tīri intuitīvi deklarējam savus postulātus;
- mēs esam tāli no pilnības;
- mēs esam gatavi pazemoties, jo esam maza valsts un mums ir bail no lielā kaimiņa;
- mūsu intereses reizēm ir egoistiskas, piem., naftas meklēšana Baltijas jūrā;
- mums ir sarežģītas un pretrunīgas jūtas attiecībā uz brīvību, neatkarību, pašnoteikšanos. mēs esam lepnī par saņemto atbalstu, taču mums ir grūti apjēgt šīs realitātes un pilnībā iedzīvināt tās.

Iesākumam pietiks atklātības. Pieņemsim, ka esam tā sevi atklājuši pasaulei. Kādi būtu rezultāti?

**Pirmkārt**, mēs justos mierīgāk, jo mums nebūtu, ko slēpt;

**otrkārt**, mums atliktu vairāk laika risināt esošās problēmas, jo nevajadzētu šķiest savus spēkus, lai pārliecinātu par savu augsto tikumību un nevainojamību, līdz ar to mēs varētu risināt neatliekamās problēmas un nebūtu jāveltī tik daudz pūļu, lai aizstāvētos;

**treškārt**, pasludinātā atklātā nostāja mums ļautu mainīties un pilnveidoties, jo mēs nebūtu sasaistīti ar kādiem statistiskiem un iluzoriem priekšstatiem par sevi.

Protams, tāda atklātība pavērtu ceļu kādiem "tumšajiem" spēkiem uzdrīkstēties ar mums nerēķināties, taču tai pat laikā nav jāizslēdz arī iespēja, ka mūsu atklātība kā ķēdes reakcija rosinātu arī citu atklātību, kas ļautu pasaules problēmas risināt reālistiskā gultnē.

Divas piezīmes:

1) jāatceras, ka šo iespējamību Rodžers analizē attiecībā uz ASV, tātad lielvalsti;

2) kas attiecas uz nobriedušo nepieciešamību risināt pasaules problēmas reālistiskā gultnē, to apliecināja ANO 50. gadadienas svinības, kur vairāku valstu pārstāvji atzina, ka diplomātiskā darbība ir kļuvusi tik birokrātiska, ka vairs neatbilst mūsdienu prasībām.

Pabeidzot šo piemēru, atgādināšu tikai Rodžera izdarīto secinājumu, ja organizācijas vai pat veselas nācijas, līdzīgi kā atsevišķi cilvēki, pieņemtu, ka var būt tādas, kādas patiesībā ir, tad atlīdzinājums, gandarījums par to būtu ļoti liels diemžēl laikam gan tikai nākotnē.

Uzņemos apgalvot, ka **neatkarība un pašnoteikšanās, "ES" patiesā būtība ir vienlīdz nozīmīga un iespējama vērtība kā personības līmenī, tā sabiedrības līmenī.**

Ieskats audzināšanas filozofiskos jautājumos nebūtu pilnīgs, ja mēs tomēr neatzītu, ka pasaulē eksistē arī ļaunais un ka cilvēka iedzimtā grēcīgā daba pastāvīgi atgādina par sevi. Kādā strīdus situācijā mēs bieži dzirdam vai pieķeram paši sevi pie domas: "Ja es ļautu vaļu savām jūtām, tad tik tu ...." Rodžers saka, ka arī viņam ir nācies sastapties ar cilvēku patiesām bažām par savu slēpto ļaunumu, nenovīdību, skaudību. Taču autors secina, ka **jo vairāk cilvēks ir spējīgs apzināties visas savas jūtas un ļaut tām brīvi plūst, jo drīzāk tās ieņem sev atbilstīgu vietu kopējā cilvēka jūtu harmonijā.** Cilvēks sāk apzināties, ka viņš var būt ne tikai ļauns un nežēlīgs, bet arī mīlošs, maigs un uzmanīgs. Viņam var būt gan dzīva interese par kaut ko, gan arī dziļa vienaldzība. Rodžers ir pārliecināts, **ja cilvēks pieņem un apzinās savu jūtu sarežģītību, tad tās drīzāk gan darbojas radošas harmonijas virzienā, nekā ved viņu uz kādu destruktīvu, nekontrolējamu taku.** Kā piemēru viņš min dzīvnieku pasauli, kur viennozīmīgi par karali tiek pieņemts **lauva.** Taču viņš uzbrūk tikai tad, ja ir izsalcis, bet nekad nerij pār mēru, viņš ir nevarīgs pēc piedzimšanas, bet lēni virzās uz savu neatkarību un nekad neķeras pie atkarības, viņš aizstāv un baro savus mazuļus, viņš apmierina savas bioloģiskās vajadzības, bet nekad nerīko mežonīgas un vardarbīgas orgijas. Līdztekus savam plēsīgumam, viņš ir cēls un apbrīnas vērts radījums.

Nobeigumā es gribētu izteikt cerību, ka jūsu vērtējumam sniegtās atziņas palīdzēs saprast audzināšanas būtības sarežģītību un saistību ar visām sabiedrības institūcijām un norisēm dažādos līmeņos.

## IZMANTOTĀ LITERATŪRA.

Kūle M. Mīļpilsonis // Izglītība un kultūra, 1995. g. 23. nov., 17.–18. lpp.

Lasmane S., Milts A., Rubenis A. Ētika.– R.: Zvaigzne ABC, 1995.

Raudive K. Pārpersonīgais un personīgais.– R.: K.Rasiņa apgāds, 1942.

Reņģe V., Rubenis A. K.G.Jungs: senie mīti, simboli un mūdienu cilvēks// Kritikas gadagrāmata, nr.17.– R.: Liesma, 1990.– 118.–124. lpp.

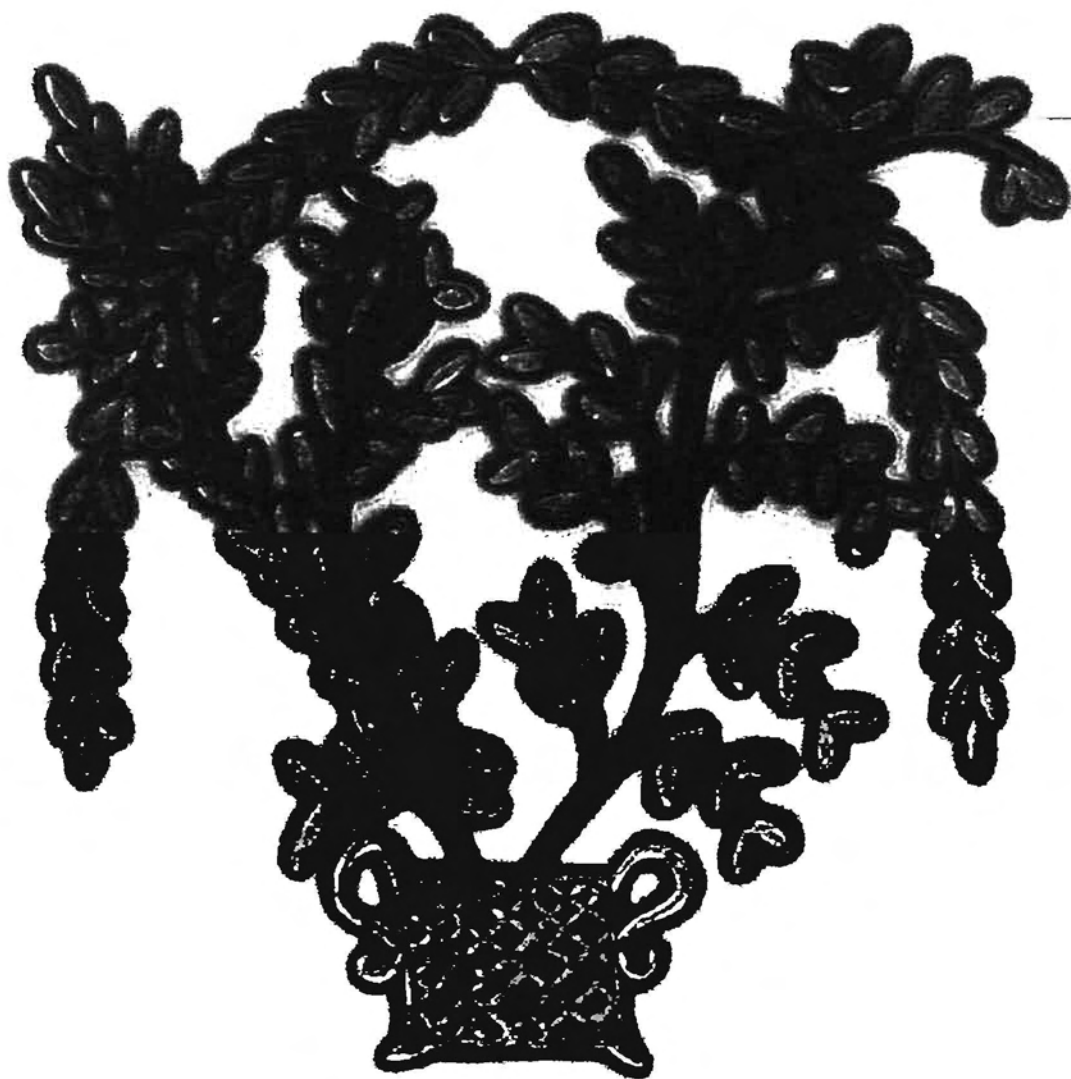
Sofokls. Valdnieks Oidips/Sengrieķu traģēdijas.– R.: Liesma, 1975.– 181.–221. lpp.

Stepčenko A. Mūsu laika tēmas// Kentauris, nr.3, 1992.– 54.–59. lpp.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека.– М.: Прогресс, 1994.

# LATVIJA

PĀRSKATS PAR TAUTAS ATTĪSTĪBU

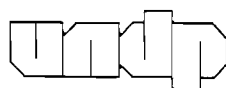


1996

# Latvija

## Pārskats par tautas attīstību

### 1996



Rīga  
1996

# **Pārskata par tautas attīstību Latvijā autorkolektīvs**

Nils Muižnieks, galvenais redaktors  
Anita Švarckopfa, konsultante statistikas jautājumos  
Aldis Lauzis, literārais redaktors  
Anhelita Kamenska, tulkotāja

## **Tautas attīstība pārejas periodā: Latvijas specifika**

Pauls Raudseps, darba grupas vadītājs  
Andris Bērziņš  
Juris Krūmiņš  
Pēteris Laķis

## **Ekonomiskā politika un sabiedrības dzīves līmeņa pārmaiņas**

Guntis Rozenbergs, darba grupas vadītājs  
Edmunds Krastiņš  
Uldis Osis  
Inita Pauloviča  
Aigars Ševels

## **Izglītības reforma**

Jānis Bokāns, darba grupas vadītājs  
Andris Broks  
Tatjana Koķe  
Zane Oliņa  
Aija Priedīte-Janelsiņa  
Nils Sakss

## **Līdzdalība un pilsoniskās sabiedrības nostiprināšanās**

Ilze Ostrovska, darba grupas vadītāja  
Ābrams Kļockins  
Vita Tērauda  
Artis Fabriks  
Brigita Zepa

## **Apvienoto Nāciju Organizācijas Attīstības programmas (UNDP) darba grupa**

Džons Hendra (John Hendra). UNDP pastāvīgais pārstāvis  
Kims Ligers. projekta vadītājs  
Mārtiņš Hildebrants. programmas vadītājs

#### 4. nodaļa

veido pašas pēc savas iniciatīvas. Kopumā var teikt, ka vispārīgs ekonomikas kurss ir trešajā daļā no 370 Latvijas vidusskolām.

Ar 1996./97. mācību gadu ekonomikas kursu plānots ieviest arī pamatskolas 8. klasē (36 vai 72 stundu apjomā). Šobrīd uz brīvprātības pamatiem šo kursu izmēģina 20 pamatskolas. Vēl īpaši jāpiemin lauku vidusskolas, kur tradicionālie fermeru jeb lauksaimniecības mehanizācijas kursi tiek pamazām pārveidoti, paralēli praktiskajām zināšanām un prasmēm konkrētās lauksaimniecības nozarēs sākot piedāvāt lauku uzņēmējdarbības jeb biznesa pamatu kursus. Ar ekonomiskās izglītības ieviešanu skolās ir tādas pašas problēmas kā ar citiem jaunievedumiem: trūkst sagatavotu skolotāju un Latvijas apstākļiem piemērotu oriģinālmateriālu. Nestabilās un neskaidrās ekonomiskās situācijas dēļ labu ekonomikas grāmatu skolai ir grūti uzrakstīt. Jāveic arī izskaidrošanas darbs sabiedrībā, jo nereti skolu vadības un vecāku acīs vārdam "business" ir negatīva pieskaņa.

Visas šīs jaunās tēmas un priekšmeti noteikti ietekmējuši mācīšanas pieejas un metodes, taču tas ir daudz par maz. Ja entuziasti turpinās vienīgi attīstīt katrs savu sfēru, necenšoties ietekmēt skolas attieksmi pret mācīšanu vispār šie mācību priekšmeti skolēnu acīs vienmēr paliks kaut kas īpašs un zināmā mērā degradēs viņu attieksmi pret tradicionālajiem priekšmetiem. Arvien jaunu un aizraujošu priekšmetu ieviešana ir lieks cilvēku un resursu patēriņš, kas vienīgi nostiprinās pastāvošo

mācību satura sadrumstalotību.

Lai skolās ieviestu šīs sabiedrībai aktuālās tēmas, jāorganizē skolotāju tālākizglītības programmas, kā arī jāmeklē partneri, ar kuriem varētu sadarboties mācību satura un oriģinālu mācību materiālu izstrādē. Jāizstrādā jauni skolēnu sekmju vērtēšanas kritēriji un jāizmanto netradicionālas tehnoloģijas. Jānoskaidro un jāparedz šo priekšmetu un tēmu vieta pamatizglītībā un vidējā izglītībā.

### Skolotāju izglītība un tālākizglītība

#### Skolotāju kvalitatīvais sastāvs, tā pārmaiņu tendences

Vai tautas attīstības pamatā būs brīva, neatkarīga, sevi aizstāvēt spējīga personība, kas ar izpratni un atbildību īsteno savas vēlēšanās, ir spējīga izjust dzīves papildījumu, tas lielā mērā ir atkarīgs no šodienas skolotāja. Pašlaik valstī ir 42 000 pedagogu, no tiem 32 000 vispārīzglītojošās mācību iestādēs, 3800 profesionālajās mācību iestādēs un 600 pirmsskolas mācību iestādēs. Prioritārs valsts uzdevums ir gādāt par šo pedagogu izglītību un tālākizglītību, par viņu profesionālās kvalifikācijas pilnveidi un profesijas statusa paaugstināšanos.

Vidēji tikai 66 procentiem izglītības iestādēs strādājošo pedagogu ir kvalifikācijas prasībām

4.5. tabula

#### Vispārīzglītojošo skolu skolotāju izglītības līmenis 1994./95. gadā

| Izglītības iestādes | Augstākā izglītība, % | Nepabeigta augstākā vai vidējā pedagoģiskā izglītība, % | Vidējā vispārīgā vai vidējā profesionālā izglītība, % |
|---------------------|-----------------------|---|---|
| Sākumskolas         | 57                    | 30  | 13  |
| Pamatskolas         | 68                    | 18  | 14  |
| Vidusskolas         | 80                    | 12  | 8   |

4.6. tabula

### 1994./95. gadā skolās strādājušo pedagogu sadalījums pēc izglītības un darba stāža

| Izglītība                                  | Pedagoģiskā darba stāžs, gadi |     |      |      |        |
|--|-------------------------------|-----|------|------|--------|
|  | < 1                           | 1-2 | 2-5  | 5-10 | > 10   |
| Augstākā                                   | 759                           | 914 | 2230 | 4140 | 16 896 |
| Nepabeigta augstākā vai pedagoģiskā vidējā | 293                           | 319 | 763  | 965  | 2345   |
| Vispārīgā vidējā vai profesionālā vidējā   | 737                           | 507 | 725  | 632  | 860    |

atbilstoša izglītība: pirmsskolas iestādēs — 28 %, pamatizglītības iestādēs — 63 %, vidējās izglītības iestādēs — 80 % (sk. 4.5. tabulu). Iepriekšējos gados daļa skolotāju izglītību ieguva pedagoģiskajās skolās un institūtos. Pašreiz topošie Latvijas pedagoģiskie darbinieki izglītību iegūst akadēmiskajās augstskolās, apgūdami bakalaurstudiju un/vai profesionālo studiju programmu. Daudzveidīgas pedagogu profesionālo studiju programmas piedāvā Latvijas Universitātē, Liepājas Pedagoģiskajā augstskolā, Daugavpils Pedagoģiskajā universitātē, Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijā, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā un citās augstskolās. Kopumā šo programmu saturs atbilst Latvijas pedagogu Izglītības koncepcijas pamatnostādņem, un to veido trīs pamatdaļas: 1) pedagoģija, psiholoģija un citas sociālās zinātnes; 2) ar skolas mācību priekšmetiem saistīto zinātņu pamatu studijas; 2) vispārīzglītojošās studijas.

Jaunākie pētījumi liecina, ka Latvijas pedagoģijas augstskolu studenti savu gatavības līmeni izraudzītajā specialitātē vērtē dažādi:

- par pilnīgi sagatavotiem sevi uzskata 3,8 % studentu;
- par vairāk sagatavotiem nekā nesagatavotiem — 60,8 %;
- par vairāk nesagatavotiem nekā sagatavotiem — 34,6 %;
- par izraudzītajā specialitātē nesagatavotiem — 0,8 %.

Augstskolās meklē risinājumu, kā uzlabot pedagoģijas un psiholoģijas priekšmetu apguves kvalitāti, kā panākt organisku vienotību starp teoriju un straujajām pārmaiņām skolas ikdienas dzīvē. Ir pieaugusi studējamo priekšmetu tematiskā dažādība, tiek veikta pāreja no viena mācību priekšmeta skolotāju gatavošanas uz divu vai vairāku priekšmetu skolotāju gatavošanu, lai skolotājs klasē varētu realizēt starppriekšmetu tēmas un lielāku uzmanību pievērst skolēnu intelektuālajai attīstībai. Bez tam sakarā ar dzimstības līmeņa kraso pazemināšanos, kas notikusi pēdējos gados, nākotnē pieprasījums pēc skolotājiem samazināsies un plašāka specializācija viņiem palīdzēs sekmīgāk konkurēt darba tirgū.

Statistika 4.6. tabulā liecina, ka skolotāju grupā ar stāžu līdz 10 gadiem ar augstāko izglītību ir 84 % skolotāju, bet ar stāžu 1-2 gadi, tādu ir tikai 47 %. Iezīmējas neizbēgama tendence: kopējais skolotāju izglītības līmenis pazeminās. Satraucoša ir vēl viena tendence — skolotāju novecošanās, jo pieaug pensijas vecumā strādājošo skolotāju īpatsvars skolās. Tas, protams, samazina reāli pastāvošo skolotāju deficītu. Taču šo skolotāju ilggadējā darba pieredze padomju tipa skolā nereti bremzē skolas pārveides procesus, kas saistīti ar jauna izglītības satura un mācību metožu ieviešanu. Kopš pieņemta kārtība, ka strādājošie pedagogi-pensionāri saņem arī pilnu valsts pensiju, šie skolotāji nenoliedzami darbu turpinās. Lai izglītības saturs un skološanas kvalitāte neciestu, nepieciešama šo skolotāju iesaistišana

## 4. nodaļa

pietiekami plašā un daudzveidīgā skolotāju tālākizglītības sistēmā. Šajā gadā tālākizglītībā tikai 12 % skolotāju bija pensijas vecumā.

### Skolotāju tālākizglītības iespējas

Daļa skolotāju savu profesionālo meistarību pilnīgo pašizglītības ceļā, citi profesionālās apvienībās, vēl citi apmeklē semināru ciklus vai kursus rajonu un novadu izglītības centros. Daļa mācās universitātēs un citās augstskolās rīkotosursos, kā arī maģistratūrā un doktorantūrā. Labs orientieris jautājumā par skolotāju tālākizglītības iespējām ir 1995. un 1996. gadā izdotie Pedagogu tālākizglītības katalogi. Sākot veidot vienotu izglītības darbinieku izglītošanas un tālākizglītošanas sistēmu, ir nodibināts Skolotāju tālākizglītības atbalsta fonds, plānoti atbilstīgi reģionālie centri, kā arī atbalsta skolu tikla izveide. 1995. gada rudeni darbu uzsācis Pedagogu izglītības atbalsta centrs.

No valsts budžeta līdzekļiem tālākizglītības kursu organizēšanai 1995. gadā bija plānots piešķirt Ls 150 640, t. i., 2,5 reizes vairāk nekā 1994. gadā. Reāli tika piešķirti Ls 131 478, no kuriem apgūti Ls 112 166 (1996. gadā valsts budžetā plānots šiem mērķiem pieprasīt Ls 150 850, bet reāli tiks iedalīti Ls 122 478), maksājot par lektoru darbu, mācību materiālu izstrādi, telpu īri utt. Iespējams, ka pat šie apgūtie līdzekļi netiek pietiekami efektīvi izmantoti, jo

- tālākizglītības kursi tiek piedāvāti, orientējoties nevis uz pedagogu pieprasījumu un prakses vajadzībām, bet gan uz lektoru iespējām un sagatavotajiem kursiem;
- nepastāv reāla lektoru konkurence un iespēja izvēlēties, it īpaši visvairāk pieprasītajās disciplīnās, piemēram, priekšmetu didaktikā, izglītības vadībā utt.;
- trūkst profesionālās pedagogiskās literatūras, it īpaši latviešu valodā;
- klausītāji maz spēj strādāt ar literatūru svešvalodās (angļu, vācu).

Ar 1995. gadu valsts sākusi finansiāli atbalstīt skolotāju piedalīšanos augstskolu organizē-

tajos maksasursos, sedzot mācību maksu un transporta izdevumus. 1995. gadā 156 tālākizglītības programmās profesionālo meistarību pilnveidoja vairāk nekā astoņi tūkstoši pedagogisko darbinieku, tātad katrs piektais skolotājs savas zināšanas varēja papildināt no valsts budžeta finansētosursos. No vienas puses, tas ir pozitīvs rādītājs, jo klausītāju skaits salīdzinājumā ar iepriekšējo gadu ir būtiski pieaudzis, bet, no otras puses, tas ir tikai apmierinošs rādītājs, jo Izglītības likumā ir ietverta norma, ka katram skolotājam ir tiesības ik trijos gados saņemt 30 dienu apmaksātu atvaļinājumu profesionālās meistarības pilnveidei, un tātad ik gadu apmācībā vajadzētu iesaistīties vairāk nekā 13 tūkstošiem skolotāju.

Par tuvāko divu gadu prioritārajiem virzieniem izglītības darbinieku tālākizglītībā ir atzīti: izglītības iestāžu vadītāju profesionālās meistarības pilnveide, ieskaitot izglītības socioloģijas, izglītības ekonomikas un izglītības statistikas speciālistu gatavošanu; pamatskolas skolotāju izglītošana darbam vairākos priekšmetos vai integrētos priekšmetos (tautskolotāja koncepcija mūsdienu izpratnē); profesionālās izglītības iestāžu skolotāju pedagogiskā izglītošana.

### Skolotāju profesionālās apvienības

Pašreiz noteiktā izglītības darbinieku lokā ir vērojama visai augsta aktivitāte un pašiniciatīva. Pieprasījums pēc profesionālās meistarības pilnveides iespējām pārsniedz reālo piedāvājumu, tādēļ bieži vien skolotāji paši veido domubiedru grupas, lai apmainītos pieredzē un uzzinātu jauno. Daudzu gadu sadarbības pieredze ir uzkrāta mācību priekšmetu apvienībās. Pēdējos pāris gados ir izveidojušās jaunas organizācijas: aktīvi darbojas Vides izglītošanu asociācija, Veselības mācības skolotāju asociācija un Kristīgo skolotāju asociācija, entuziastu grupa darbojas arī pie Demokrātijas attīstības centra. Šāda kopdarbība paver iespēju vienoties par kopīgiem darbības mērķiem un uzdevumiem, popularizēt pieredzi, kā arī apvienot centienus ietekmēt valsts politiku un uzsākt dialogu ar dažādām nozares institūcijām un ieinteresētām personām. Ir izveidojušās

jaunas profesionālās apvienības "Pedagogu dome" un "Izglītība Latvijas nākotnei". Iesaistīšanās šajā darbībā skolotājus stimulē apzināties savu vietu sabiedriskajās norisēs, kā arī rosina uz gatavību mainīties, un tas vieš cerību, ka skolotāju loma sabiedrības pārmaiņu procesos pieaugs.

Daudzi skolotāji un skolu vadītāji iesaistījušies ārvalstu piedāvātajos projektos. Taču izglītības pārvaldes struktūrām ir jādomā, kā šo iniciatīvu uzturēt un veicināt, pirmkārt, piedāvājot kursus, kas interesētu klausītājus, un, otrkārt, ieviešot materiālās stimulēšanas sistēmu. Pretējā gadījumā interese par tālākizglītības iespējām mazināsies un attīstības procesi apstāsies.

## Secinājumi un ieteikumi

Izglītības sistēmas attīstība un tās kvalitātes uzlabošana jāuzskata par ilglaicīga tautas attīstības procesa sastāvdaļu. Tālāk ieteiktie risinājumi skar visu izglītības sistēmu: mācību saturu, pašas skolas, skolotājus, skolēnus un, protams, līdzekļus, kā nodrošināt konsekventas reformas. Tā kā ir nepieciešamas straujas pārmaiņas un jāpieņem grūti lēmumi, ir jāveicina dialogs starp izglītības nozares vadību, pedagogiem un sabiedrību.

Izglītībā ir steidzīgi jāizstrādā valsts standarti un vadlinijas, turklāt ne tikai pamatskolā un vidusskolā apgūstamajiem pamatpriekšmetiem, bet arī jaunajiem priekšmetiem (piemēram, vides un veselības mācībai un civilzinībām). Patstāvībai, kas skolām dota pēdējos gados, būs mazs efekts, ja skolotājiem nesniegs pamatievirzi, kā vislabāk mācīt vielu, kas savulaik tikusi pilnīgi ignorēta vai bijusi pārmērīgi ideologizēta. Jaunajiem standartiem būtu jāietver skaidri zināšanu novērtēšanas kritēriji.

Lai risinātu problēmas, kas saistītas ar mācību materiālu trūkumu gan līdzšinējos, gan jaunajos priekšmetos, derētu veidot autoru kolektīvus, kas valsts programmas ietvaros izstrādātu jaunus mācību līdzekļus. Paralēli pasākumiem, kas vērsti uz skolotāju izglītības pilnveidošanu valstī kopumā, visnotaļ būtu jāgādā par iespējām attīstīt izglītības vadību nepieciešamās iemaņās.

Jāveicina skolotāju līdzdalība izglītības vadlīniju, standartu un jaunu mācību materiālu izstrādē. Īpaši svarīgi šajā procesā ir iesaistīt krie-

vu mācībvalodas skolu un citu minoritāšu skolu skolotājus un pārstāvjus, jo tuvākajos gados, kad tiks ieviesta Latviešu valodas apguves valsts programma, šajās skolās gaidāmas lielas pārmaiņas. Lai sabiedrībā un it īpaši vecāku vidū izskaidrotu paredzamās pārmaiņas, ir jāveic plaša programmas un citu reformu popularizēšana.

Valsts ieņēmumu palielināšanās dotu iespēju palielināt izdevumus izglītībai. Taču vēl svarīgāk ir palielināt attīstības izdevumu īpatsvaru izglītības budžetā, jo visas minētās pārmaiņas prasa lielas finansiālas investīcijas. Iespējams, ka ir lietderīgi izglītības attīstībai meklēt īstermiņa aizdevumus starptautiskajās finanšu institūcijās. Ilgākam laika periodam papildu līdzekļus varētu gūt ar reformu palīdzību. Jaunākie statistikas dati par augstskolās studējošajiem liecina, ka pieprasījums pēc augstākās izglītības aizvien aug. Jāizvērtē iespējas ieviest mācību maksu un studentu kreditēšanu. Tad daļu līdzekļu no augstākās izglītības varētu novirzīt uz pamatskolas un vidusskolas izglītību. Lai augstākajai izglītībai atvēlētos līdzekļus sadalītu lietderīgāk, studentus varētu kreditēt pēc tādas sistēmas, kurā katrai specialitātei atvēlēta kredītlīdzekļu daļa būtu atkarīga no tā, cik liels ir pieprasījums pēc tās. Ja, piemēram, lielāks pieprasījums būtu pēc ekonomikas un juridisko zinātņu specialitātēm, uz attiecīgajām fakultātēm tiktu novirzīti lielāki kredītlīdzekļi.

Izglītības finansēšanas reformu varētu saistīt ar pašvaldību finansiālo reformu, kuras mērķis ir mazināt pašvaldību finansiālo atkarību no valsts budžeta. Tā, piemēram, ja pašvaldībām būtu lielākas pilnvaras iekasēt nodokļus un nodevas un ja vietējie iedzīvotāji vēlētos un būtu spējīgi maksāt, pamatskolām un vidusskolām līdzekļus varētu piesaistīt arī šādā veidā.

Izglītības finansēšanu varētu efektīvizēt, apvienojot nepilnīgi noslogotas skolas un tādējādi palielinot skolēnu skaitu uz vienu skolotāju. Taču, šādu reorganizāciju veicot, jāraugās, lai nemazinātos izglītības kvalitāte un neciestu izglītošanās iespēju vienlīdzība. Citās reģiona valstīs, kas saskārusās ar līdzīgiem reformas uzdevumiem, pirmie pasākumi efektivitātes paaugstināšanā ir saistīti ar atbrīvošanos no pārmērīgas specializācijas, it īpaši arodizglītībā un specializētajās augstskolās, un izvairīšanos no dažādu ministrijai padoto

## 4. nodaļa

izglītības iestāžu dublēšanās. Ja citu reģiona valstu pieredze var būt par paraugu, tad Latvijā līdzīgas pārmaiņas ir neizbēgamas, taču piespiedu pasākumu vietā būtu vēlams balstīties uz laikus atraisītu iniciatīvu.

Visu izglītības sistēmas pārmaiņu tiešie īstenotāji ir skolotāji. Lai, mainoties mācību saturam, skolotāji jauno vielu spētu efektīvi mācīt, viņiem attiecīgi jāizglitojas. Par vērtīgu informācijas avotu, kas norāda uz izglītības neatliekamajām va-

jadzībām, varētu kļūt nesen izveidojušās skolotāju asociācijas, it īpaši tad, ja tās tiešām veicinātu un atvieglinātu skolotāju līdzdalību izglītības reformas jautājumu apspriešanā. Plašas līdzdalības nozīme konsekventu reformu īstenošanā attiecas ne tikai uz izglītību, bet arī uz visām citām pārejas periodā prioritārajām tautas attīstības jomām. Šā pārskata nākamajā, pēdējā nodaļā analizēta līdzdalība Latvijā un izcelta tās izšķirīgā nozīme tautas attīstības veicināšanā.

# LATVIA

## HUMAN DEVELOPMENT REPORT



1996

# Latvia

# Human Development

# Report 1996

undp



Riga  
1996

There is no copyright attached to this publication. It may be reproduced in whole or in part without prior permission from the United Nations Development Programme and its partners. However, the source should be acknowledged.

Cover design by Sarmīte Māliņa  
Layout design by Olafs Zaķis  
Riga, Latvia, May 1996

and material resources, which will only reinforce the fragmentation of school curricula.

In order to introduce these topical subjects into schools, continuing education programmes for teachers are essential, as is the location of partners to assist in the development of new subjects and teaching resources. New grading criteria still need to be drafted and non-traditional technologies exploited. All in all, the proper place for these topics and subjects in primary and secondary education has yet to be found.

## The Education and Continuing Education of Teachers

### The Qualitative Structure of Teachers

The teachers of today are largely responsible for creating the foundation for future human development — free, independent thinking individuals capable of setting goals and achieving them sensibly and responsibly. There are currently 42,000 teachers in the country, of which 32,000 work in general education institutions, 3,800 in professional education institutions, and 8,600 in pre-schools. A priority task for the state must be the education, continuing education, and improvement in the professional qualifications and status of these educators.

On average, only 66 percent of all educators working in institutions of education have adequate education: only 28 percent in pre-schools, 63 percent in basic schools, and 80 percent in upper secondary schools (see Table 4.5). Previously, some teachers received their education in teacher training institutes. Now new educators are trained in academic institutions of higher education in Bachelor's degree programmes and/or professional study programmes. Professional study programmes in education are offered by the University of Latvia, Liepaja Teacher Training College, Daugavpils Teacher Training University, Latvian Sports Education Academy, the Riga College of Teacher Training and Administration and other institutions of higher education. The content of these programmes is divided into three basic sections: (1) education, psychology and other social sciences; (2) basic scientific studies which correspond with school subjects; and (3) general studies.

Recent research has revealed how students in teacher training institutions rate their own preparedness for work in their chosen field:

- 4 percent consider themselves completely prepared;
- 60 percent consider themselves more prepared than not;
- 35 percent consider themselves more unprepared than prepared;
- 1 percent consider themselves totally unprepared for their chosen speciality.

Table 4.5

### Educational Background of Teachers in General Education Schools, 1994-95

| Institution       | % Teachers with Higher Education | % Teachers with Incomplete Higher or Secondary with Speciality in Education | % Teachers with General Secondary or General Professional Education |
|-------------------|----------------------------------|---|---|
| Basic (Grade 1-4) | 68                               | 18  | 14  |
| Basic (Grade 5-9) | 57                               | 30  | 13  |
| Upper Secondary   | 80                               | 12  | 8   |

Table 4.6

### Education and Professional Experience of Working Teachers, 1994-95

| Education   | Years of Teaching Experience |     |      |      |        |
|---|------------------------------|-----|------|------|--------|
|   | < 1                          | 1-2 | 2-5  | 5-10 | > 10   |
| Higher  | 759                          | 914 | 2230 | 4140 | 16,896 |
| Incomplete Higher or Secondary<br>with Education Speciality | 293                          | 319 | 763  | 965  | 2345   |
| General or Professional Secondary                           | 737                          | 507 | 725  | 632  | 860    |

Institutions of higher education are exploring ways to improve the quality of education and psychology courses and to find a union between theory and school conditions that are rapidly changing. The diversity of available courses has grown, and a transition is being made from educating teachers to instruct only one subject to several subjects, so that teachers can cope with interdisciplinary subjects and devote more attention to children's intellectual development. Declining birth rates in recent years suggest that the demand for teachers will decrease in the future, and broader specialization will enable teachers to compete better in the job market.

As Table 4.6 demonstrates, 84 percent of all teachers with experience of up to ten years have a higher education, which is true of only 47 percent of all teachers with one to two years of experience. In other words, there is a trend towards declining educational attainment among teachers. Another alarming trend is the age structure of the teaching community — the proportion of retirement-age working teachers is on the rise. Of course, this has eased the teacher shortage somewhat. But extensive experience in Soviet-type schools may very well hinder the reform of the curriculum and teaching methods. Now that retirement-age teachers may receive both a salary and a full pension, many will invariably continue teaching. These teachers must be included in a broad and diverse continuing education programme. Only 12 percent of all teachers in continuing education programmes this year were pension-aged.

### Opportunities for Continuing Education

Some teachers supplement their professional education on their own, others in professional associations, some attend seminars or courses in local education centres, still others attend courses at universities and other institutions of higher education in Master's and Doctor's degree programmes. A good source of information on the opportunities available to teachers is the Educators' Continuing Education catalogue published in 1995 and 1996. A Teachers' Continuing Education Support Fund has been founded in the hopes of developing a unified system of teachers' education and continuing education, and there are plans to establish regional centres and a school support network. A Teachers' Education Support Centre was opened in autumn 1995.

The 1995 state budget anticipated granting 150,640 lats for the organization of continuing education courses, a sum 2.5 times more than in 1994. The state allocated only 131,478 lats, of which 112,166 were utilized for the payment of lecturers, development of teaching materials, rent, etc. The full 1996 budget proposed for this purpose was 150,850 lats, but the expected allocation is 122,478 lats. Even allocated funds are not used effectively, because:

- continuing education courses are organized according to the availability of lecturers rather than demand by educators;
- the choice of lecturers remains extremely

limited, especially in the most demanding subjects, such as administration:

- there is a shortage of professional education material in Latvian;
- teachers are often incapable of working with literature in a foreign language (mostly English and German).

As of 1995, the government has provided financial assistance (fees and transportation costs) to teachers to attend courses in institutions of higher education. More than 8,000 teachers improved their professional skills in 156 continuing education courses, meaning every fifth teacher had the opportunity to participate in these state-funded courses in 1995. The number of participants has risen substantially as compared to the preceding year. However, according to the Law on Education, over a three-year period each teacher is entitled to 30 days paid vacation for professional training, which means that 13,000 teachers should be involved every year.

Priority areas in continuing education for the next two years include enhancing the professional skills of administrators; educating specialists in the sociology of education, the economics of education, and education statistics; the preparation of basic school teachers to teach several subjects and interdisciplinary topics; education of teachers at professional education institutions.

## Professional Teachers' Associations

Currently, educators are manifesting a rather high level of activity and initiative. The demand for improving professional training exceeds supply, which is why many teachers are forming associations to share experiences and learn from one another. Associations of teachers of a given subject have been in existence for many years and a number of new organizations have emerged in recent years: the Environmental Education Association, the Health Education Association, the Christian Teachers' Association, the Democracy Advancement Centre, the Council of Educators and the group "Education for the Future of

Latvia." This cooperation fosters teacher unity, facilitates the sharing of experience, and enhances the influence of teachers on education policy. Moreover, involvement in such activities leads teachers to an awareness of their role in public life and the development process more broadly.

Many teachers and school directors have become involved in international projects, but administrators must devise ways to maintain the initiative of teachers by offering courses of interest to teachers and providing financial incentives. Otherwise, interest in continuing education will decline and the reform process will slow.

## Conclusions and Policy Recommendations

Comprehensive reform and improvement of the education system must be considered a core component of Latvia's sustainable human development strategy. The recommendations listed below target all aspects of the education system: the content as expressed in school curricula, the schools themselves, the teachers, students and, of course, the means to finance sustainable reform. Since changes need to take place rapidly and tough choices lie ahead, dialogue among administrators, educators and the broader public is essential.

Undoubtedly, there is an urgent need for the development of national standards and guidelines not only for the basic subjects taught in basic and upper secondary schools, but also for new subjects being introduced to the curriculum (e.g. environmental and health education, civics, etc.). The autonomy granted to schools in recent years does little in the absence of a basic framework to guide teachers in presenting material which was either ignored completely or taught with a distinct ideological twist. The new standards should include readily understandable performance measures.

To address the lack of teaching resources in Latvian for old and new subjects, consideration should be given to establishing teams for the preparation of new teaching resources under the framework of a national programme. While it is

necessary to bolster national teacher education capacities in general, there is an urgent need to develop education administration skills.

The discussion of national guidelines and standards and the development of new materials should be as participatory as possible. It is especially important to elicit the participation and input of teachers and other representatives of Russian-language and other minority schools, as these schools will witness the most far-reaching changes in future years when the National Programme for Latvian Language Training is implemented. Both the Programme and other reforms require a sustained public relations effort to explain to all parties, especially parents, the changes underway.

Any increased revenue collected could permit greater education expenditures in the aggregate. More importantly, however, the proportion of the education budget allotted for investment must be increased. As one viable option, short-term reform-based financing may best be sought through international financial institutions. In the long term, investments could in part be financed through reforms. Recent enrollment statistics confirm that demand for higher education is increasing. The possibility of introducing tuition fees and guaranteed student loans should be fully explored. This would allow for the reallocation of some resources from higher education to basic and upper secondary education. Furthermore, to make resource allocation in higher education more efficient, a system of student loans could be instituted whereby the destination of financial resources would depend on demand for education in a given specialty. If demand were higher for law and economics, more credits would go to those departments.

Education finance reform could also be tied to municipal finance reform, the goal of which is to decrease the reliance of municipalities on the state budget for their revenues. For example, if municipalities had greater authority to levy taxes and duties and the local community were willing and able to pay, new resources could be generated for local primary and secondary schools.

The cost-efficiency of education financing could be improved through consolidation of under-utilized schools, thereby also increasing stu-

dent-teacher ratios. However, any such reorganization must be done with a view to maintaining quality and fair access to education. In other countries of the region facing similar reform imperatives, common first steps towards increasing efficiency include reducing over-specialization, especially in vocational training and specialist institutes of higher education, and eliminating duplication of educational facilities offered by different sectoral ministries. If the experience of the rest of the region is any guide, adjustments of a similar nature are inevitable in Latvia, and a proactive policy is preferable to arbitrary cuts by default.

Ultimately, it is teachers who implement virtually all changes in the education system. Changes in the curriculum require corresponding education for teachers to be able to present the new material effectively. Recently formed teachers' associations could be a valuable source of information regarding education needs, especially if they prove to be a mechanism that facilitates teachers' participation in the education reform debate. The importance of facilitating broad-based participation to sustain wide-ranging reform applies not only to education, but to all priority reform areas of Latvia's transition. Therefore the next and last chapter of this Report provides an analysis of participation in Latvia and highlights its pivotal importance for the promotion of human development.

EUROPEAN  
STUDY  
MEDICATION

Christoph Wulf (Ed.)

Education for the  
21<sup>st</sup> Century

Commonalities and Diversities

WAXMANN

# European Studies in Education

Europäische Studien zur Erziehung und Bildung  
Études Européennes en Science de L'Éducation

Christoph Wulf (Ed.)

Volume 7

# Education for the 21st Century

## Commonalities and Diversities

Network Educational Science Amsterdam  
Triannual Network Conference  
Stockholm, Sweden  
June 13 - 15, 1996

Ed. by Christoph Wulf  
in connection with:

Metin Alkan, Agnieszka Bron, Ken Foster, Alan Hurst,  
Jan Karel Koppen, Bernard Kruithof, Birgitta Qvarsell



Waxmann Münster/New York  
München/Berlin

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Education for the 21st century : commonalities and diversities / ed. by  
Christoph Wulf. - Munster , New York , Munchen , Berlin : Waxmann,  
(European studies in education , Vol. 7)  
ISBN 3-89325-619-9

ISBN 3-89325-619-9      ISSN 0946-6797

© Waxmann Verlag GmbH, Postfach 86 03, D-48046 Münster, F. R. G.  
Waxmann Publishing Co., P. O. Box 1318, New York, NY 10028, U. S. A.

WWW-Katalog: <http://www.waxmann.com>  
E-mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Bärbel Lieske; Satz: Susanne Rosenek

Alle Rechte vorbehalten, Printed in Germany

## European Studies in Education

The political, economic, and social developments in the European Union pose new challenges to education in Europe, where each country has its own system. Under these circumstances, the relation between national, regional, and local traditions on the one hand and supranational, transnational aspirations on the other must be conceived. The field of education is seeing the rise of new issues, responsibilities, and research requiring scholars from different European cultures to work together.

*European Studies in Education* constitutes an international forum for the publication of educational research in English, German, and French. The multilingual nature of this series mirrors that of Europe and makes it possible to portray and express cultural diversity.

The present volume was written in the framework of the Network Educational Science Amsterdam (NESA), in which more than 30 European and a few non-European faculties and research institutes co-operate in the area of education.

We sincerely thank the Faculty of Education at the Freie Universität Berlin, which facilitates the collaboration of the network's educational institutions, for its support in funding the publication of these research results.

Christoph Wulf

- Reynolds, (ed.) *Knowledge base for the beginning teacher*. Elmsford, New York: Pergamon Press.
- Johnson, M. and Ochoa, A. (1993) 'Teacher Education for Global Perspectiveness; a research agenda' *Theory into Practice*, 32 (1), 64-68.
- Kagan, S. (1990) *Policy Perspectives, Excellence in Childhood Education: Defining Characteristics and Next Decades Strategies*. Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement
- Katz, L. and Raths, J. (1992) 'Six dilemmas in teacher education.' *The Journal of Teacher Education*, 43 (5), 376-385
- Pesmazoglou, S. (1992) 'Greek Universities: Europe during socio-political and institutional constraints' *Higher Education Policy*, 5 (4), 23-29.
- Pirgiotakis, J. (1992) 'Unemployment of university graduates and their turn to the teaching profession in primary school'. In Pirgiotakis (ed.) *The Odyssey of the Teaching Profession*. Kiriakidi Press, Thessaloniki.
- Reynolds, A. (1992) 'What is competent beginning teaching?' A review of the literature. *Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Ryans, D. (1960) *Characteristics of Teachers*. Washington
- Shulman, L. (1986) 'Those who understand. Knowledge growth in teaching.' *Educational Researcher*, 15 (2) 4-14
- Stein, E. (1991) *Prekindergarten Teacher Licensure*. Eric Digest: Washington, DC.
- Sutton, J. (1993) Understanding a Profession. *Phi Delta Kappan*, 75 (2), 158-164
- Veeman, S. (1984) 'Perceived problems of beginning teachers.' *Review of Educational Research*, 54, 143-148.
- Weinstem, S. (1988) Preservice Teachers' Expectations about the First Year of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 31-41

## **The Importance of In-service Teacher Education during the Period of Transition**

Priority objectives of the educational reform are to create the preconditions necessary for the existence of a sovereign Latvia in the 21st century, its integration into the economic and cultural processes of Europe and the world. The transition from autocracy to democracy, from a centrally planned economy to a market orientated one obviously determines new demands for both initial and in-service teacher education. Following the International Standard Classification of Education (ICED) we keep to the definition of education as „organised and sustained communication designed to bring about learning" and find it more appropriate to deal with teacher education instead of training which is mainly directed towards the acquisition of skills. The changing world of today requires not only skills from today's teachers but also qualities like flexibility, adaptability, creativity, more competence etc.

Since the restoration of full independence in 1991, Latvia has had to cope with the threefold challenge of the consolidation of independent statehood, cultivation of democracy, and the transformation to the market economy. This transition period has been accompanied by serious economic difficulties in Latvia: GDP decreased by more than a half within four years; subsequently, the level of unemployment increased, schools have been constantly underfinanced, etc.

Regardless of these difficulties, education remains the priority, because the country's future prosperity and stability depends not only on sustainable growth of the economy but also on the constant development of a civil society, the most important prerequisite of

which is highly educated and intelligent people. Besides Latvia has had almost universal literacy and high levels of educational attainment since the end of the nineteenth century. The geo-political position of the country and its limited endowment of natural and energy resources suggests that the country's future and international competitiveness will depend on both a highly educated and qualified population and an intellectually capable economy. The ethnic and linguistic diversity of Latvia's population also makes particularly important the role of the educational system and teachers in particular as a vehicle for integration. Thus, the central issue appears to be the desirability of a well-motivated, flexible teaching force that is in a good position to respond to the changing and increased demands of the society in Latvia. The objective condition for having the teaching force of above mentioned qualities is the availability of facilities to improve professional status through opportunities for teachers' further education

During the past five years all levels of education in Latvia have been experiencing forceful changes, which have presented new kinds of challenges to the country's educational institutions and their staffs. There has been a transfer of decision-making power from the centre to educational institutions. The responsibility for the content, administration, finance and competitiveness of education has been passed on to individual schools within the large education sector which may achieve the further development of the professional level of the teaching staff

At the same time we are fully aware about the fact that someone cannot 'be' developed, and that simple fact brings to light why educational well-meant progressive changes have failed time and time again and far too often seem to disappear almost without leaving a trace. Ultimately, it is the teachers who implement virtually all the changes in the school environment. More so, it is almost the universal truth that no reform has succeeded without teachers' participation.

One of the most important prerequisites for high teaching quality is the level of education of teachers. The latest statistical data show the following situation (see Table 1)

Table 1

| Educational institutions | Higher education % | Incomp.higher/ secon.pedagogical % | Secon.gen./ profes.ed.% |
|--------------------------|--------------------|------------------------------------|-------------------------|
| Primary schools          | 57.40              | 29.51                              | 13.09                   |
| Elementary schools       | 68.49              | 17.72                              | 13.79                   |
| Secondary schools        | 80.02              | 11.59                              | 8.32                    |

For different reasons, a dangerous tendency is observed - the average educational level of the teacher is decreasing; no wonder that this development causes serious anxiety. 84% of the teachers with 10 and more years of experience, have a higher education, while among young teachers with up to 2 years of experience those with higher education constitute only 47.3%. In other words, there is a trend towards a decrease of educational attainment of teachers. One of the reasons traced back in the recent past is that until 1994 teachers partly were trained at the secondary professional educational institutions. Today this situation is improving because teacher training institutions have been transformed into higher educational establishments. Still there remains another reason for the low standard of education of teachers, namely, low salaries and low prestige of the teaching profession in society. The purchasing power of teachers decreases dramatically day by day, while the difference in wages between teachers and other staff working in state or private enterprises is growing. Therefore, young and well educated professionals prefer to find a job in a private company regardless of their qualifications.

As in the majority of European countries, the teaching profession in Latvia is characterised by a continuing trend towards an increasing age. In Europe more than half of today's teachers are over 40, in Latvia the majority of teachers is about 50 years old. Thus, the age structure of the teaching community is not balanced. The proportion of the teachers is increasing. On one hand, this situation has ameliorated the teacher shortage, on the other hand, the extensive experience of those teachers in the Soviet type schools may very well hinder the reforms of the curriculum and teaching methods. The recent legislation changes have stated that teachers working after the retirement age may receive both salary and full pension. As a consequence, many of them will continue teaching. Anyway, these teachers must be included in a broad and diverse continuing education programme. Till now only 12% of them participate in continuing education programmes.

Facing this situation, in autumn 1994 the government of Latvia set the improvement of the teaching quality and the raising of the social status of teachers as a priority. Changes in the economy require young people with personal initiative, independent thinking and responsibility. Are our schools and teachers able to promote these qualities? Unfortunately, in the majority of cases both at primary and secondary level of teaching Latvia has still the authoritarian system of the previous era. Even though changes are taking place, teaching is still extremely traditional and authoritarian. Teacher controlled instruction and one way communication dominate. The system of marks apparently exercises a high level of control. Therefore, the education of both pre-service and in-service teachers must be altered in order to motivate teachers to develop the above mentioned qualities, otherwise they cannot encourage their students to develop initiative, independence, responsibility and other qualities needed for contemporary life.

Until 1990, all in-service training of teachers was organised and provided by the Teachers Qualification Improvement Institute. The teachers had to attend compulsory courses once every five years.

They were financed by the national budget. The curriculum was comprehensive, based on a system-wide approach which actually failed to be effective because it ignored teacher and classroom needs. The participants had no opportunity to make any proposals or evaluation of the content of the course.

The monopoly of that institute has been abandoned now. Courses are offered by different institutions and are financed by different sources. Since 1993 there is competition held among the institutions offering teacher in-service education courses. That secures an efficient use of the national budget and stimulates the institutions to be more competitive. Nowadays, the teacher in-service study programs (usually from 36 to 120 hours) are carried out by:

- higher educational institutions like The University of Latvia, Daugavpils Pedagogical University, etc.
- institutions like Teacher Continuing Education Support Centre,
- local municipalities,
- different foundations e.g. the Democracy Development Centre, etc.
- international organisations and programmes e.g. British Council, Goethe Institute, TEMPUS and PHARE projects, etc.

The courses within in-service education focus on topics of methodology, educational philosophy, interactive teaching methods in different subjects and emphasize new approaches to teaching and learning across the curriculum, thus, promoting teachers' interest in research and offering the challenge to be innovative. The staff delivering the courses are usually university lecturers, experienced teachers with Masters' or Doctoral degrees, experts from the Teacher Continuing Education Support Centre or colleagues from abroad. An essential aspect is that they do not act like consultants or experts from outside; they try to motivate the participants to use their knowledge, skills and experience for the improvement of their studies.

The structure and content of in-service teacher education has to go hand in hand with the system of initial teacher education. After the reform of teacher education in Latvia the future teachers are educated at academic institutions of higher education in Bachelor's/Master's Degree programmes and/or professional development programmes. The above mentioned programmes in education are offered by the University of Latvia, Liepaja Teacher Training College, Daugavpils Pedagogical University, Latvia Sports Education Academy, the Riga College of Teacher Training and Administration and other institutions of higher education. In the majority of cases the content of these programmes is divided into three basic sections:

1. education, psychology and other social sciences,
2. didactics of different school subjects,
3. general education studies.

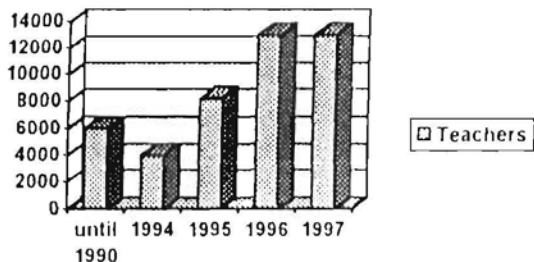
At the University of Latvia there are two possibilities of pursuing teacher education. Either it is arranged in a way, that an academic programme (subject-orientated) and professional studies lasting four/five years take place at the same time and/or there is a consecutive arrangement professional studies start after four years of academic studies within one year of intensive studies the degree in education is obtained. Institutions of higher education are exploring ways to improve the quality of education and psychology courses and try to find a union between theory and school practice that, in a way, is constantly changing because of the impact of social changes. The diversity of available courses has grown, a transition is being made from preparing teachers to teach only one subject to teach several subjects, so that teachers can cope with interdisciplinary topics and devote more attention to students' intellectual development. Declining birth rates in recent years suggest that the demand for teachers will decrease in the future; broader qualification

will enable teachers to be more competitive on the labour market. This social situation definitely will have an impact on the system of in-service training in Latvia.

For the time being some teachers improve their professional training on their own, others in professional associations, some attend seminars or courses in local education centres, others apply for courses in Masters' or Doctorate programmes at universities or other institutions of higher education. The Teacher Continuing Education Support Centre's aim is to develop a unified system of teacher education and continuing education; in the near future there will be a proposal to establish regional centres and school support centres in order to encourage teachers to find the most appropriate type of further education facilities.

In 1995, the government provided financial assistance (fees and transportation costs) for teachers attending courses at institutions of higher education. More than 8 thousand teachers improved their professional skills and knowledge in 156 continuing education courses. Namely, every fifth teacher had the opportunity to participate in these state funded courses last year. The number of participants has increased substantially compared to the preceding year. However, in accordance with the Law of Education (1991) over a three year period every teacher is entitled to a 30 day paid period for professional training, which means that 13 thousand teachers should be involved every year.

There are the following expectations concerning the number of teachers to be involved in in-service teacher training (figure 1).



The state budget of 1995 anticipated granting 150,640 lats (approx. 320,000 USD) for the organisation of continuing education courses; the sum exceeds the previous years' allocation by 2.5 times. The biggest amount of this money was allocated for the payment of lectures, the development of teaching materials, rent, etc. The 1996 budget proposes to allocate an even larger sum; but there is a serious concern that the allocated funds are not going to be spent effectively, because:

- continuing education courses are still organised according to the availability of lecturers rather than according to the demands of teachers themselves,
  - choice of lecturers remains extremely limited, especially, in the most demanded subjects, like school management and administration, educational policy, educational statistics, etc
- there is a shortage of good teaching materials.
- teachers are often incapable of using literature written in a foreign language

Besides, there are psychological barriers and we fully share R.Schollaert's opinion that any implementation of change interferes with other people's lives and, naturally, resolves in resistance against that change, because:

- it causes anxiety and threatens the level of competence, thus creating a negative effect on teachers' self- image,
- often it creates overload and fragmentation,
- the conditions for implementation of changes at schools very often are not adequate which makes teachers feel quite sceptical,
- sometimes well meant innovations reduce the initiative of teachers and make them feel like only the executives of the findings of others.

The results of the 1995 investigation proved the necessity to promote further education of teachers on the basis of the human paradigm, among the most demanded topics are:

- effective schools in a democratic society,
- human pedagogy,
- leadership and management,
- innovative activities in educational process,
- school curriculum today and in the future, etc

Thus, priority areas in continuing education for the next two years include improving the professional skills of administrators; specialists in the sociology of education and economy of education.

Apart from the further development of professional knowledge these courses will improve teachers' professional autonomy, their ability to plan the educational process, to set goals for the current educational activities to take the responsibility for the results of their work and to become more self-confident. There is no doubt that only the individual is in charge of their own personal and professional development. The only thing outsiders can do - regardless of how

competent and skilful they are - is to have some impact by serving as facilitators in a self-determined learning process.

Hopefully the enrolment to properly organised in-service education will be of a supportive nature to meet the needs of teachers as they were stated at the forty-fifth session of ICE „Strengthening the Role of Teachers in a Changing World“, namely:

- ensure their continuing personal development, including the upgrading of knowledge and teaching skills.
- be aware of the values and attitudes which lead to a healthy human society,
- be involved actively in the affairs of the local community and society,
- provide effective management of the learning environment and resources,
- be skilled in linking the curriculum of the school with the needs of the community,
- be skilled in counselling individual children and the management of groups of children,
- be skilled in the use and choice of a variety of teaching methods,
- be skilled in working with parents and other members of the community,
- be skilled in a variety of appropriate research methodologies.

No doubt these expectations are high, therefore we reckon that the future of in-service education should be viewed as the teachers' individual learning instead of the teaching of others like experts, educators, etc. expecting teachers to change by delivering lectures to them. There should be a shift in the emphasis on distributing information to stimulate teachers to seek, organise and implement knowledge themselves that will facilitate an innovation approach to

teaching which will not only provide knowledge but will also enable students to develop the ability to foresee changes and adjust to them.

## References

Bell, B. & Gilbert, J. (1994) *Teacher Development as Professional, Personal and Social Development*. Teaching and Teacher Education, 10(5)483-497

*Enhancing the Role of Teachers in a Changing World* (1995) Ministry of Education and Science, Latvia.

Koke, T. (1996) *Education and Continuing Teacher Education*. In Human Development Report United Nation Development Program. Riga.

*Key Data on Education In European Union 95*. (1996) European Commission. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities

*National Report to UNESCO* (1995) Education in Latvia. Riga.

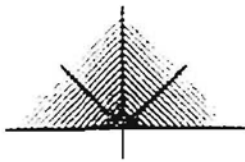
Scheerens, J. (1995) *The Selection and Definition of International Indicators on Teachers*. In Measuring the Quality of Schools. OECD

Schollaert, R. (1996) *Developing Educational Management for Life Long Learning in Europe*. Keynote at ENIRDEM Conference, Antwerpen.

Zukovs, L. and Kopelovicha, A. (1993) *Jautājuma par skolotāju musdienu izpratnē. pētījuma materiālu analīze*. Riga University of Latvia.

PIEAUGUŠO  
IZGLĪTĪBAS  
GADAGRĀMATA





Latvijas Republikas  
Izglītības un zinātnes ministrija  
Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība



# PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBAS GADAGRĀMATA



Rīga  
1998. gads

# Saturs

|  |    |
|--|----|
| VADLĪNIJAS.....  | 1  |
| Par labi iesākto. <i>Maija Upmane</i> .....  | 5  |
| LR IZM Tālākizglītības departamenta pieaugušo izglītības nodaļas darbības stratēģija un virzieni.....                              | 6  |
| LR IZM Tālākizglītības departamenta pieaugušo izglītības nodaļas sadarbības partneri.....  | 7  |
| Pieaugušo izglītības sadarbības un konsultatīvās padomes sastāvs.....  | 8  |
| Pieaugušo izglītība – atslēga 21. gadsimtam. <i>Juris Celmiņš</i> .....  | 9  |
| Pilsoniskas sabiedrības veidošanās: valsts un nevalstisko organizāciju sadarbība pieaugušo izglītībā. <i>Anita Jākobsone</i> ..... | 16 |
| Pieaugušo izglītība – mērķi, saturs, formas un procesa būtība. <i>Tatjana Koķe</i> .....   | 20 |
| ATBILDĪBA.....   | 26 |
| LPIA juridiskie biedri.....  | 27 |
| LPIA fiziskie biedri.....  | 28 |
| LPIA valde.....  | 30 |
| PIEREDZE.....  | 31 |
| Par pieaugušo apmācību Baldones kultūras centrā. <i>Emīlija Keiše</i> .....  | 32 |
| Izglītība cietumos. <i>Žanete Baņņa</i> .....  | 38 |
| Palīdzība bezdarbnieku reintegrācijā. <i>Regīna Jokste</i> .....   | 42 |
| Par PHARE programmas “Starptautu sadarbība tālmācībā” īmācību sēriju. <i>Iimācību sēriju</i> .....                                 | 45 |
| Latvijas Pieaugušo izglītības apvienības pieaugušo izglītības programmu īstenošana. <i>Māra Taiwane</i> .....                      | 48 |
| Bez sapņiem nav nākotnes. <i>Maija Pilāga</i> .....  | 51 |
| Par dzimumu līdztiesības jautājumu risinājumu. <i>Brigīta Ābiķe</i> .....  | 53 |
| Pieaugušo izglītība. <i>Valdis Kavacs</i> .....  | 55 |
| Izveido lauksaimniecības izglītības centrus. <i>Aiga Peiāne-Slusāre</i> .....  | 56 |
| Arodbiedrības biedru izglītošana. <i>Inta Paeglīte</i> .....   | 57 |
| Vasaras akadēmija '97. <i>Sandra Konstante</i> .....   | 59 |
| Kā uzsākt savu biznesu. <i>Ivars Litavnieks</i> .....  | 60 |
| Latviešu valodas apguves valsts programma. <i>Aija Priedīte</i> .....  | 63 |
| PIEDĀVĀJUMI.....   | 66 |
| Nāciet mācīties! <i>Māra Priede</i> .....  | 67 |
| Pedagogu izglītības atbalsta centrā. <i>Sarmis Mikuda, Inta Vadone</i> .....   | 69 |
| Pieaugušo izglītības profesionālā kompetence. <i>Dainuvīte Blūma</i> .....   | 71 |
| Varam piedāvāt. <i>Zinaīda Soboleva</i> .....  | 73 |
| Dziesmu svētku ceļš. Garīgā pieredze, izglītība, jaunrade. <i>Daina Rūtmane</i> .....  | 77 |
| Konsultējam. <i>Laimdota Zvārgule</i> .....  | 82 |
| PALĪGS DARBĀ.....  | 83 |
| INFORMĀCIJA.....   | 92 |
| LR IZM Tālākizglītības departaments.....   | 93 |
| LPIA.....  | 93 |
| PIAC.....  | 94 |
| PIC Latvijā.....   | 95 |
| Tautas augstskolas.....  | 95 |
| PASĀKUMU KALENDĀRS.....  | 97 |

TATJANA KOŅE.  
Dr. paed., LU PPI docente

## Pieaugušo izglītība – mērķi, saturs, formas un procesa būtība

Tuvojoties gadsimta nobeigumam, dažādās pasaules valstīs arvien biežāk tiek rīkotas konferences, semināri, apspriedes, kur nosaukumā figurē 21. gadsimts. Tas liecina par to, ka cilvēki cenšas prognozēt, ko nesis jaunais gadu simts. Un lai arī par kādu tēmu būtu šīs sanāksmes – investīcijas, drošība, medicīna vai jebkura cita joma, – visbiežākais secinājums ir, ka nozīmīgākais priekšnosacījums būs *izglītība un izglītoju sabiedrība*.

Pieprasījums pieaugs pēc *cilvēkiem, kas būs spējīgi uz izaugsmi, orientēsies uz sava izglītības līmeņa nepārtrauktu paaugstināšanu, būs pietiekami fleksibli (uzņēmīgi) un gatavi pielikt pūles, lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē*. Gribu apgalvot, ka pieaugušo izglītība ir un būs tas līdzeklis, kas ļaus šo situāciju realizēt.

Kas ir pieaugušo izglītība? Pēc UNESCO definīcijas – *Pieaugušo izglītība ir organizēts process, kas pagarina vai aizstāj pieaugušu cilvēku pamatizglītības apguvi, veicina viņu spēju attīstību, bagātina zināšanas, uzlabo tehnisko vai profesionālo kvalifikāciju, vai arī pārkvalifikāciju, pilnveido attieksmes un uzvedību, kas sekmē sabalansētu un patstāvīgu personības līdzdalību sociālā, ekonomiskā un kultūras dzīvē*.

Pēc savas būtības pieaugušo izglītība paver *jaunu brīvību* – iegūt jebkāda veida un satura izglītību, kad vien pēc tā ir vajadzība vai interese. Turklāt katrs pieaugušo izglītības posms veic divas funkcijas:

1. pilnveido indivīda zināšanas, prasmes, attieksmes noteiktā dzīves stadijā.
2. sagatavo indivīdu tālākajam mācīšanās posmam.

Tās ir teorētiskas nostādnes, bet kā tas notiek praksē? Ik rītu katrs no jums, iepazīstoties ar ienākušo korespondenci vai pāršķirstot dienas presi, atrodat kādu kursu, semināru piedāvājumu, kas attiecas uz jums vai jūsu darbiniekiem. Kā izturēties pret šo informāciju? Vai, paturot prātā, ka šodienas svarīgākais nosacījums ir *saimniekot ekonomiski*, bet izglītība prasa līdzekļus, atliekat šos piedāvājumus vēlākam laikam, kad uzņēmuma labklājība to atļaus, vai tomēr analizējat tos no saturiskā viedokļa un mēģināt novērtēt, ko darbinieks vai iestāde kopumā varētu gūt no piedāvātās apmācības? Aktuāls ir jautājums, vai ir iespējams novērtēt (un kā to darīt), vai ieguldījumi cilvēka intelektuālajā potenciālā būs ekonomiski izdevīgi? Kad šie izdevumi atmaksāsies?

Neliels ieskats pieaugušo izglītības pieredzē Eiropas Savienības valstīs, iespējams, palīdzēs rast kādu atbildi uz izvirzītajiem jautājumiem.

Atskatoties nesenā pagātnē, piem., Vācijā un Zviedrijā, pieaugušo izglītības attīstībai nav grūti saredzēt sakarības starp *izglītību, politiku, ekonomiku un sociālo dzīvi*. Piemēram, apzinoties šajās valstīs valdošās tendences ekonomikā un politikā konkrētos laika posmos, nepārsteidz pieaugušo izglītībā atbilstīgi noteiktās prioritātes.

1. pēckara periods – līdz 60. g. – izglītība pašpiepildījumam.
2. 60. g. – līdz 70. gadu vidum – pilntiesīgs sabiedrības loceklis, kvalifikācijas celšana.
3. 70. g. vidus – 80. g. vidus – izglītība kā kultūras vērtību uzturētāja un radītāja.

4. 80. g. vidus – 90. g. sākums – informātikas un tehnoloģiju apguve.
5. 90. gadi – nepieciešamība pēc komunikācijas, ieskaitot valodu prasmi, domu apmaiņu personības un saskarsmes prasmju pilnveide. Pēdējo gadu pētījumi liecina, ka 90 % no bezdarbniekiem zaudē darbu nevis savas nekompetences dēļ, bet gan tādēļ, ka trūkst saskarsmes prasmju.

Taču neapšaubāmi cilvēka vajadzību pēc izglītības var rosināt dažādi faktori un stimuli. Pētījumos ir pierādīts, ka *personības attīstības iespējas pastāv jebkurā dzīves stadijā, ja vien nākas sastapties ar kādu izaicinājumu no ārpuses (piem., jauna karjeras iespēja) vai arī ja, ieskatoties pašam/ai sevī, konstatē, ka nepieciešams papildināties.*

Tieši tādēļ, apkopojot Eiropas valstu pieredzi pieaugušo izglītība, ir izdalāmas nozīmīgākās jomas, kuras atbilst cilvēku izglītības vajadzībām un interesēm mūža garumā:

1. vēlinā izglītība (second chance),
2. profesionālā izglītība,
3. sociālo lomu apguve,
4. sociālās labklājības virzīta,
5. indivīda pašrealizācija.

Īsi raksturošu katru šo grupu.

1. *Vēlinā izglītība* paredz iespēju tiem, kas tā vai cita iemesla dēļ nav sasnieguši noteiktu izglītības pakāpi atbilstīgā vecumā, kompensēt šo trūkumu tai laika posmā, kad vai nu cilvēks tam ir gatavs, vai arī apstākļi to nodrošina. Turklāt šai iespējai ir liela nozīme *sociālās vienlīdzības* kontekstā, jo vēlinā izglītība paver iespēju katram cilvēkam pilnībā attīstīt savas garīgās potences atbilstīgi tai sociālai situācijai, kurā indivīds atrodas. Vēl nesien Latvijā šī nostādne bija pasveša, bet tuvākā nākotnē tā būs realitāte, ar kuru jārēķinās un jābūt gataviem piedāvāt vēlinās izglītības iespēju tiem, kas šodien objektīvu vai subjektīvu iemeslu dēļ nav iesaistījušies savam vecumam atbilstīgā izglītības ieguvē. Tātad vēlinās izglītības iespēja ir aktuāla arī izglītotas sabiedrības kontekstā, jo pasaules pieredze liecina, ka cilvēki ar zemāku izglītības līmeni retāk vai pat nemaz neiesaistās tālākā izglītībā savas dzīves laikā.

2. *Profesionālā izglītība* tiek piedāvāta gan tiem, kam ir nepieciešamas pamatprasmes, lai iekļautos darba tirgū, gan arī tiem, kam sava kvalifikācija jāpilnveido visaugstākajā līmenī tiklab atbilstīgi moderno tehnoloģiju prasībām, kā arī vadības prasmju pilnveides aspektā. Šī pieaugušo izglītības joma ir visplašākā pēc aptverto cilvēku skaita un piedāvājuma izvēles, kā arī tiek vislabprātāk atbalstīta no vadību un darba devēju puses. Profesionālās izglītības virzienus visbiežāk tiešā veidā ietekmē tautsaimniecības prioritārie virzieni.

Kas tad tuvākā nākotnē mūsu valstī tiks vairāk nodrošināti ar darbu – labi profesionāli sagatavoti speciālisti rūpniecības nozarē vai pakalpojumu sfērā vai vispārēju dziļu un plašu izglītību ieguvuši speciālisti eksaktajā vai humanitārajā jomā? Vērojot ES valstu pieredzi, skaidri redzams, ka mūsdienās, kad visas Rietumu zemes pārdzīvo smagās rūpniecības krīzi un arvien vairāk attīstās pakalpojumu sfēra, pieaug vajadzība pēc vidējā un augstākā līmeņa menedžeriem, kam nepieciešamas ne tikai labas tehniskās sagatavotības prasmes, bet arī vispārēja rakstura plašas zināšanas. Jau tagad un tuvākā nākotnē nodarbinātības plašākas iespējas pavērsies augstu tehnoloģiju industrijās, kā arī pakalpojumu sfērās, kas prasa intensīvu informācijas un zināšanu apstrādi un pielietojšanu, piem., banku, apdrošināšanas, nekustāmā īpašuma jomas. Domāju, ka Latvijā arī iezīmējas šīs tendences darba tirgū un tās diktē savus noteikumus pieaugušo izglītības organizatoriem.

Bez tam, gribu uzsvērt, ka eksistē pētījumi, ka katram cilvēkam dzīves laikā vismaz trīs gadus jābūt iespējai pilnveidoties gan profesionālā, gan personiskās izaugsmes jomā.

3. *Sociālo lomu* apgūvē pieaugušajiem tiek piedāvāts labāk izprast un apgūt tās lomas, ko viņiem nāksies realizēt ģimenē un sociālā sfērā. Šai izglītībai jāsekmē cilvēka "aktuālās" lomas izpildi sabiedrībā. Piemēram, katrs var pilnveidot savas zināšanas, prasmes un iemaņas no vecāku un pensionāru pienākumiem līdz politisko, arodorganizāciju līderu, brīvprātīgo sociālo darbinieku pienākumiem. Latvijā līdz ar daudzu sociālo procesu maiņu, piem., sabiedrības strauju novecošanu, brīvā tirgus ekonomisko attiecību ieviešanu utt. Šī pieaugušo izglītības joma pakāpeniski kļūst arvien populārāka un pieprasītāka.

4. *Sociālās labklājības virzīta izglītība* cenšas pasargāt iedzīvotājus no tiem sociāliem ļaunumiem, ar kuriem viņiem var nākties sastapties vai nu nezināšanas, nelabvēlīgas ietekmes vai arī citu iemeslu pēc, piem., saslimstība ar AIDS, alkohola, tabakas un narkotisko vielu lietošanas kaitīgai ietekmei veltītas nodarbības veselības mācībā. Arī ģimenes plānošanas prasmes, ko Latvijā sekmīgi realizē seksuālās veselības asociācija "Papardes zieds", kā arī vides aizsardzības dažādās organizācijas starptautiskā un lokālā mērogā ir ierindošanas šajā jomā.

5. *Indivīda pašrealizācijas* mērķtiecīga pilnveidošana, neatkarīgi no viņa sociālā statusa, nodarbošanās un izglītības līmeņa, ir šīs jomas galvenais mērķis. Bieži šī pašrealizācija nav tikai saistīta ar indivīdu, bet ar sabiedrību kopumā. Autori Youngman (1986), Torres (1990), Freire un Macedo (1987) sauc to par "atbrīvošanās" (liberating) izglītību. Tā ir saistīta ar kritiskās domāšanas attīstību, virzīta uz sociālo pārmaiņu rosināšanu. Šī izglītība palīdz labāk iepazīt sevi un pasauli.

Tikpat plaši indivīda pašrealizācija saistīta ar brīvā laika organizēšanu. Te visizplatītākie ir visdažādākie mākslas un amatniecības pulciņi, mākslinieciskā pašdarbība, kultūrvēstures, filosofijas apguves iespējas, kur piedalās gan gados jauni, gan arī pensijas vecuma cilvēki.

Nozīmīgs ir jautājums arī par to, kas mūsdienās ir atbildīgs par pieauguša cilvēka iesaistīšanos izglītībā? Vai tās ir izglītības iestādes, ražošanas uzņēmumi un kādas valsts institūcijas vai pats cilvēks? Ja mēs atkal apelējam pie citu valstu pieredzes, tad var apgalvot, ka **pastāv dalītas atbildības princips.**

Ideālā variantā **risinājums ir vienotībā**, kad valsts nodrošina vajadzīgos apstākļus izglītības pilnveidei, konkrētais uzņēmums vai iestāde sekmē savu darbinieku iesaistīšanos šajā procesā un pats darbinieks nepārtraukti vēlas zināt ko jaunu, pilnveidot savas prasmes un uzņemas atbildību par savas kvalifikācijas un kompetences līmeni un tā pilnveidi.

Domāju, ka šobrīd ir tā situācija, kad paši cilvēki labprāt un pat visai aktīvi meklē iespējas papildināties izglītībā, neskatoties pat uz to, ka par izglītību jāmaksā. Arī daudzas iestādes un privātfirmas organizē dažādus kursus un seminārus, lai sekmētu savu darbinieku kvalifikācijas pilnveidi. Valsts, kā liecina šodienas konference, uzskata izglītību par atslēgu 21. gadsimtam. Tātad pretrunu un domstarpību it kā nav un varam maksimāli mērķtiecīgi kopīgiem spēkiem organizēt šo procesu. Bet vai tā ir?

Laikam tomēr nav un eksistē vēl virkne nepilnību. Cilvēkiem trūkst informētības par iespējam, arī pieaugušo izglītības finansējums neļauj realizēt vēlamo, bieži vien kursu saturu nosaka lektora kompetence, nevis sabiedrības vajadzības, utt.

Pieaugušo izglītības organizatoriem nepieciešams apzināties, ka sekmīgai pieau-

gušo izglītības realizācijai ir vienlīdz nozīmīgi gan nodrošināt apstākļus, gan veicināt tieksmi pēc izglītības. Pieredze rāda, ka to nodrošina, no vienas puses, eksistējošie sabiedrības ideāli, no otras, pati izglītības pieredze (kas var būt kā rosinoša, tā bremzējoša). Par nākotnes sabiedrības ideālu jau runājām ievadā – tas ir vispusīgi izglītot cilvēks ar asu uztveri un neatkarīgu domāšanu, kam ir zināšanas, kā arī morāla drosme veikt pārmaiņas atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem. Kas attiecas uz apstākļu nodrošināšanu, tad šajā ziņā ir nepieciešams veikt konceptuālas pārmaiņas visos izglītības līmeņos, resp.:

1. *pilnveidot pamata un vidējas izglītības kvalitāti*, akcentējot nevis zināšanu apjomu, bet rosinot zinātkāri un prasmi patstāvīgi nepārtraukti tās apgūt, no vienas puses, un no otras, *sekmēt plašāku iedzīvotāju iekļaušanu* dažādās izglītības pakāpēs kopumā. Jo ES valstu pieredze liecina, ka eksistē tieša pozitīva sakarība starp iedzīvotāju izglītības līmeni un līdzdalību pieaugušo izglītībā. Piem., Zviedrijā, Nīderlandē pieaugušo izglītībā iesaistās daudzas reizes vairāk (60 %) tie iedzīvotāji, kam ir vidēja izglītība, nekā tie, kam ir zemāks izglītības līmenis. Vēl augstāks šis rādītājs ir tādās valstīs kā Šveice un ASV, kas ir ārpus ES. Savukārt, cilvēki ar zemu izglītības līmeni ir ļoti kūtri tālākizglītības ieguvē.

2. *paaugstināt augstākās izglītības efektivitāti*, paplašinot studiju programmu orientāciju gan akadēmiskiem, gan profesionāliem mērķiem. Tas panākams stimulējot un nostiprinot sadarbību starp augstskolām un dažādiem uzņēmumiem, resoriem, sniedzot palīdzību tehnoloģisko novitāšu izpētē un ieviešanā. Šāda saturiska sadarbība būtu abpusēji izdevīga gan cilvēkresursu efektīvas izmantošanas ziņā, gan arī finansiālā ziņā. Vēlreiz piemērs no Eiropas valstu pieredzes: 90. gadu pirmajā pusē industriāli attīstītas zemēs tika veikti pētījumi, kas liecināja, ka ar izglītību humanitārā un sociālo zinātņu jomā ir grūtāk dabūt darbu, tādēļ gan darba devēji, gan studenti pieprasīja studiju saturu maiņu atbilstīgi aktuālām sabiedrības vajadzībām. Studiju saturu tuvināšana tautsaimniecības nozaru profesiju prasībām sekmēja ciešu sadarbību starp universitātēm un konkrētam nozarēm. Tās sāka finansēt lietišķos pētījumus, dažās augstskolu padomēs tika ievēlēti rūpniecības nozaru pārstāvji. Atļaušos secināt, ka augstākās izglītības mācību iestādēm arvien vairāk jāpiedāvā tālākizglītības iespējas, meklējot un nostiprinot savu vietu "trijotnes aliansē": darba tirgus, valdība, izglītības iestādes, kas, savukārt, izglītības iestādēm paver neierobežotas attīstības iespējas.

3. paplašinot un nostiprinot *tālākizglītības* iespējas gan augstskolās, gan pašos uzņēmumos, iestādēs un privātfirmās.

Šajā sakarā izvirzās cits jautājums: **Kāda tad izglītības pieredze ir piedāvājama pieaugušiem cilvēkiem, lai rosinātu līdzdalību tajā?** Minēšu dažas būtiskas pieaugušo izglītības iezīmes, kas gūtas praktisku novērojumu un teorētisku pētījumu rezultātā tādās valstīs kā Nīderlande, Vācija, Beļģija, Zviedrija un varētu tikt aktualizētas Latvijā.

Pirmkārt, studiju procesā tiek nodrošināta *studentu pašrealizācija*, sākot ar mācīšanās mērķu izvirzīšanu, mācīšanās materiālu un metožu izvēli, rezultātu novērtēšanu. Bieži vien ar šādu patstāvības pieredzi cilvēks sastopas pirmo reizi, jo darbā ir bezierunu pakļautība priekšniekam, mājās – sievai / vīram / mātei / tēvam. Tādējādi cilvēkam nav pieredzes patstāvīgi pieņemt lēmumus un viņš baidās to darīt. Bet, ja pieaugušo izglītības studijās tiek dota iespēja lemt, izdarīt izvēli un atbildēt par šo izvēli, tad šādi organizētu studiju rezultātā cilvēki kļūst patstāvīgāki – arī pildot savus dienesta pienākumus.

Otrkārt, pieaugušo izglītības procesā tiek akcentēta *kritiskā refleksija*. Gribu atgādināt, ka kritiskā refleksija balstās uz trim savstarpēji saistītiem procesiem:

- a) uz izmaiņiem iepriekš nekritiski pieņemtiem pieņēmumiem, kas tika uzverti kā pašsaprotami (visbiežāk to panāk ar uzvedinošu jautājumu palīdzību),
- b) uz atklātām alternatīvām iepriekš pieņemtajām idejām, darbībām un spriedumiem,
- c) uz jēgas neatbilstības atklāsmi.

Kritiskās refleksijas attīstības rezultātā – paplašinās indivīda apziņas sfēra, viņš atsakās no viennozīmīgiem spriedumiem, kļūst radošāks, grūtāk manipulējams.

Treškārt, pieaugušo mācīšanās procesā maksimāli izmantojama studentu pašu *pieredze*. Kā to precīzi ir formulējis Lindenmas "pieredze ir pieauguša studenta dzīva grāmata", turklāt studiju process orientē šo pieredzi nepārtraukti novērtēt. Rezultātā parādās nepieciešamība novērtēt savu darbību arī ražošanas procesā. Cilvēks mācās būt atbildīgs par gala produktu – savas darbības rezultātu. Mazinās ārējās kontroles funkcija. Šī pieeja ir visplašāk izmantota gan Lielbritānijā, gan Francijā, Beļģijā un citās valstīs.

Ceturtkārt, pieaugušo izglītībā tiek nodrošināta iespēja *mācīšanos mācīties*. Mācīšanās mācīties balstās uz studenta *paša apzinātu izpratni*, tas nozīmē, ka parādās *izpratne* par to, kā tas notiek, ka es zinu to, ko zinu – parādību cēloņi, pieņēmumi, pierādījumi gūst personisku jēgu, kas pastiprina īstenības izpratni un apzināšanos. Rezultātā paplašinās kompetence un patstāvīgas izziņas iespējas.

Šādas pieaugušo izglītības pieredzes rezultātā sabiedrībā palielināsies to cilvēku skaits, kam ir spēja analizēt sarežģītas parādības, noteikt problēmas būtību un līdzekļus tās risināšanai, sintezēt un integrēt dažādus elementus, izkristalizēt vērtības, efektīvi pielietot informāciju, konstruktīvi sadarboties ar citiem.

Pieaugušo izglītības pētnieku interesi arvien ir saistījis jautājums par cilvēka *intelektuālo spēju noturību dzīves laikā*. Līdz pat 70-tajiem gadiem tika uzskatīts, ka cilvēka mācīšanās ir visproduktīvākā jaunības posmā, t. i., 20 gadu vecumposmā. Tālākā dzīves gaitā šīs spējas pamazām mazinās. Tam ir dažādi izskaidrojumi gan no fizioloģijas viedokļa, gan arī saistībā ar to, ka, pieaugot cilvēka vecumam, kopumā mazinās izziņas darbības intensitāte. Protams, pastāv arī viedokļi, ka vecums nav šķērslis intelektuālai darbībai un ka noteicošais ir skolotājam iedrošināt cilvēku ticēt savam spējām. Likumsakarīgas ir jautājums: **"Cik ilgi dzīvē mēs spējam produktīvi mācīties?"**

1989. gadā Lohmans, apkopojot trīs tradicionālākās pieejas cilvēka intelekta izpratnei: iezīmju teoriju, informācijas apstrādes teoriju un vispārējās domāšanas teorijas, īpaši izdalīja *fluīdo un kristalizējošo spēju teoriju*. Intelektu, kas balstās uz "kristalizējošām spējām", lielā mērā ir atkarīgs no sociālās un kultūrvides.

Tādējādi "kristalizējošais intelekts" turpina pakāpeniski pieaugt atbilstīgi tam, kā pieaug cilvēka zināšanas, informētība un sapratne par dažādiem faktiem un parādībām. Savukārt, "fluīdais intelekts" nav ciešā saistībā ar kultūrvidi. Tas tiek uzskatīts par ģenētiski noteiktu spēju, ko mācīšanās un vide ietekmē ļoti maz.

Tādējādi "fluīdais intelekts" ietver tās īpašības, kurām ir neurofizioloģisks raksturs, un tādēļ ir pieņemts uzskatīt, ka tās mazinās pēc tam, kad cilvēks ir sasniedzis brieduma gadus. No šīs teorijas Lohmans un Šurmans (Scheurman, 1992) ir izdarījuši *secinājumus, kas ir nozīmīgi pieaugušo izglītībā*:

1. Intelektu un spēju mācīties visos vecumos ir jāuzskata par nozīmīgu izglītības pieredzes rezultātu.

2. Nedrīkst ignorēt nevienu no viedokļiem: gan to, kurš kognitīvās spējas uzskata kā organisma bioloģiskās interitātes atspoguļojumu un līdz ar to vispārējo fluīdo spēju samazināšanās iemeslu dzīves laikā meklē bioloģiskos procesos; arī to, kurš uzsver, ka cilvēka intelektu ietekmē ne vien nemitīgas izmaiņas pašās zināšanās, bet arī samazināšanās iespēju pielietot zināšanās.
3. Tradicionāli izglītība ir vairāk rosinājusi attīstīt kristalizējošās spējas, uzskatot, ka fluīdas spējas nav maināmas. Un tomēr ir norādes, ka fluidizāciju var ietekmēt, ja pieaugušiem liek vispārināt savas zināšanas, risinot nepazīstamas problēmas ar pieaugušu grūtības pakāpi, vai arī organizējot jēdzienus jaunos variantos.
4. Fluīdo spēju attīstība tādējādi kļūst par vienu no nozīmīgākajiem izglītības rezultātiem, kā arī viens no svarīgākajiem nosacījumiem priekš mācīšanās.
5. Spēju mazināšanos ietekmē to nepielietošana.

*Līdz ar to izriet secinājums, ka mācīšanās spējas nosaka iepriekšējā izglītības un profesionālās darbības pieredze lielākā mērā nekā vecums. To pierāda arī pētījumi, ka mācīšanās spēju atšķirības bieži vien ir lielākas vienā vecuma grupā nekā starp vecuma grupām. Bieži vien vecāki cilvēki mācās nedaudz lēnāk, bet rūpīgāk un ar lielāku aizrautību, nekā gados jaunāki studenti.*

Šajā ziņā atdarināšanas vērta ir Zviedrija, kura uz visu pasaules valstu fona pieaugušo izglītībā visplašāk veiksmīgi iesaista vecāka gada gājuma cilvēkus.

Īss pieaugušo izglītības pieredzes apkopojums Eiropas valstīs ļauj izdarīt *secinājumus*, kas ir aktuāli arī mūsdienā Latvijā, pilnveidojot pieaugušo izglītības sistēmu.

1. Kaut arī ekonomisku apsvērumu dēļ samazinās pieaugušo izglītības finansēšana, arvien vairāk pieaugušu no dažādiem sociāliem slāņiem iesaistās tajā.
2. Darba devēji turpina lielāku uzmanību pievērst profesionālās izaugsmes iespēju atbalstīšanai.
3. Pieaugušo izglītības mācību iestāžu izveidei jābūt ciešā saistībā ar reģionu un vietējās sabiedrības vajadzībām.
4. Jaunu tehnoloģiju pielietošana mācību procesā intensificē un paplašina izglītības pieejamības iespējas pieaugušajiem.
5. Pieaugušo izglītība sekmē saskarsmes pieredzi starp cilvēkiem ar dažādu kultūras un sociālo mantojumu.

Nobeigumā gribu akcentēt angļu filozofa Pītersa (Peters) atziņu, ka "būt izglītotam nenozīmē nonākt galapunktā, bet gan ceļot pa dzīvi ar dažādiem viedokļiem". Viedokļu dažādība, tolerance pret tiem, bet, vienlaikus, arī to dziļums ļaus mums atklāt un izmantot 21. gadsimta pavērtās iespējas.



---

# ADULT EDUCATION IN THE BALTIC SEA REGION

---

Seminar 9-10 November 1998 at Hotel Skogshöjd in Södertälje



# Contents

|  |             |
|--|-------------|
| ◇ Programme  |             |
| ◇ List of lecturers  |             |
|  | <u>Page</u> |
| ◇ Adult education and popular education in the Baltic countries and Russia ( <i>in Swedish!</i> )<br><i>Antra Carlsen, Nordic Folk Academy, Gothenburg</i> | 1           |
| ◇ "Polish Folk High Schools/Folk Universities..."<br><i>Tomasz Maliszewski, University of Gdansk</i>   | 12          |
| ◇ Addresses to Polish "Folk Universities"  | 26          |
| ◇ Adult education and vocational training in Poland<br><i>Marzena Bochniak, Institute of Terotechnology, Radom</i>   | 28          |
| ◇ Some trends on developing additional education for adults in Russia<br><i>Irina Novikova, professor, St Petersburg Academy of Culture</i>                | 44          |
| ◇ Saint Petersburg State Academy of Culture  | 49          |
| ◇ Adult education initiatives in Saint Petersburg<br><i>Michael Borets, Folk High School in Saint Petersburg</i>   | 51          |
| ◇ Bénédic School, Saint Petersburg   | 55          |
| ◇ Popular Education in Estonia<br><i>Tiina Jääger, Estonian Popular Education League</i>   | 58          |
| ◇ Eesti Vabaharidusliit - Estonian Popular Education League  | 65          |
| ◇ Formal adult education in Estonia<br><i>Marika Kaasik, Adult Gymnasium of Tartu</i>  | 66          |
| ◇ The role of adult education in the transforming society in Latvia<br><i>Toms Urdze, Latvian Adult Education Association</i>                              | 69          |
| ◇ Latvian Adult Education Association  | 73          |
| ◇ Annual report about the activities of the Latvian Adult Education Association in 1997  | 75          |
| ◇ The role of adult education in post modern society in Latvia<br><i>Tatjana Koke, University of Latvia</i>  | 85          |
| ◇ Trends of Lithuanian adult education centres in relation of European integration<br><i>Natalja Kimso, Vilnius Education Centre</i>                       | 93          |
| ◇ Development of adult education in Lithuania: Changes and problems<br><i>Margarita Tereseviciene, Vytautas Magnus University, Kaunas</i>                  | 103         |
| ◇ List of participants   |             |

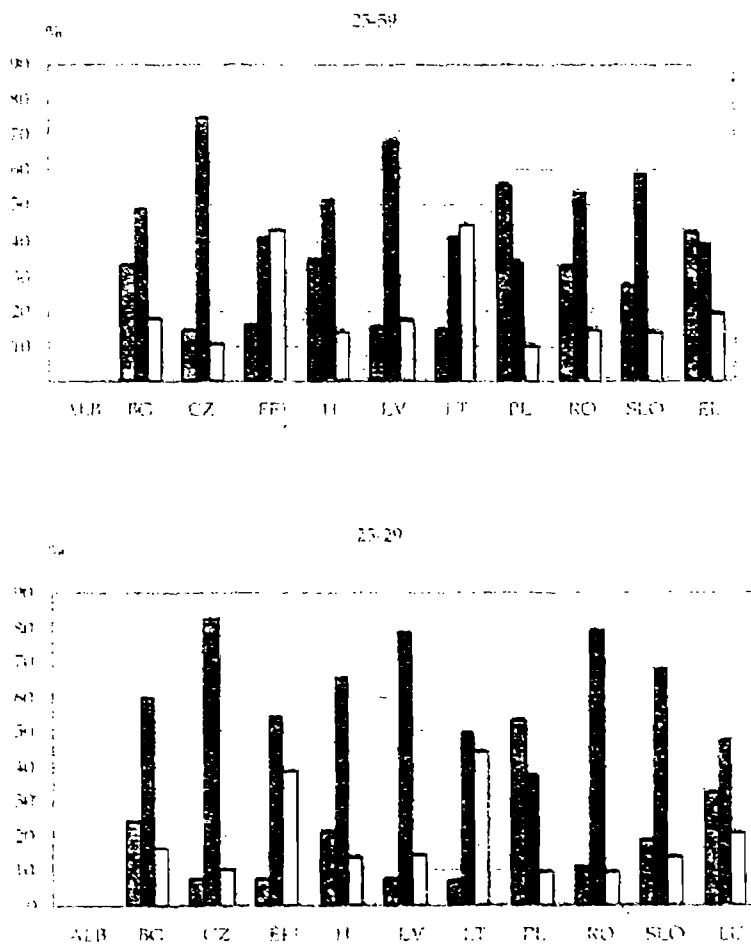


# THE ROLE OF ADULT EDUCATION IN POST MODERN SOCIETY IN LATVIA.

Dr. Tatjana Koke - University of Latvia

## *Statistical overview.*

The main prerequisite for favourable functioning of adult education in a country is **educational attainment of its population**. Graph 1 depicts the educational attainment of the population in Central and Eastern Europe.



Graph 1. "Educational attainment rates of the population, 1996 (%)"

Comment: When compared to the EU average, two observations can be drawn;

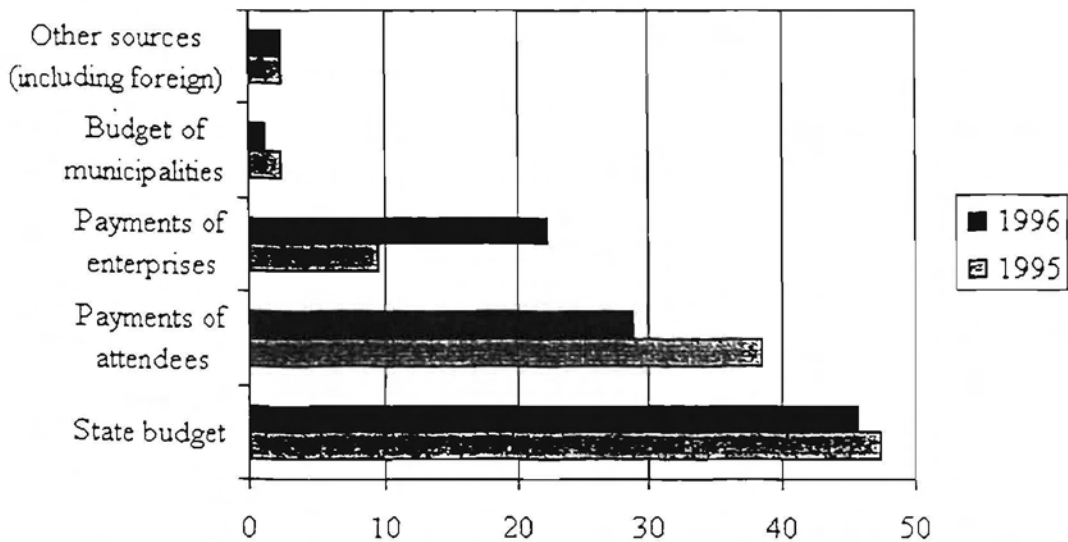
1/ in all countries (except Poland) the percentage of population with upper secondary education (ISCED3) is higher than in EU and ISCED 0-2 is lower than in EU;

2/ in all countries (except Estonia and Lithuania) the percentage of population with higher education level (ISCED5-7) is lower than in EU.

Anyway, most of the population in Latvia (70%; age 25-29 - 80%) has acquired the qualification at the upper secondary level. The latest tendencies show that more than 60% of secondary school graduates enter higher education institutions.

*If we follow a widespread opinion that the higher the level of education the more likely people are willing to get involved into adult education. Thus the perspectives seem quite optimistic.*

Unfortunately, enrollment is not the only indicator for sustainability of the system. The second very important factor is **financing of adult education** ( see fig.1)



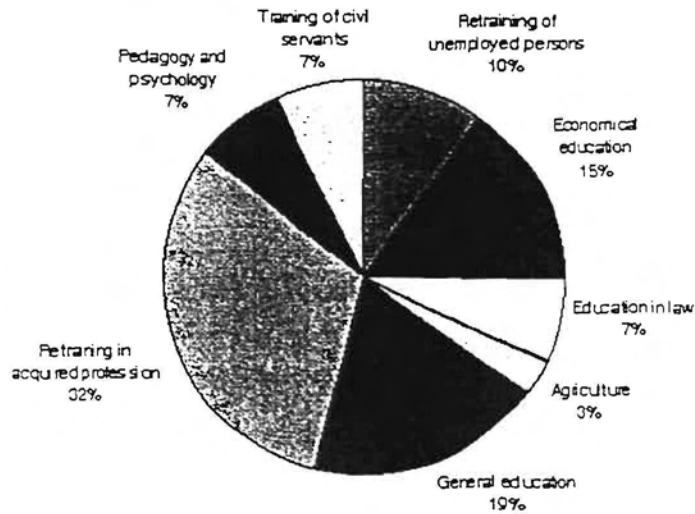
*Figure 1. Share of different financing sources (as per cent of total financing) of adult education*

*Comment:* The funding consists of payments of both attendees and legal bodies. The statistics shows that in 1996 compared with 1995 the relative participation of entrepreneurs in adult education has grown twice that demonstrates a **very important tendency of shared responsibility, namely, the state provides the possibilities for adult education, the**

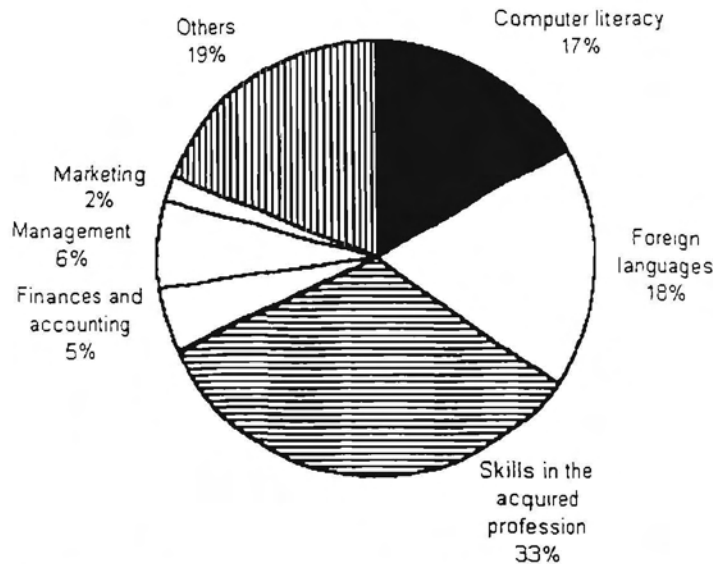
*employers stimulate their personnel and people themselves have a constant strive for new knowledge and skills.*

We regard this mutual assistance as a **key factor for further development of the system of adult education.**

Another issue we would like to cover briefly is **supply and demand in adult education.** We have to admit that the adult education follows the needs of labour market. (see fig.2 ; fig.3).



*Figure 2. Number of attendees by programmes blocks*



*Figure 3. Subjects of the additional training*

The number of offered programs grows each year and the elaborating of new programs continues. The most demanded programs are still in

economics - fundamentals of market economy and accounting as well as computer literacy and foreign languages.(see overhead)

There is a difference in demand between *urban and rural areas* in Latvia (see fig.4)

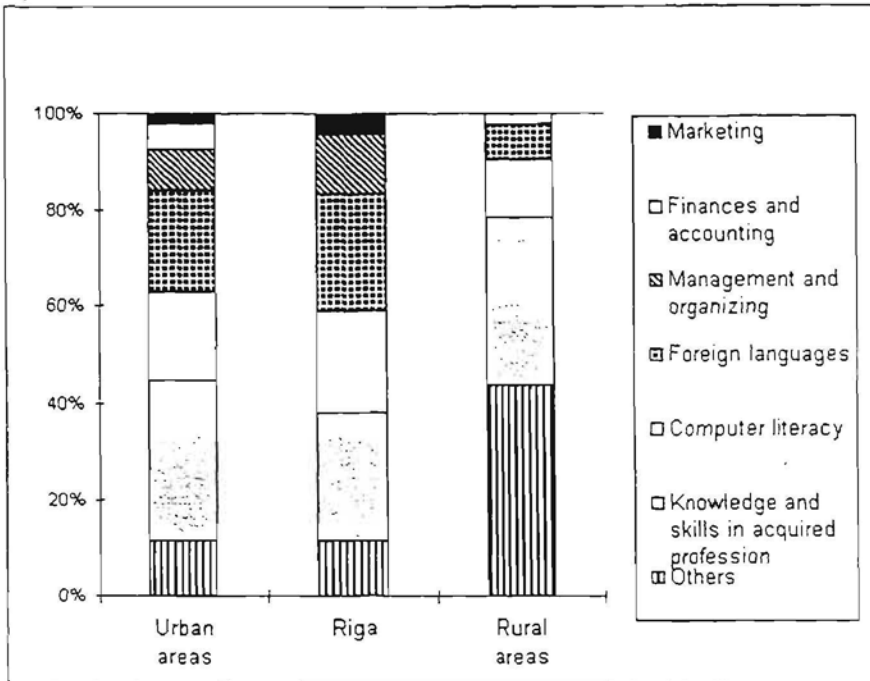


Figure 5. Additional training by place of residence

### Why postmodern and not transformation society?

The matter is that education regardless the audience whether they are school pupils or adults is concerned about the development of a person and particularly about mental development, postmodernism also deals with life's, society's mental orientation while transformation society concentrates mostly upon economy, market, investments and other financial or broadly speaking more pragmatic matters. The most typical feature of postmodern society is crises of ideas, traditions, beliefs. Uncertainty dominates versus dogma and that leads to a logical conclusion that post modernism is possible only in open society, consequently the promotion of open society development is a constant striving and objective for contemporary Latvia in general and for educational institutions including adult education in particular.

Let me briefly describe the **main traits of postmodern society** which we face and which we are concerned of within the context of education:

### **1. The explosion of information and knowledge, its quality ,reliability and usefulness.**

- The huge amount of knowledge, easy access to it has created an *illusion* that one should not put any effort to know something. Especially young people get the understanding that knowledge is on your finger tips. They forget about thinking skills because calculator does it. It is hard to motivate for learning and investigation because there is the false understanding that everything is already known and somebody has already discovered the truth of this or that matter.
- People nowadays using and operating with extremely huge amount of knowledge become very much *dependent from the information source* because nobody is able to check (because of lack of time) whether information obtained is authentic. Thus, in these days knowledge has become much more shallow and unreliable as ever before. The other thing is within the context of very high competition between sources of information, e.g. mass media truth itself becomes less valid than the possibility to sell it. That is a paradox which has led to disorientation of values.
- If big amount of knowledge is poured over "young, unprepared " people' s minds (unprepared - meaning not having certain standards, values and criteria) it may *lead to confusion, apathy and anti-intellectualism*.

### **2. Growing importance and impact on technologies.**

- Nowadays kids are growing in front of a screen either TV or PC at the same time their literacy and counting skills are very insufficient. Parents are happy that they should not devote much time to the growing generation but unfortunately as a consequence we get constant misunderstandings, confusions and generation conflicts which has a direct impact on social climate or environment.

### **3. Social complexity.**

- *Lack of common values* is one of the reasons and at the same time results of social complexity. People even in such a relatively small country as Latvia become more and more differentiated according to their income, social status, importance, level of education, etc. Consequently among different layers of society and even within each layer people bear different values. And nobody can take responsibility to say which are more or less preferable ones. So, as philosophers say, it is the matter of negotiation what is right and what is wrong. What are the values which we try to implant by means of education even in the world of adults. The situation is quite complicated because the

adult majority has the experience of living in communist regime the crucial shortcoming of which was lack of independence and freedom. After long years of collectivism and priority of the interests of society people admitted freedom in exaggerate way focusing only on the individual itself, thus families split up, children are brought up without love and care, delinquency and illiteracy increases, sense of responsibility drops down. Therefore, nowadays, the most important values to focus on are *freedom, responsibility, solidarity, mutual respect and tolerance*. There arises a need to develop the understanding that individual freedom makes sense only within friendly mutual respect and communication, , striving for cooperation and belonging to the community.

The above mentioned features and tendencies observed in nowadays society urge for changes in educational institutions, especially in adult education because people involved in adult education simultaneously function in different spheres of society and have to answer immediately the requirements of the environment they have entered.

These changes are mainly concerned with the change of **functions of education**. I' d like to characterize four of them within context of Latvia, namely,

-economical,

-social,

-cultural,

-pedagogical.

The attention to all of those four will not be devoted adequately to each but in accordance to their importance for Latvia.

1/ *economical* : education for the sake of **qualification**. Nowadays tendency in Latvia both on individual' s level and institutional level is to give preference to academic knowledge. Education statistics of enrollment shows that only 7% of young people enter secondary professional education, 6% - vocational education. Secondary schools strive to acquire status of gymnasium, liceum, etc., higher education institutions offer more academic programs than professional ones and that leads to a situation that graduates have difficulties in finding their place in a labour market. So adult education institutions try to fulfill this gap and in this concern number of participants increase.

2/ *social*: meaning to promote skills and qualities for living in democratic society, like participation, independence, critical thinking, communication skills based on self-respect and mutual tolerance. It is

important in the context of our social heritage. During communist period State assumed the responsibility for the majority spheres of life, including quite private aspects, like child rearing in kindergartens, provision of apartment for living. That cultivated the illusion that everything is guaranteed and one does not have to strive for living. Today many people suffer from lack of responsibility, they cannot organize even their own life not speaking about their families. Thus, adult education has to encourage these people and offer the possibility to gain experience of participation, decision-making, independence. Very important part of the social function is **to learn and implement social and communication skills**.

3/ *cultural*: we can also call it value education. I'd like to bring up for discussion only one aspect, namely value education in the context of EU dimension. What adult education can and should do to support Latvia striving to enter EU community? One may say that it is explanatory work. I will agree to it, but still explanatory work can be done from different aspects. I do not know how things go in your country in this respect but I am almost sure that the situation is very similar, namely, what people hear in discussions about EU - mostly, economical terms, like financial market, investments, monetary policy, and other bureaucratic terminology. What we propose is that adult education institutions should deal with more humanitarian aspects, like common human values - equity, friendship, solidarity; common fate of European culture. Does it have its own future or it is going to be under total US influence? Namely aspects of common living in Europe which are close and understandable to people and in which they do participate and have the feeling that they can influence the development of it. Otherwise we face deep discrepancy between interests and strivings of politicians and inhabitants of the same country. This leads to misunderstandings, conflicts and very often people loose sense of belonging to the country they are living in and the growing gap between the politicians and inhabitants leads to mistrust. We find this as a very significant field - mission - for adult education.

4/ *pedagogical* - the development of each persons potential on maximal level.

At the very end I would like to quote, Gerome Binde, head of UNESCO Bureau of Analyses and Prognostics, who said that the future of our planet can be guaranteed only by justice, generosity and solidarity. Following the example of 1945 Marshall Plan there should be a new International Social Agreement for global integration, peace and lifelong

education for all. And I am not saying that as a representative of my country who is supposed to be a consumer of benefits of this agreement but as a partner of countries of social welfare who are prepared to help.

## Augstākās izglītības loma sabiedrības strauju pārmaiņu periodā.

Tatjana Koķe - dr.paed.  
LU PPI docente

Tas, ka visā pasaulē ekonomikas jomā notiek pārorientācija no ražošanas uz pakalpojumu sfēras attīstību, kā arī tas, ka augstākā izglītība vairs nav sabiedrības elites priekšrocība, bet gan masveida izglītība lielā mērā nosaka augstākās izglītības un augstskolu lomas maiņu. Augstākās izglītības mācību iestādes arvien vairāk piedāvā pēcdiploma tālākizglītības iespējas, meklējot un nostiprinot savu vietu « trijotnes aliancē » darba tirgus, valdība, izglītības iestādes (Ball,1985). Apzinoties cik ātri noveco zināšanas un cik radikālas izmaiņas notiek dažādās sfēras, kur šīs zināšanas ir pielietojamas, augstskolas uzsver nepieciešamību sekmēt intelektuālo, zinātnisko un tehnoloģisko principu apguvi, nevis šauras zināšanas noteiktā jomā. Kas nepieciešams mūsdienu pasaulē lakoniski formulējis Balls (1985, 232.lpp.): « spēja analizēt sarežģītas parādības (issues), noteikt problēmas būtību un līdzekļus tās risināšanai, sintezēt un integrēt dažādus elementus, izkristalizēt vērtības, efektīvi pielietot informāciju, konstruktīvi sadarboties ar citiem, protams, izkopt prasmi skaidri sazināties ar citiem gan rakstiski, gan mutiski. »

Pasaulē pamatoti valda uzskats, ka universitātes ir konservatīvas iestādes, kur jebkādas pārmaiņas notiek ļoti lēni vai nenotiek nemaz. Tādēļ loģiski ir izvirzīt jautājumu vai universitātēm var būt kāda loma un nozīme sabiedrības strauju pārmaiņu un demokratizācijas procesā? Viennozīmīgas atbildes nebūs un nevar būt. Jo, no vienas puses, ir pieredze, kas liecina, ka Universitātēs ar dažādu teoriju un teorētisko meklējumu palīdzību notiek pasaules izzināšana, bet ne tās pārveide. Savukārt, prakse cenšas iejaukties empīriskajā pasaulē, lai to izmainītu. Teorētiskā domāšana un darbība, kas ir cilvēka uzvedības pamatveidi, būtiski atšķiras pēc savas loģikas un struktūras. Ļoti uzskatāms piemērs šai ziņā ir politika, kas galvenokārt saistīta ar darbību, un tādēļ ir milzīga atšķirība starp politiku un politiku kā teorētisku zinātni. Jau Aristotelis atdala teoriju, kas ir cilvēka aktivitātes augstākā forma, no prakses, kas ir politikas realizēšanas sfēra, un starp kurām nepastāv tieša sakarība. Domāju, ka šī patiesība tikpat lielā mērā attiecas arī uz visām pedagoģijas zinātnēs nozarēm. No otras puses, daudzas pasaules valstis, īpaši tā saucamās trešās pasaules, saista universitāti ar iespēju veikt sociālas un ekonomiskas pārmaiņas sabiedrībā.

Lai gan lielākai daļai priekšmetu, ko māca universitātēs ir ļoti maza, lai neteiktu, ka nav nekādas ietekmes uz valsts ekonomisko attīstību vai tās starptautisko stāvokli vai militāro potenciālu, tomēr ar savu piedāvāto priekšmetu dažādību universitāte ļauj realizēt profesionālo sagatavotību un kulturālu apgaismību. Tas, ka universitātēs "zem viena jumta" tiek studētas humanitārās, sociālās un dabas zinātnes, paver iespēju izglītot vispusīgus profesionāļus nevis šauri domājošus tehnokrātus. Salīdzinot ar Aristoteļa laikiem, mūsdienu universitātēm darbības mērķi ir daudz plašāki un ir lielāka to dažādība, piem., gatavot kompetentus speciālistus, radīt vienlīdzīgas iespējas izglītības ieguvē visplašākajam iedzīvotāju slānim, radīt jaunas zināšanas augstas kvalitātes pētījumos, sekmēt tautsaimniecības attīstību, utt. Daudzi no

šiem mērķiem ir ar ļoti atšķirīgu virzību un dažī ir pat klaji pretrunīgi. Piemēram, kompetences un kvalitātes paaugstināšana, no vienas puses, un plašākas līdzdalības un vienlīdzības nodrošināšana, no otras. Ja pat augsti industriālajās zemēs 50-to gadu beigās universitātēs mācījās 2-4%, tad 90-to gadu beigās studējošo skaits jau sasniedzis 15%. Kaut gan Latvija vēl būtiski atpaliek no citām Eiropas valstīm studējošo skaita ziņā, tomēr 1995/96. māc. gads uzskatāms par sava veida rekorda gadu, jo augstākajās mācību iestādēs iestājās 72% vidējo mācību iestāžu absolventu. Neapšaubāmi, tam ir savi iemesli. T.Husens ir izdalījis trīs nozīmīgākos iemeslus:

- 1/ universitātes izglītība ir kļuvusi par obligātu priekšnosacījumu gandrīz visās tautsaimniecības nozarēs,
- 2/ strauji mainīgajā pasaulē priekšroka gan valstiskās, gan privātās struktūrās tiek dota akadēmiski vispusīgi izglītotiem cilvēkiem ar asu uztveri un neatkarīgu domāšanu, kam ir zināšanas un prasmes pielietot analītiskus paņēmienus problēmu risināšanā, kā arī morāla drosmē veikt pārmaiņas atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem,
- 3/ nepārtrauktās izglītības nepieciešamības apzināšanās augstu tehnoloģiju un informāciju sabiedrībā.

Latvijas kontekstā pirms izvirzīt un realizēt prasību pēc augstākās izglītības pieejamības paaugstināšanas, nepieciešami precīzi aprēķini gan iespējamo resursu jomā (tie pieaugs vai samazināsies), gan demogrāfiskā jomā, apzinoties dzimstības straujo samazināšanos 90-tajos gados.

Augstākajā izglītībā tāpat kā visā izglītības sistēmā pastāvīgi tiek veiktas reformas. Augstskolu reformas gaitā svarīgi ir atcerēties pasaules univērsitāšu attīstības vēsturi, lai skaidrāk iezīmētu to attīstības perspektīvi mūsdienās. Vēsturiski univērsitāšu attīstība noritējusi pēc četriem galveniem paraugiem:

*Humbolta pētnieciskās universitātes*, kur savstarpēji cieši saistītas ir studijas un pētnieciskais darbs, lai uz iegūto zināšanu pamata mācītos radīt jaunas zināšanas un vēlāk šīs jaunās zināšanas pielietot atbilstīgā profesionālā jomā.

*Britu "Oxbridge" paraugs*, - paraugs, kas balstās uz ciešiem neformāliem kontaktiem starp profesoriem un studentiem. Šādi kontakti tiek uzskatīti par tikpat nozīmīgiem studentu attīstībā kā formālās lekcijas un semināri. Šos kontaktus realizē kuratori.

*Franču grandes écoles model*, kuru mērķis ir sagatavot profesionāļus ar noteiktu izglītību, kas valstī tiek uzskatīti par īpašu eliti. Šīs mācību iestādes veic rūpīgu intelektuālu un sociālu atlasī. Pētnieciskais darbs netiek tajās veikts.

*Čikāgas modelis*, ko izveidojis Hatčins (Hutchins) ir ar padziļinātu virzību uz liberālām mākslām. Šo skolu uzdevums ir studentus iepazīstināt un ļaut saprast humanitārās un sociālās sfēras izcilāko domātāju atziņas, iemācīt turpināt studijas patstāvīgi, būt neatkarīgiem un kritiskiem studijās un savā domāšanā.

Zviedrijas universitātes reformu rezultātā ir padarījušas demokratiskāku lēmumu pieņemšanas procesu, decentralizējuši universitātes, izveidojot jaunas augstākās izglītības mācību iestādes tajos valsts reģionos, kur agrāk nebija iespēju studēt, tādējādi paverot iespēju starpdisciplinārām studijām un pētniecībai, kā arī studiju procesu un saturu tuvinot reģiona industriālām vajadzībām. Šķiet, ka šīs

modelis sekmīgi sāk realizēties arī Latvijā. Francijas un Holandes augstskolās reformu gaitā ir kļuvis demokrātiskāks akadēmisko lēmumu pieņemšanas process, kā arī pastiprināta starppriekšmetu savstarpējā saikne. Vācijā, īpaši tajās zemēs, kur dominēja sociāldemokrātiskā partija, reformas tika vērstas uz pārvaldes sistēmas demokratizāciju, kas paaugstināja studentu un jaunākā akadēmiskā personāla lomu lēmumu pieņemšanā. Pamatos reformu mērķis ir atrast pareizāko samēru starp centralizētu vadību un decentralizāciju, autonomiju un pakļautības pakāpi. Autonomija ietver sevī delikātu balansu starp vajadzību atbilst sabiedrības prasībām un tajā pašā laikā apmierināt institūcijas specifiskās vajadzības, kā piem., akadēmisko brīvību. Autonomija tā ir pašpārvalde, spēja pašiem organizēt un kontrolēt savu dzīvesdarbību. Autonomija paredz arī izteiktu morālo atbildību un ciešu sakarību starp autonomiju un brīvību. Universitātei ir jābūt autonomai, bet tikpat lielā mērā tai jābūt morāli atbildīgai un jāattīsta brīvības pakāpe savas morālās atbildības ietvaros.

Studiju procesa profesionalizācija ir otra būtiska augstāko mācību iestāžu reformu iezīme. Industriāli attīstītās zemēs tika veikti pētījumi, kas liecināja, ka ar izglītību humanitārā un sociālo zinātņu jomā ir grūtāk dabūt darbu, tādēļ gan darba devēji, gan studenti pieprasīja studiju satura maiņu atbilstīgi tekošām sabiedrības vajadzībām. Studiju satura tuvināšana tautsaimniecības nozaru profesiju prasībām sekmēja ciešu sadarbību starp universitātēm un konkrētām nozarēm. Tās sāka finansēt lietišķos pētījumus, dažās augstskolu padomēs tika ievēlēti rūpniecības nozaru pārstāvji. Tomēr vecie konflikti saglabājās. Pirmkārt, universitātēs veiktie pētījumi vairāk ir vērsti uz jaunu zināšanu radīšanu, kam bieži vien nav tiešas un ātras atdeves noteiktas tautsaimniecības nozares optimizācijā. Otrkārt, šādi pētījumi pārsvarā gadījumā ir islaicīgi un, beidzoties finansējumam, katedru un fakultāšu vadītājiem jāmeklē iespējas, kā saglabāt iepriekš uz līguma algoto mācību spēku.

Izglītības jomā sadarbība starp augstskolām un skolām ir vēl mazāk produktīva. Jau tādēļ vien, ka finansiāli skolas vai izglītības ministrija nekādus pasūtījumus augstskolām dot nevar un tādēļ arī studiju procesu un rezultātu var ietekmēt ļoti niecīgi.

Domājot par augstākās izglītības attīstību mūsu valstī, uz kādām pārdomām virza augstāk minētais?

Kas tad tuvākā nākotnē mūsu valstī tiks vairāk nodrošināti ar darbu - labi profesionāli sagatavoti speciālisti rūpniecības nozarē vai pakalpojumu sfērā jeb vispārēju dziļu un plašu izglītību ieguvuši speciālisti eksaktā vai humanitārajā jomā? Jācer, ka uz to var atbildēt amatpersonas, kuru dienesta pienākumos ir to pārzināt. Taču vērojot ES valstu pieredzi, skaidri redzams, ka mūsdienās, kad visas Rietumu zemes pārdzīvo smagās rūpniecības krīzi un arvien vairāk attīstās pakalpojumu sfēra, pieaug vajadzība pēc vidējā un augstākā līmeņa menedžeriem, kam nepieciešamas ne tikai labas tehniskās sagatavotības prasmes, bet arī vispārēja rakstura plašas zināšanas. Jau tagad un tuvākā nākotnē nodarbinātības plašākas iespējas pavērsies augstu tehnoloģiju industrijās, kā arī pakalpojumu sfērās, kas prasa intensīvu informācijas un

zināšanu apstrādi un pielietošanu, piem., banku, apdrošināšanas, nekustāmā īpašuma jomās. Domāju, ka Latvijā arī iezīmējas šīs tendences darba tirgū.

Atļaušos apgalvot, ka ir pagājis tas laiks, kad varēja izvirzīt jautājumu: vai valstij ir vajadzīgi akadēmiski vai profesionāli izglītoti cilvēki? Gandrīz viennozīmīgi var teikt, ka nākotne pieder tiem, kas pratis apvienot vienu un otru. Tas nozīmē, ka, pirmkārt, jau pašām esošajām augstskolām un iespējams, arī topošām savas studiju programmas maksimāli jāvirza uz abpusēju orientāciju.

Tradicionāli universitāšu izglītība saistās ar zinātnisko un pētniecisko darbību, kur profesori par savu galveno uzdevumu uzskata sekmēt zināšanu apguvi, kā arī jaunu zināšanu rašanos jaunas pētnieciskajā procesā, atstājot studentu profesionālo prasmju apguvi otrajā plāksnē. Un lai gan autore pieder pie tiem, kas piekrit un atbalsta apgalvojumu, ka nevienos laikos nav bijis definēts universitāšu uzdevums "lāpīt darba tirgus caurumus", tomēr, lai sekmētu jaunu cilvēku iekļaušanos pilnvērtīgā darba dzīvē, mūsdienās universitāšu ir jāmeklē ciešāka sadarbība ar rūpniecības nozarēm, sniedzot palīdzību tehnoloģisko novitāšu izpētē un ieviešanā. Šāda saturiska sadarbība būtu abpusēji izdevīga gan cilvēkresursu efektīvas izmantošanas ziņā, gan arī finansiālā ziņā.

Meklējot adekvātu sabalansētību akadēmiskās un profesionālās augstākās izglītības jomā valstī neapšaubāmi jābalstās, no vienas puses, uz valstī eksistējošu perspektīvās tautsaimniecības attīstības orientāciju, no otras puses, uz iedzīvotāju potenciāla maksimālu atraisīšanu un efektīvu izmantošanu.

Tendences tautsaimniecībā liecina, ka pieprasījums pieaugs pēc cilvēkiem, kas būs spējīgi uz izaugsmi, orientēsies uz sava izglītības līmeņa nepārtrauktu paaugstināšanu, būs pietiekami fleksibili un gatavi pielikt pūles, lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē. Vienlaicīgi sabiedrības līmenī ir jābūt nodrošinātām nepārtrauktās izglītības iespējām visplašākajā mērogā un spektrā. Nepārtrauktās izglītības realizēšana prasa konceptuālas pārmaiņas visos izglītības līmeņos, resp.:

- 1/ pilnveidot pamat un vidējās izglītības kvalitāti, akcentējot nevis zināšanu apjomu, bet rosinot zinātkāri un prasmi patstāvīgi un nepārtraukti tās apgūt,
- 2/ paaugstināt augstākās izglītības efektivitāti, paplašinot programmu orientāciju gan uz akadēmiskiem, gan profesionāliem mērķiem,
- 3/ paplašinot un nostiprinot tālākizglītības iespējas gan augstskolās, gan pašos uzņēmumos, iestādēs un privātfirmās.

#### *Izmantotā literatūra.*

Ball C. 1985 The Triple Alliance: What Went Wrong? What Can be Done? Oxford Review of Education, Vol.II, No.3, 227-34

Education at a Glance. OECD Indicators. OECD, 1996. 72., 232.-238.lpp.

Key data on education in the European Union 95. European Commission 1996. 59.-61.lpp

Orlando Albornoz, *Autonomy and accountability in Higher education in Morsy Z., Altbach P. (eds.) (1993) Higher education in International perspective, Towards the 21st Century. UNESCO*

# THE ROLE OF ADULT EDUCATION IN POST MODERN SOCIETY IN LATVIA.

Dr. Tatjana Koke,  
paed., University of Latvia

A typical feature of modern society in Latvia is the demand for education regardless the age. That means that the proportion of adult education within the educational system of Latvia is growing every year.

The article provides a brief historical review and the present situation of adult education in Latvia.

## History

The will of Latvian people for education has been known centuries ago. The first experience of education was accumulated in a family. Mothers, fathers and grandparents shared their wisdom and life experience with children. The main source of knowledge was Latvian folk songs, fairy tales, riddles. Through folk songs people recovered their lost past, restored their dignity, strengthened their sense of self-respect, preserved human ideals and examples for upbringing. By the end of 18<sup>th</sup> century 80% of children learnt to read, write and count from their parents and twice a year the local clergyman examined their knowledge.

First schools on the territory of Latvia were established in the 13<sup>th</sup> century although schools for native people in Latvian are dated back to the second half of the 16th century when the necessity arose to teach religious rites in a native language. The starting point of folk schools may be traced back to the 17th century in the form of home studies. The term folk school has two meanings in our understanding:

1/historically, a school for the children of ordinary people. Usually the period of studies was not determined and when parents found it possible they sent their children to learn some reading and may be writing. It means that there was not a definite starting or ending point, everybody accumulated knowledge at its own speed;

2/are residential schools in which adults who have completed formal schooling pursue at least several months of studies. The study aims at furthering both moral and intellectual development and enrich an understanding of local and ethical traditions and customs.

Under the guidance of the ideas of such German enlighteners as Herder and Lessing who turned their attention towards the development of human personality and moral values, local representatives of the upper class G. Merkel, Stender and others supported the need to spread knowledge to the vast population including lower classes of local people.

Hernhutian movement had a strong impact on the enlightenment of people in Latvia during 20-30-ties of the 18<sup>th</sup> century. They always invited to awaken intellect of ordinary people, but in close connection with physical abilities otherwise they warned that people will experience alienation from their land, consequently will loose individual sense of responsibility. The main characteristic features of Hernhutians' impact on the development of education are :

- to regard a human being as a personality,

- to perceive all people as equal. This feature was not only theoretical declaration, but it was implemented into practice, e.g. when Hernhutians opened teachers seminary in 1738, at the opening ceremony side by side stood Major General fon Kampenhauzen and blacksmith Kishu Peteris talking to each other,
- to declare moral values : being warm-hearted, mutual understanding, etc.
- to combine learning with work.

The results of Hernhutian activities in the field of education are:

- they started teachers' education,
- they taught people to read and write, e.g. in the regions where Hernhutians resided up to 70-80 % of the inhabitants possessed reading and writing skills,
- they involved Latvians into community life, mostly gatherings took place in churches. Besides they also participated in different discussions, and as historical sources state that helped many people to get rid of bad habits, like committing crime, drinking, being superstitious,
- they promoted self-respect of Latvian people,
- disseminated Christian ideas.

Till the end of the 19th century Latvians were mostly receivers of the education, not the organisers. But with the first period of awakening, the ideas of strong national school and further education were declared by K.Valdemars, A.Kronvalds, Auseklis who themselves were educated in Revele (Tartu, Estonia). One of the greatest legacies that 19th century left to the Baltics was in recognizing the tree of Indo-European languages originating from a common proto-language, thus upgrading the Baltic languages which formed a branch of this tree. No longer were Latvian just the means of communication of a lowly peasant folk. Thus, the latter half of the 19th century saw the Latvian people transformed from a largely illiterate folk to a literate society with an educated stratum. Regardless the fact that throughout several centuries the language of instruction in schools was German and/or Russian, in 80 and 90-ties of the previous century very popular were education centres which organised different discussion on various topics in Latvian language. In 1869 Riga Latvian Society set the foundation for the folk high education as well. As an equal role of folk high schools in adult education, choirs and different evening courses played an important role in enlightenment of ordinary people. One more very important aspect in this concern is that in most European countries clergymen took the leading role in the process of education, but in Latvia historically in the majority of cases those were teachers.

The progressive ideas of Latvian poet and intellectual leader Janis Rainis stimulated further development of different schools and educational establishments, his initiatives were turned to the establishment of evening schools mostly for workers. J.Rainis was a man of strong character with far reaching interests and during his life he was engaged in all aspects of human and social life: poetry, history, education. He was the member of the government - Minister of Education in 1926 to 1928. He defended the idea of spreading knowledge to the whole population. As a consequence, popular lectures and discussions, self educating activities and evening courses, Sunday schools, free of charge libraries, different associations spread around Latvia like mushrooms after the rain at the beginning of this century. People's wish to preserve values and peculiarities of ethnical culture like Latvian language and

literature, traditions and history gave birth to different private schools and courses. Such schools were established within churches and craftsmen societies. In 1909/10 there were established 308 private schools and different courses.

Latvian newspapers dated back to the beginning of the 20th century published a lot of articles about the experience of folk schools for adults abroad and how to implement this experience in Latvia. Especially widely spread was progressive work of University Extension in England (Oxford and Cambridge), Humboldt Academy in Berlin. The idea of "Peasant Universities" in Denmark, Sweden, Norway and Finland was implemented in several folk universities in Latvia. In 1922, Feb. 17 Minister of Education, professor A.Dauge approved first Statutes for Latvia Folk High schools. The most popular one at that time organised in 1920 was Riga Folk High school with three different departments: social economical, history and philosophy department and department of exact sciences. At the dawn of the new Republic the legislation favours the development of cultural processes. Among the most important laws, Law on Educational Establishments (1919 Dec.8), Law on minority schools (1919 Dec.10) and the organization of Culture Fund in 1920, should be mentioned. At the beginning of 20-ies the popular movement called "Voice of Culture" organised travelling libraries and different educational entertainments for children and adults in different parts of Latvia. By the end of 30-ties fifteen folk high schools functioned in Latvia with more than 3500 participants. Totally by that time 6.07% of the inhabitants took part in different forms of adult education. Out of them, there were 75.5% Latvians, 10.6% Russians, 4.5% Jews, 3.2% Germans, 2.5% Polish people and other nationalities.

The main idea for adult education was to bring closer theoretical concepts to practical life, to promote the development of personality.

The influence of Nicolai Grundtvig (1783-1872), clergyman and enlightener from Denmark was strongly felt in Latvia, too. His philosophy which was formed under strong influence of his contemporaries in other European countries was very much welcomed in Latvia. For instance, under the influence of German Romanticism he broke with the radical individualism of Romanticism, rejected the philosophy of nature which claimed to know the reason and purpose of life. According to Grundtvig, man must find his identity in people and mother tongue as an apprehending and active being who in interaction with others should attempt to understand himself as an individual in a social and political context. Besides freedom was an important ingredient in his view of the school. The core concept of Grundtvig's concept of popular enlightenment is dialogue and conversation which may lead to action. Therefore, education should

- be based on reality,
- be of value in terms of everyday life,
- be voluntary,
- be based on a positive view of human beings,
- provide the individual human being with freedom of action.

Murmuizha Folk High school was particularly inspired by those ideas ("muizha" means patrimony and Mur is the name of place). It was one of the most popular folk university and still actively working. The founder and the "soul" of this folk high

school was Paulis Petersons. He was born in 1895 in the family of house owner. In his youth he lived and studied in Riga, acquired both technical and humanitarian education. He was carried away by the ideas of prominent personalities. One of them was Rabindranat Tagore (1861-1941), the great poet of India, who also established folk University in Shantiniketon, which was attended by Indira Gandy. Especially close to Peterson was Tagore 's idea that the reason for social disaster comes out of passive attitude and ignorance. His interest on India and Tagore led to close connections with Rerih's society, where he once more found the proof of his basic idea that genuinely happy can only be the man who brings enlightenment to broad masses.

P.Peterson strongly believed that one of the most characteristic features of Latvian nation is constant wish for education. At the same time, he was aware that thirst for education stimulates young people to leave their countryside and to move to bigger cities searching for educational opportunities. Therefore, long before Murmuizha he organised Youth society and started systematical educational activities for those who attended meetings. High morality, friendship and mutual understanding were the basic principles in everyday classes.

Very often University was attended not only by separate people, but the whole families spent there long hours. Very many famous writers, philosophers, other prominent persons came to deliver lectures to Murmuizha regardless the weather, distance and almost no material reward. They shared their knowledge on art, music, paintings, as well as history, geography and very practical aspects e.g. law. There were lectures, concerts, discussions and other gatherings.

Most actively this folk high school functioned during the 30-ties of this century. During the soviet period it gradually lost its importance. It was not financed from the States' budget and more so local authorities did not promote further development of the traditions of previous years as they were worried that they will contradict the interests of communist ideology. Since 1992 Murmuizha has started its revival. A lot of famous artists, writers, scientists, clergymen, officers from Embassy's of different countries have visited it and delivered lectures.

## **PRESENT SITUATION**

Education and learning society are the most frequently mentioned goals and means for the development in the 21<sup>st</sup> century. It is obvious that the demand will increase for people who are capable to strive for their personal growth, constant increase of the level of education, will be flexible and prepared for the efforts to find their place in a changing society and labour market.

According to its essence adult education opens an opportunity for new freedom to obtain education of any kind or content whenever a person has a need for it or interest. Besides each stage of adult education fulfills two functions:

- 1/ enriches individuals knowledge, skills and attitudes at a definite stage of life,
- 2/ prepares an individual for further study process.

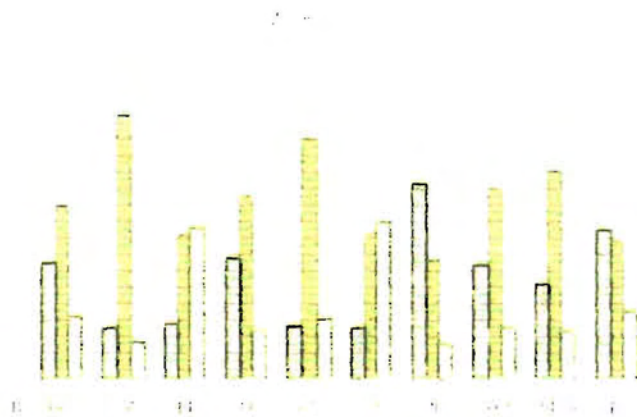
The " Educational Law" of Latvia (1998) states that adult education is a multiform educational process that provides the person during the whole life period the

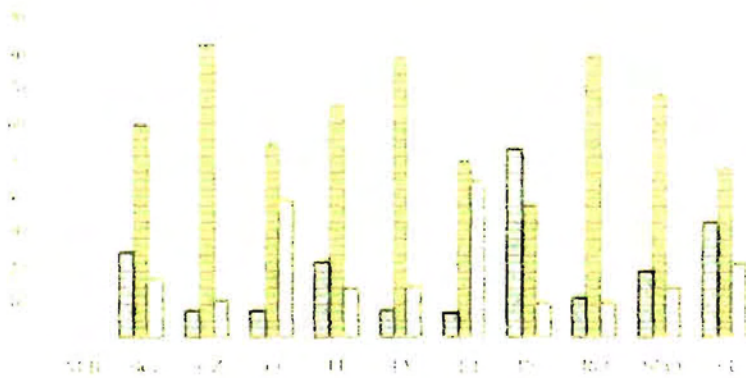
possibility to promote the development of the personality and competitiveness in the labour market. It is only since recent two three years that the demand for legislation in adult education has become a recurrent theme under discussion. The draft of “ Adult Education Law” has been prepared and is under discussion in the Parliament (Saeima). This document is explicit about the duties of the state, municipalities and employers, order of financing, as well as rights and guarantees of the participants in adult education. The draft also contains regulations for working out and certifying educational programs, specifies minimum standards of provision. However, there should be received strong impetus both from inside the country and international organizations in order to convince the legislators to treat adult education as an independent and important public service with its own legislation.

The present system of adult education: conditions for learning, design of the learning process, teaching and learning environment, develops in a general context of the development of Latvia. The political and economical situation as well as social welfare of the inhabitants determines the needs, possibilities and developmental tendencies of education in general and adult education in particular.

The positive changes in the macroeconomics in Latvia since 1996 have also been followed by a slight increase in the living standards of the population. From a human development perspective this trend is positive as it increases the enrollment of adults into education.

The main prerequisite for favorable functioning of adult education in a country is **educational attainment of its population**. Graph 1 depicts the educational attainment of the population in Central and Eastern Europe.





Graph 1. "Educational attainment rates of the population, 1996 (%)"

*Comment:* When compared to the EU average, two observations can be drawn;  
 1/ in all countries (except Poland) the percentage of population with upper secondary education (ISCED3) is higher than in EU and ISCED 0-2 is lower than in EU;  
 2/ in all countries (except Estonia and Lithuania) the percentage of population with higher education level (ISCED5-7) is lower than in EU.

Anyway, most of the population in Latvia (70%; age 25-29 - 80%) has acquired the qualification at the upper secondary level. The latest tendencies show that more than 60% of secondary school graduates enter higher education institutions. It should be noted that 70% of all recent candidates for places in higher education wish to study for degrees in economics, law and psychology. Interest in humanities e.g. history of culture, foreign languages remain high as well. The future perspective for adult education should take into account that a new intellectual elite is emerging - students with a solid academic background, proficiency in several foreign languages, and time spent studying in Western Universities and North American Universities.

*Following a widespread opinion that the higher the level of education the more likely people are willing to get involved into adult education, the perspectives seem quite optimistic and the task to improve the system of adult education and to increase access to it becomes urgent.*

Unfortunately, enrollment is not the only indicator for sustainability of the system. The second very important factor is **financing of adult education** ( see fig.1)

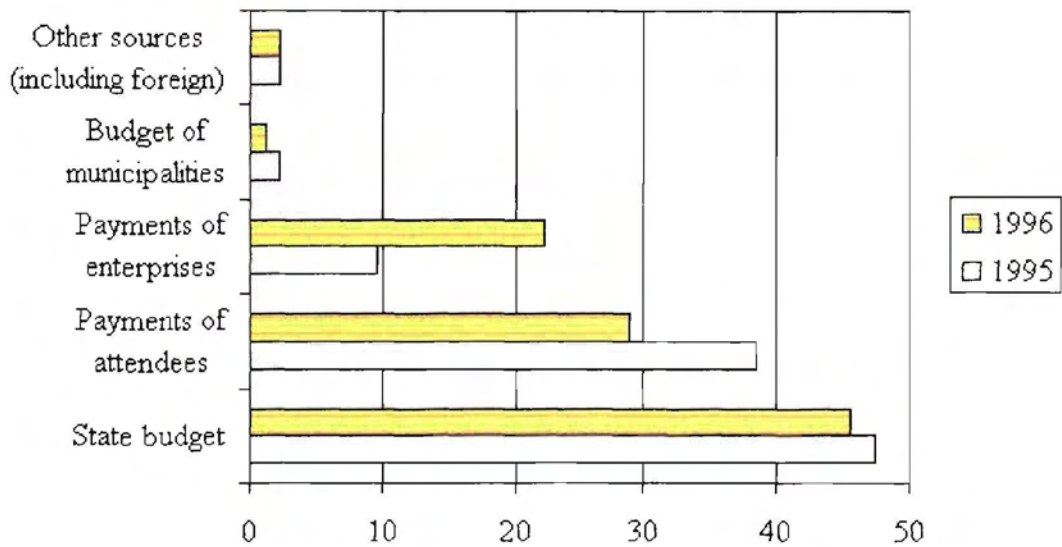


Figure 1. Share of different financing sources (as per cent of total financing) of adult education

*Comment:* The funding consists of payments of both attendees and legal bodies. The statistics shows that in 1996 compared with 1995 the relative participation of entrepreneurs in adult education has grown twice that demonstrates **a very important tendency of shared responsibility, namely, the state provides the possibilities for adult education, the employers stimulate their personnel and people themselves have a constant strive for new knowledge and skills.**

We regard this mutual assistance as a **key factor for further development of the system of adult education.**

Another issue to be covered briefly is **supply and demand in adult education.** In this respect the adult education system tries to follow the needs of labor market. (see fig.2; fig.3).

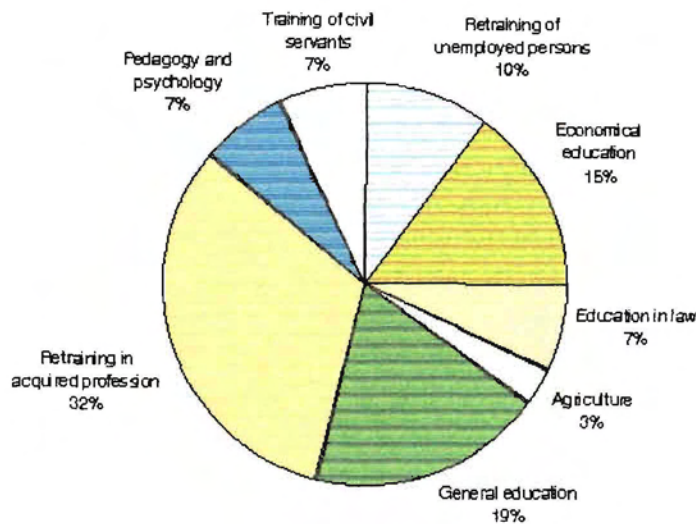


Figure 2. Number of attendees by programmes blocks

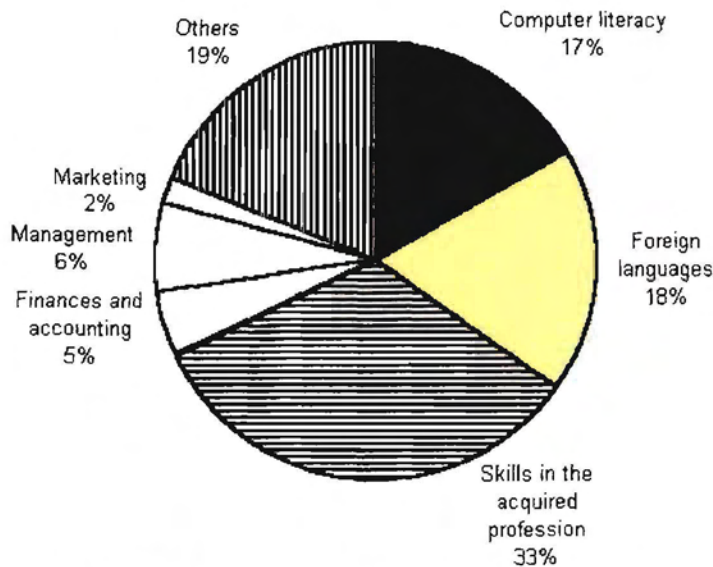


Figure 3. Subjects of the additional training

The number of offered programs grows each year and the elaborating of new programs continues. The most demanded programs are still in economics - fundamentals of market economy and accounting as well as computer literacy and foreign languages.

There is a difference in demand between *urban and rural areas* in Latvia (see fig.4) According to their choices, rural people are less flexible and change orientated. For example, rural population has no interest in marketing and management, less interest in foreign languages and computers. At the same time, they express their wish to be trained in the previously acquired professions regardless the fact that they may have difficulties in finding work in the nearby area. The data proves that there is a lot of

work to do in changing the psychology of people in rural area who are more reluctant to face new challenges of life.

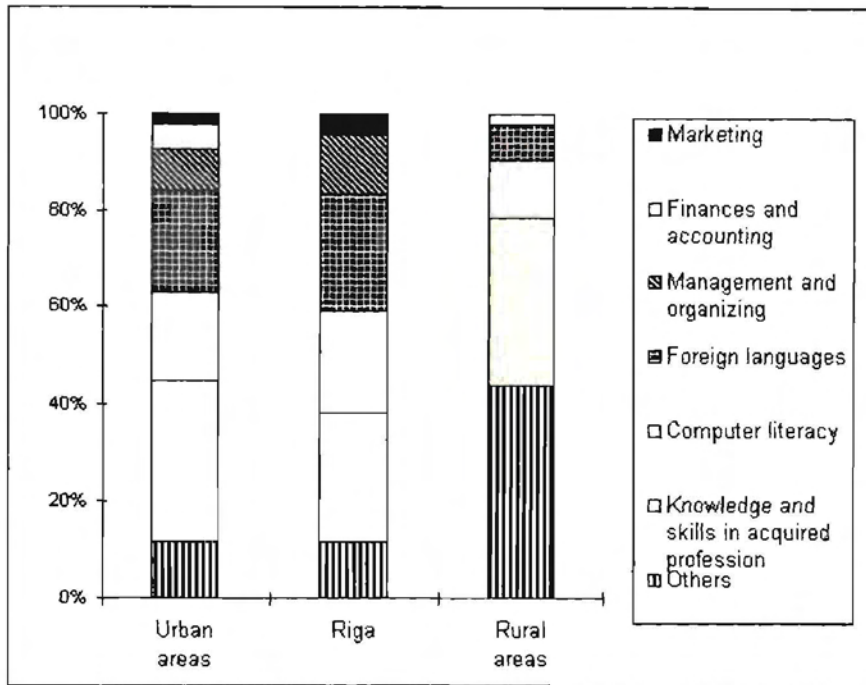


Figure 4. Additional training by place of residence

The most general characteristic feature of contemporary society in Latvia is postmodernism. Crises of ideas, understandings, traditions and beliefs are present in all spheres of life, political, economical, social. Uncertainty dominates versus dogma and that leads to a logical conclusion that post modernism is possible only in open society, consequently the promotion of open society development is a constant striving and objective for contemporary Latvia in general and for educational institutions including adult education in particular.

Let me briefly describe the **main traits of postmodern society** which we are concerned of within the context of adult education:

***The explosion of information and knowledge, its quality ,reliability and usefulness.***

- The huge amount of knowledge, easy access to it has created an **illusion** that one should not put any effort to know something. Especially young people get the understanding that knowledge is on their finger tips. They forget about thinking skills because calculator does it. People nowadays using and operating with extremely huge amount of knowledge become very much **dependent from the information source** because nobody is able to check, because of lack of time whether information obtained is authentic. Thus, in these days knowledge has become much more shallow and unreliable as ever before. It is hard to motivate for learning and investigation because there is the false understanding that everything is already known and somebody has already discovered the truth of this or that matter. Reasonable reaction towards this situation is to focus on self-directed learning in the institutions of adult education. Self-directed learning allows adults

to set their own learning goals, choose their learning materials and methods as well as evaluate their progress. Thus, probably adult learning experience is the first opportunity for a person to make a decision independently and to feel responsible for it because, it is very often the case that in his/her working or family environment unconditional subordination exists. Lack of self-direction experience may lead to confusion, apathy and anti-intellectualism. Therefore, the implementation of self-directed learning in adult education is one of the most important tasks for adult educators .

### **Social complexity.**

- **Lack of common values** is one of the reasons and at the same time results of social complexity. People even in such a relatively small country as Latvia become more and more differentiated according to their income, social status, importance, level of education, etc. Consequently among different layers of society and even within each layer people bear different values. And nobody can take responsibility to say which are more or less preferable ones. So, as philosophers say, it is the matter of negotiation what is right and what is wrong. What are the values which we try to implant by means of education even in the world of adults. The situation is quite complicated because the adult majority has the experience of living in communist regime the crucial shortcoming of which was lack of independence and freedom. After long years of collectivism and priority of the interests of society people admitted freedom in exaggerate way focusing only on the individual itself, thus families split up, children are brought up without love and care, delinquency and illiteracy increases, sense of responsibility drops down. Therefore, nowadays, the most important values to focus on are *freedom, responsibility, solidarity, mutual respect and tolerance*. There arises a need to develop the understanding that individual freedom makes sense only within friendly mutual respect and communication, , striving for cooperation and belonging to the community. Adult learning may give such experience.

The above mentioned features and tendencies observed in nowadays society urge for changes in educational institutions, especially in adult education because people involved in adult education simultaneously function in different spheres of society and have to answer immediately the requirements of the environment they have entered.

These changes are mainly concerned with the current change of functions of adult education, namely, economical, social and cultural.

1/ *Economical* : adult education for the sake of **qualification** is a principal function of the current period in Latvia. . Nowadays tendency in Latvia both on individual' s level and institutional level is to give preference to academic knowledge. Education statistics of enrollment shows that only 7% of young people enter secondary professional education, 6% - vocational education. Secondary schools strive to acquire status of gymnasium, grammar school, etc., higher education institutions offer more academic programs than professional ones and that leads to a situation that graduates have difficulties in finding their place in a labour market. Thus, adult education institutions try to fulfill this gap and in this concern number of participants increase, especially in different refresher courses organized by higher education

institutions and different professional associations for updating the practical knowledge, skills and competencies necessary for the occupational role. Another aspect in the context of professional development is to increase the socialization of individuals to adapt to the world of work with a growing amount of new knowledge and growing diversification.

2/ *Social*: meaning to promote skills and qualities for living in democratic society, like participation, independence, critical thinking and reflection, communication skills based on self-respect and mutual tolerance. It is important in the context of our social heritage. During communist period State assumed the responsibility for the majority spheres of life, including quite private aspects, like child rearing in kindergartens, provision of apartment for living. That cultivated the illusion that everything is guaranteed and one does not have to strive for living. Today many people suffer from lack of responsibility, they cannot organize even their own life not speaking about their families. Thus, adult education has to encourage these people and offer the possibility to gain experience of participation, decision-making, independence. Very important part of the social function is **to learn and implement social and communication skills**. The program in family education is quite popular and necessary as well. Growing importance and impact of technologies has led to a situation in modern and well off families that kids are growing in front of a screen either TV or PC at the same time their literacy and counting skills are very insufficient. Parents are happy that they should not devote much time to the growing generation but unfortunately as a consequence they get lack of common interests, constant misunderstandings, confusions and generation conflicts which has a direct impact on social climate or environment.

3/ *Cultural*: that is regarded more conservative function, contributing to the reproduction of values and culture in a modern society. What adult education can and should do within value education, especially in the context of European Union dimension in order to support Latvia in its striving to enter EU community? Transmission and explanation of new information and knowledge is of utmost importance. Unfortunately, mass media offers the information on economical and financial matters, like financial market, investments, monetary policy, and other bureaucratic terminology about EU which has no meaning to people. Therefore, adult education institutions on the contrary, should deal with more humanitarian aspects, like common human values - equity, friendship, solidarity; common fate of European culture. Namely, aspects of common living in Europe which are close and understandable to people and in which they do participate and have the feeling that they can influence the development of it. Common negative tendencies in the whole Europe like decline in demography, rising amount of suicides, indifference towards victims and crime testifies the decline of vitality and optimism. The contemporary philosophers warn that Europe lacks ideas of development, it possesses strong traits of tiredness. That means that an important goal for the forthcoming period is to find common European ideas and join the efforts to reach them. The recent investigation what values parents want their children to possess English people say - tolerance and good manners, French - tolerance, Italians and Danish - responsibility, Latvians - hard-working. There is a strong conviction that the development and adoption of common ideas would be more natural if aspects of common living in Europe which are close and understandable to people and in which they do participate are put on the

agenda. Otherwise we face deep discrepancy between interests and strivings of politicians and inhabitants of the same country. This leads to misunderstandings, conflicts and very often people loose sense of belonging to the country they are living in and the growing gap between the politicians and inhabitants leads to mistrust. We find this as a very significant function for liberal adult education that should be promoted and supported in the nearest future.

The above mentioned complexities give a rich ground for the adult research in the nearest future. While cost effectiveness has economic significance and mostly addresses supply, demand and needs assessment, social effectiveness is a more complex problem and addresses different topics, like ways of stimulating individual' s motivation to continue lifelong learning ; searching for the increase of opportunities for senior citizens and individuals with low income to join adult education institutions and other issues.

Gerome Binde, head of UNESCO Bureau of Analyses and Prognostics, has said that the future of our planet can be guaranteed only by justice, generosity, and solidarity. Within the context of the above mentioned traits of mutual coexistence the importance of adult and lifelong education may be expected to grow in the future . Thus, the future prospects of adult education in Latvia are in close connection between liberal, general and vocational issues providing new facilities for adults learning democracy, decision making, responsibility and competence.

# Erwachsenenbildung

International Yearbook of Adult Education

Band 23

Architektur und Erwachsenenbildung

Herausgegeben  
von

Joachim H. Knoll

Editorial Board:

Lalage Bown, Peter Jarvis, Jindra Kulich,  
Klaus Künzel



1995

BÖHLAU VERLAG KÖLN WEIMAR WIEN

# INTERNATIONALES JAHRBUCH DER ERWACHSENENBILDUNG INTERNATIONAL YEARBOOK OF ADULT EDUCATION

Herausgegeben von:  
JOACHIM H. KNOLL

Editorial Board:  
Lalage Bown, Peter Jarvis, Jindra Kulich, Klaus Künzel

Redaktion:  
Kirsten Menneken

---

## Manuskripte und Rezensionsexemplare

Bitte wir an den Herausgeber des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung, Prof. Dr. Joachim H. Knoll, Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität, Universitätsstraße 150, D-44780 Bochum, zu richten.

Manuskripte sind, möglichst nach Anfrage, in satzfertigem Zustand, einseitig beschrieben zu übersenden. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Die Verfasser tragen für ihre Beiträge die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht. Die Zeitschrift veröffentlicht keine bereits anderweitig erschienenen Aufsätze.

**Besprechungsexemplare:** Die Auswahl der Arbeiten zur Rezension behält sich die Redaktion vor. Rücksendungen unverlangter Bücher können nicht vorgenommen werden.

Werbeanzeigen und Beilagen besorgt der Verlag, Theodor-Hauss-Str. 76, D-51149 Köln  
© 1995 by Böhlau Verlag GmbH & Co. Köln  
Alle Rechte vorbehalten

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck – auch von Abbildungen –, Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Funk- und Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten. Werden von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen einzelne Vervielfältigungsstücke im Rahmen des § 54 UrhG hergestellt und dienen diese gewerblichen Zwecken, ist die dafür nach Maßgabe des Gesamtvertrages zwischen der Inkassostelle für urheberrechtliche Vervielfältigungsgebühren GmbH, 60311 Frankfurt/M., Großer Hirschgraben 17-21, und dem Bundesverband der Deutschen Industrie e.V., 50674 Köln, Habsburgerring 2-12, vom 15.7.1970 zu zahlende Vergütung an die Inkassostelle zu entrichten. Die Vervielfältigungen sind mit dem Vermerk über die Quelle und den Vervielfältiger zu versehen. Erfolgt die Entrichtung der Gebühren durch Wertmarken der Inkassostelle, so ist für jedes vervielfältigte Blatt eine Marke im Werte von DM 0,40 (bzw. DM 0,15) zu verwenden.

---

Gedruckt mit Unterstützung der Ruhr-Universität Bochum  
Druck und Bindung: Offsetdruck Horst Kramlich, Erpel

Printed in Germany  
ISSN 0074-9818

# Inhalt / Content

Vorwort / Preface XI

## Beiträge / Contributions

### Architektur und Erwachsenenbildung

|   |     |
|---|-----|
| Joachim PETSCH:<br>Architektur und Gesellschaft<br>Anmerkungen zur Architekturvermittlung               | 1   |
| Georg BÖSE:<br>Bauen und Weiterbildung - Versuch einer Annäherung                                       | 12  |
| Albrecht GÖSCHEL:<br>Neue Kultureinrichtungen zwischen informeller Bildung<br>und urbanem Erlebnismarkt | 27  |
| Andreas BENEDICT:<br>Das Amerika-Haus Ruhr<br>Baudenkmal der deutsch-amerikanischen Kulturbeziehungen   | 42  |
| Renate STRAUCH:<br>Mit anderen Augen: die neue Insel<br>im Einkaufszentrum Marler Stern                 | 52  |
| Annette LOREY:<br>Die Volkshochschule im Kulturzentrum Leverkusen                                       | 69  |
| Eckard HEINTZ:<br>Kultur-Management im Münchner "Gasteig"   | 79  |
| Alexander N. CHARTERS:<br>Architecture and Adult Education in the U.S.A.                                | 87  |
| Jack P. BLANEY:<br>Architecture for Adults in Canadian Universities                                     | 99  |
| Rachel TOKATLI:<br>The "Tehila-Project" in Israel   | 109 |
| Tyge ARNFRED:<br>Die Häuser der dänischen "Folkhøjskole"  | 122 |

## ermischtes / Miscellaneous:

|   |     |
|---|-----|
| Hilmar HOFFMANN und Dieter KRAMER:<br>Das Kommunale Kino als Element kultureller Öffentlichkeit                                   | 130 |
| Reue SPITZ:<br>Die Wurzeln der Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG)  | 137 |
| Joachim H. KNOLL:<br>Juden und jüdisches Leben in Berlin  | 143 |
| Martin SCHWEFER:<br>Berufliche Weiterbildung heute<br>Anmerkungen anlässlich von drei Neuerscheinungen                            | 158 |
| Joachim H. KNOLL:<br>Das internationale Argument in der Erwachsenenbildung<br>Wissenschaftliche und bildungspolitische Anregungen | 169 |
| Joachim H. KNOLL:<br>Political Education, Civic Education and Citizenship<br>Notizen zur ESREA-Tagung in Wrocław (Polen)          | 185 |

## Länderprofile / Country Reports

|  |     |
|--|-----|
| John FIELD:<br>Adult Education in a Divided Society:<br>a Perspective from Northern Ireland  | 188 |
| Agnieszka BRON-WOJCIECHOWSKA:<br>Active Citizenship and the Value of Education<br>The Case of Sweden                                     | 200 |
| Iatyana KOKE:<br>Adult Education in Latvia   | 220 |
| Godfrey BALDACCHINO and Peter MAYO:<br>Multifunctionalism, Volunteers and the "School Culture"<br>Adult Education in the Maltese Context | 229 |

## Dokumente / Documents

|   |     |
|---|-----|
| DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND:<br>Volkshochschulen: Weiterbildung für die Zukunft<br>Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) | 245 |
|---|-----|

## Rezensionen / Reviews

|  |     |
|--|-----|
| Bildung in und für Europa<br>Sammelrezension<br>(Michael Schemmann und Christopher Wulff)  | 250 |
| Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung<br>Sammelrezension<br>(Horst Siebert)   | 258 |
| Management, Marketing und Beratung<br>in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung<br>Sammelrezension<br>(Michael Schratz)              | 263 |
| Jugend und Jugendforschung/Jugendkulturen<br>Sammelrezension<br>(Dieter Baacke)  | 268 |
| RITTELMEYER:<br>Schulbauten positiv gestalten<br>(Käte Meyer-Drawe)  | 272 |
| MARRIOTT/HAKE (Eds.):<br>Cultural and Intercultural Experiences<br>in European Adult Education<br>(Joachim H. Knoll)               | 274 |
| KARSTEN/MAJLOOR:<br>Education in East Central Europe<br>STING/WULF:<br>Education in a Period of Social Upheaval<br>(Jindra Kulich) | 275 |
| LEIRMAN:<br>Four Cultures of Education<br>(Peter Jarvis)   | 280 |

## Adult Education in Latvia

### *Present Situation*

The system of adult education - i.e. conditions for learning, design of the learning process, teaching and learning environment, is developing in a general context. The political and economical situation as well as the social welfare of the inhabitants determine the needs, possibilities and developmental tendencies of education in general and adult education in particular. After an extended period of economical instability in Latvia, which was marked by an output reduction and a slump in agricultural and industrial production, the Latvian economy is currently experiencing a turnaround. Nevertheless, the amount of money allocated in the state's budget for schooling is still insufficient. In view of the circumstances the government is trying to minimize the expenses as much as possible and obviously, humanitarian spheres are suffering most of all. This makes it very difficult to meet all of the current needs and even to preserve positive achievements of the previous years and centuries. Despite the fact that economic and material growth is most desirable and necessary, intelligent and well-educated people are compulsory prerequisites if a society wishes to achieve the best possible development process and quality of life. Interest in and demand for further education prove that there are thousands of people who are eager to continue their education. On the other hand, there is a group of people among educationalists, trade unionists, philosophers and employees in local municipalities who are doing a lot of work in order to provide opportunities for adult education with the help of foreign parties. In 1993 the Latvia Adult Association was founded. Since then several regional associations have been formed. All of them are working in close cooperation on the basis of several common guidelines. It has, thus, been approved that the main tasks of adult education for the nearest future are as follows: to fill information gaps, to provide

social support, to offer professional training in accordance with economic requirements and to promote harmony between economic developments and ecological requirements. Any time of change is also a time of choice. In order to avoid serious political and social regression, educational efforts in adult education are directed towards the following :

1. to enable the individual to develop his/her own attitudes,
2. to arouse independent national, political, social and religious consciousness,
3. to promote the motivation for personal development,
4. to inspire confidence in the individual's own possibilities of influencing the social development,
5. to encourage the individual to act on the basis of his/her own interests, values and preconditions,
6. to take an active responsibility for him/herself and to share responsibility for common matters.

People have been offered possibilities of discussing and freely exposing their views regardless how much they differ. Furthermore, dialogue should be promoted among representatives of different classes, nationalities, political views, keeping in mind that in the majority of cases people should be taught to listen to each other instead of delivering monologues. Other important factors are the understanding of the principles of market economy, language comprehension of both the Latvian and foreign languages and the explanation of the basis of the legislation system. These factors are to be observed when organizing training for unemployed people as well as for those who want to continue their higher education or who just want to spend their leisure time in an intellectual environment. In order to meet these needs, the following types of adult education are functioning nowadays:

- education for vocational, technical and professional competence. It aims at preparing adults for a new job or keeping them up to date on new developments in a particular professional field. This kind of training takes place at vocational institutes, technical colleges, university-level continuing education centres, in-plant training centres and in trade union courses;
- along with the change of status of the Latvian language, language courses are very widespread;

- education for political and social competence. It takes place at folk high schools, university-level continuing education centres and public libraries. The Municipality Education Centre organises different short time courses for those who are employed by local municipalities;
- education for health and family living. It takes place at places of culture, at public libraries, through mass media, etc.
- education for self-fulfilment. Thousands of people enjoy extending their skills at playing music, singing in choirs, dancing, theatre playing, crafts, etc.

The existing possibilities for adult education serve to satisfy the following priorities:

- to prepare people for fulfilling different roles in society,
- to offer opportunities for qualification and requalification,
- to preserve and create cultural values,
- to encourage people of different age to approach new information and technologies and
- to extend spheres and aspects of communication.

Following the period of transition from a planned to a market economy, the rising unemployment in Latvia has become a central concern. Out of all the inhabitants able to work approximately 7% are unemployed. Unfortunately, the number is steadily growing, e.g. in 1992 there were only 2% unemployed people. As to the structure of the unemployed see the following tables (December, 31, 1993):

according to age and sex:

|              |          |       |
|--------------|----------|-------|
| women        | 50-55    | 7,4%  |
| men          | 55-60    | 5,0%  |
| young people | 18-25    | 15,5% |
| young people | up to 18 | 1,9%  |

Besides investigations have been carried out concerning training for a new profession according to sex and age (see table 1).

## according to education:

|                |       |
|----------------|-------|
| higher ed.     | 8,4%  |
| sec. voc. ed.  | 21,0% |
| lower voc. ed. | 10,4% |
| second. ed.    | 32,0% |
| basic ed.      | 28,2% |

## according to nationality:

|          |       |          |      |
|----------|-------|----------|------|
| latvians | 48,7% | poles    | 2,6% |
| russians | 37,1% | lithaun. | 1,6% |
| belorus. | 5,6%  | jews     | 0,3% |
| ukrains  | 2,9%  | others   | 1,2% |

The figures state that unemployment hits in particular young people with secondary education. A large number of these young people are still unemployed today and thus constitute a very special problem, because it is difficult to motivate them for an education directed towards a particular occupation. Those who have purely self-motivated professional reasons mostly want to up-date their knowledge and skills. They have many possibilities to satisfy their needs by attending different colleges, courses, technical schools, etc. Training raises the professional qualification of the labour force and supports the structural change of the labour market. The costs of such training-measures are mostly borne by vocational institutions, which are financially supported by the Latvian government and sometimes by local municipalities. Sometimes students also pay a moderate fee. For self-motivated training students seek entry to the institutions on their own initiative.

During the previous socialist years adult education was mostly meant for disseminating ideological ideas. Today, following the period of transition to a market economy the main problem to solve is the dismissal of workers. Unemployment has become a reality. This means that every day the number of people who have problems with adapting to society and community or who feel unnecessary and useless is increasing. Thus, there is an evident demand for short-term training for adults in order to meet the changing needs and requirements of the labour market. Aims, contents and length of this so-called employment training vary enormously. Employment training is primarily financed by

the employment authorities. The training is intended for the unemployed and those who are in danger of losing their jobs. In accordance with the Law on Employment (1992) the authorities organise employment courses that intend to solve the following tasks:

- to offer training for a new profession for those who were guaranteed to be employed after re-qualification,
- to train people for most demanded professions,
- to prepare people for starting their own business.

As the majority of the unemployed are young people with either secondary or basic education, "business schools" which give basic knowledge about how to start one's own business are most popular today. Many women prefer to gain knowledge in accounting, to obtain necessary skills for becoming tax inspectors or cashiers in currency exchange offices or to enrol for secretaries' courses where they obtain computer skills, foreign languages and communication skills. For example, out of 596 unemployed women who expressed their wish to be re-trained, 25% were former economists who became unemployed in a new economical situation and who then underwent training for accountants. For women at the age of 50 there are different courses for house keeping, flower arrangement design or handicraft, etc. The following schedule shows data on efficiency of training unemployed. Unfortunately, it proves that this efficiency is quite low (see table 2).

Great efforts have been made to improve the situation by recruiting unemployed people to adult education. To raise the efficiency of those studies the Department of Employment both investigates the needs of the particular audience and offers courses that correspond to them and fight the reasons of inefficiency of training courses. The aims of unemployed people for further education can be classified as vocational, personal, social and academic. Vocational aims are mostly concerned with obtaining qualifications relevant to possible future careers. Participants are often directed towards broadening their horizons on the one hand or towards compensation for past failure on the other. The social aims are mostly associated with extending spheres of communication and social activities. Those whose motivation is based on academic aims usually choose courses and pursue subjects for their own sake as well as for intellectual progress. It has been observed that the chosen aim determines not only cognitive activities of adults, but also teaching-learning methods: If the student has chosen to continue his/her education

for the sake of obtaining additional qualification, he/she will concentrate on acquiring practical skills. If, on the other hand, the aim is to broaden their horizons then they should be taught more theoretical and academical knowledge as well as the ability how to acquire knowledge independently. Regardless of the understanding of the audience's aims, the efficiency of training is still low for several reasons:

1. the coordination of the institutions involved is poor,
2. the access to information about retraining possibilities is insufficient,
3. the content of retraining courses requires improvement,
4. many unemployed people find unofficial sources of income.

Service training is another form of adult education. In service training the employee is trained according to the requirements set by a company's own operational strategies. Nowadays, several private companies in Latvia are investing in training their own staff.

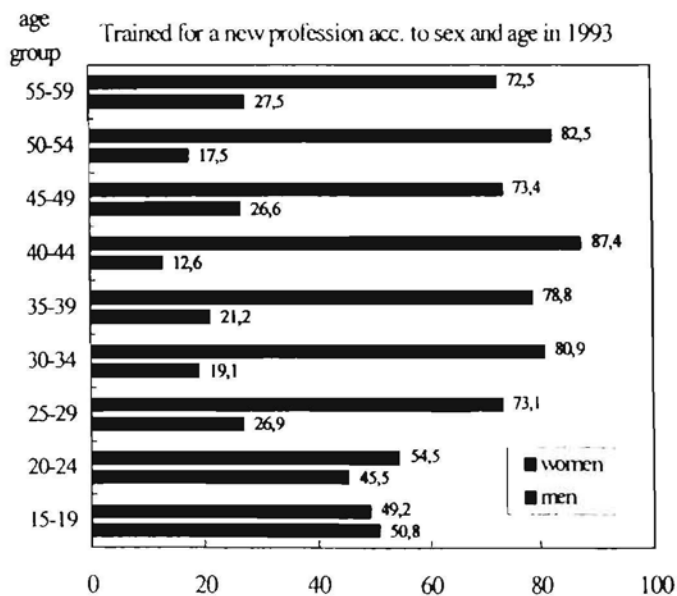


Table 1

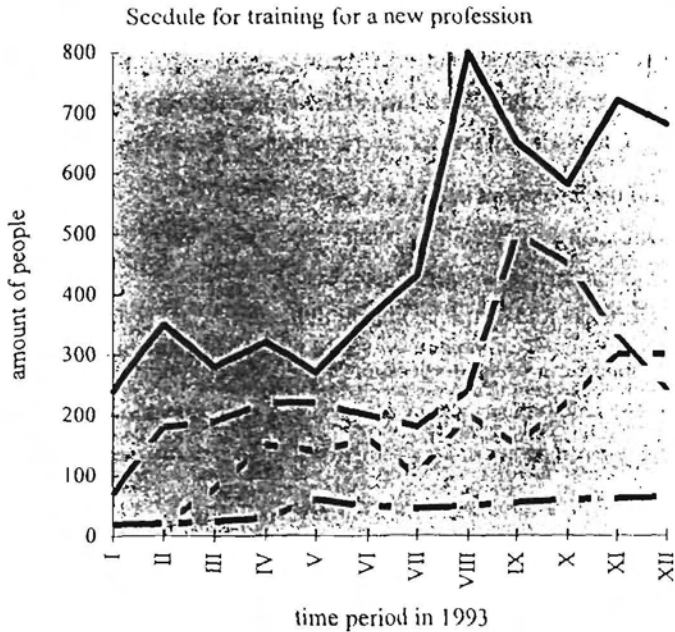


Table 2

*Perspectives of Adult Education as a University Discipline at the University of Latvia*

The University of Latvia is mostly concerned with continuing higher education. The Centre for Pedagogical Education of Adults has already been functioning for three years. Today, it offers twelve qualification programmes and two Bachelors' programmes. This year, 650 adults continue their studies in the Centre. Due to the democratization processes at schools, the contents of previously taught subjects have changed dramatically. Therefore, teachers have not only to acquire a lot of new information but also to consider new teaching-learning methods. Apart from the theoretical problems of didactics, the necessity has arisen to gain a better understanding of the basis of ethnopsychology and the history of Latvian culture. Besides, each faculty offers different programmes for acquiring Master's Degrees. All in all, those who want to proceed in

academic studies are offered thirty different Master's Degree programmes. As more and more adults become aware of the necessity to improve their knowledge and skills and to gain new qualifications, the need for training professional andragogues becomes urgent. Thus, utmost attention is paid to adult education as a university discipline. In the course basic attention is paid to methodology and psychological aspects of the adult educational process. A great support in this concern is a small but valuable collection of books on andragogy that has been established in cooperation with the "Volkshochschul-Verband" in Germany.

The most important factors to be observed in designing adult education as a University discipline are the following:

1. to state adequate aims and tasks,
2. to define content and organisational forms,
3. to choose appropriate methods,
4. to carry out the assessment of the obtained results,
5. to keep in harmony the needs of the individual and the subject.

It is assumed that the subject "adult education" will be chosen by the following groups of students :

1. those who are interested in education, but do not wish to work with children,
2. those who wish to acquire teaching skills and knowledge on educational psychology in addition to their main subjects,
3. those who want to have additional working opportunities,
4. women who wish to work *only* part time, etc.

Adult education attracts teachers, because of several advantages in comparison with teaching at secondary level:

1. adults are more motivated, they take more responsibility,
2. there are no disciplinary problems,
3. adults' experience should affect the course contents,
4. adults demand efficient teaching,
5. respect and mutual understanding are compulsory.

Nowadays, adult education gradually becomes an important constituent of continuous education in Latvia. Adult education is going to be seen as a lifelong process which individuals can use for different reasons at different periods during their lifetime. Concerning the development of educational opportunities for adults, it is important to remember Petrarch's belief that an educated person should possess Cicero's skills to convey conversation, Plato's knowledge, religious belief and obedience. Following these guidelines during the establishment of a system of adult education, the main efforts are made to offer the following opportunities:

- to acquire and enrich language skills,
- to extend social competence (develop historical consciousness, etc.)
- to acquire technical skills and knowledge,
- to acquire liberal arts.

As a conclusion, it has to be pointed out that such tasks like designing an organizational structure of adult educational establishments, strengthening the material resources for adult education, international cooperation and the implementation of andragogy as a university discipline are still on the agenda for those who are working in the field of adult education.

## Multifunctionalism, Volunteers and the "School Culture"

### Adult Education in the Maltese Context

#### *Introduction*

The term "adult education" appears prominently in the discourse on education in the micro island state of Malta. Representatives of the political parties regularly highlight this aspect of the educational system in interviews and documents in the run up to the country's general elections.<sup>1</sup> During this period, the country's largest teachers' union reserves an entire section in its 'manifesto to the political parties' to adult education.<sup>2</sup> Furthermore, the last decade or so has witnessed a proliferation of agencies claiming to engage in activities which fall under the rubric of adult education. In this context, we shall only deal with organised adult education activities. We shall not touch the myriad informal processes that can lead to adult learning since we confine ourselves in this paper to providing a critical discussion orientated around some of the most visible Maltese adult education agencies.

#### *Education for Export*

As with other micro-states where labour is regarded as an exportable commodity,<sup>3</sup> emigration has been of central concern in Malta. It constituted an important economic and demographic 'safety valve', especially in the immediate post war periods when thousands of Maltese workers were laid off from naval and military services, who then

---

1 See the interviews with Alfred Sant (then President of the Malta Party and now Leader of the Opposition) and Ugo Mifsud Bonnici (then Opposition Spokesperson on Education, subsequently Minister of Education and now President of the Republic), in: *The Teacher*, May 1986, pp. 14-17 and October 1986, pp. 10-11.

2 See the MUT Memorandum to Political Parties, in: *The Teacher*, December 1986.

3 See *JULES*, p. 6; see BALDACCHINO (in press).

# European Studies in Education

Europäische Studien zur Erziehung und Bildung  
Études Européennes en Sciences de l'Éducation

Christoph Wulf (Ed.)

Volume 3

# Education in Europe

## An Intercultural Task

**Network Educational Science Amsterdam  
Triannual Network Conference  
Budapest, Hungary  
September 15 - 19, 1993**

**Ed. by Christoph Wulf**



Waxmann Münster/New York

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Education in Europe: An Intercultural Task / ed. Christoph Wulf.**  
Münster; New York: Waxmann 1995

(European Studies in Education: Vol. 3); ISBN 3-89325-258-4  
NE: Wulf, Christoph [Ed.]; European Studies in Education

ISBN 3-89325-258-4 □ ISSN 0946-6797

□ Waxmann Verlag GmbH 1995, Postfach 8603, D-48046 Münster, F. R. G.  
Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.

Umschlaggestaltung: Bärbel Lieske; Satz: Walter Boll  
Alle Rechte vorbehalten. Printed in Germany

## European Studies in Education

The political, economic, and social developments in the European Union pose new challenges to education in Europe, where each country has its own system. Under these circumstances, the relation between national, regional, and local traditions on the one hand and supraregional, transnational aspirations on the other must be conceived. The field of education is seeing the rise of new issues, responsibilities, and research requiring scholars from different European cultures to work together.

*European Studies in Education* constitutes an international forum for the publication of educational research in English, German, and French. The multilingual nature of this series mirrors that of Europe and makes it possible to portray and express cultural diversity.

The present volume was written in the framework of the Network Educational Science Amsterdam (NESA), in which more than 30 European and a few non-European faculties and research institutes cooperate in the area of education.

We sincerely thank the Faculty of Education at the Freie Universität Berlin, which facilitates the collaboration of the network's educational institutions, for its support in funding the publication of these research results.

Christoph Wulf

## References

- Conception of Education in Lithuania. Vilnius, 1993. (in Lithuanian).
- A. Stasiulevičiūtė et al.: Which Direction? - In: Guidelines of Educational Reform in Lithuania . Vilnius, State Publishing Centre, 1993, pp. 208-216.

## Democratization of the Educational System in Latvia

The first Latvian schools are dated back to the second half of the sixteenth century. Until the end of the nineteenth century Latvians were mostly receivers of education, not the organizers. Nevertheless, the main source of knowledge was Latvian folk songs. Through folk songs people recovered their lost past, restored their dignity and strengthened their sense of self-respect.

One of the greatest legacies that the nineteenth century left to the Baltics was in recognizing the tree of Indo-European languages originating from a common proto-language, thus upgrading the Baltic languages which formed a branch of this tree. No longer was Latvian just the means of communication of a low peasant folk. Thus, the latter half of the nineteenth century saw the Latvian people transformed from a largely illiterate folk into a literate society with an educated stratum. Throughout several centuries the language of instruction in schools was German and Russian. Even by the turn of the twentieth century, Latvian was neither the language of formal education nor the prestige language among the educated classes.

It was only seventy-five years ago, on November 18, 1918 that an independent and democratic state – the Republic of Latvia – was declared, that actually for the first time meant freedom for the Latvian nation. Five years later the Constitution (Satversme) was signed, where the main principles of the education system were determined. Unfortunately, the Republic of Latvia did not last long. For about fifty years our country was part of the former USSR, and only since August 1991 did we make efforts to revise our educational system in terms of democracy.

The Education Act, which was adopted in June, 1993, states the main principles and features of education in the Republic of Latvia:

- Citizens of the Republic of Latvia have equal rights to educa-

- tion regardless of their social, economic situation, race, nationality, sex, participation in political or religious organizations, occupation and place of residence,
- Education and upbringing are part of human nature,
  - The main aim of education is to provide conditions for the development of human mental, physical and professional faculties,
  - The Latvian language is a compulsory subject in all educational establishments. Minorities have the right to education in their native tongue. The state provides conditions for realizing this right.
  - Schooling is compulsory from 6-7 to 15 years of age, or to the completion of the ninth grade,
  - Universities and academies are independent higher educational establishments with their own charter.

The creation of a democratic educational system should be viewed in a more general context. A first prerequisite to democratize the educational system is *political stability*. By no means is it possible to speak about it within the last several years, and the same uncertainty still remains. Latvia is not a homogeneous country; therefore, due to differences in origin and language there are unfortunately possibilities for conflicts.

An additional factor of importance is the growth of *material prosperity*. However, this is by no means relevant to education and the majority of inhabitants. The situation is as follows: the Gross National Product has decreased, many industries do not function, and, consequently, there is almost no money in the States' budget for schooling. The same refers to standards of *social welfare*.

In spite of these very serious difficulties, there is a strong belief that first and foremost educational reform must concentrate not on external matters, but on the *internal work of the school*: the conditions for learning, the design of the learning process, the teaching and learning environment.

Compulsory schooling today ends at the age of 15 instead of 18 as it had previously. On the one hand, this gives students more possibilities for their own choice of how to organize their future, but it is obvious that not everybody is ready for this in-

dependence and very often does not know how and where to proceed. At the same time, for those who are willing and capable of studying in secondary or vocational schools, this opportunity is provided. Moreover, today there are different types of upper secondary schools: gymnasiums, lyceums, colleges, etc. After graduating from one of these establishments successfully, students may enter a university or academy. There are ten of them which are owned by the State and some private ones. This is definitely a very new tendency in our country.

Recent studies in the U.S. have demonstrated that what makes a good teacher is not good methods or knowledge, but the beliefs teachers hold about students, themselves, their goals, purposes and teaching tasks. As regards this aspect, the majority of teachers in Latvia today face tremendous difficulties in defining their own goals and goals of the school for which they are working. Moreover, all of them stand for the democratization of schools, but at the same time avoid becoming the initiators of change. Changing people's beliefs is seldom accomplished by decisions on a high level. On the contrary, changing beliefs requires creating conditions rather than imposing reform. Firstly, these changes should be reflected in the aims of the schools, namely, these aims should be turned towards a more egalitarian society.

Having investigated this aspect, we can point out several aims mentioned by teachers and principles:

- to promote self-actualization, effective development and moral formation,
- to develop an ability to take up initiative,
- to develop an ability to cooperate with others,
- to develop an ability to analyse, make judgements without instruction,
- to develop the necessity for social solidarity and general welfare.

It is easy to come to a conclusion that these aims strongly stress personal motives of the student and individualized teaching.

Another factor implying democratization of schooling is the *role of school members*: administrators, teachers, students and parents. If the organizational structure of schools can become less bureaucratic, if teachers can expand their organizational role be-

yond the classroom to participate in organizational and educational decisions to strengthen their influence on decisions within the school, if students can find some meaning for their being at school and if parents and community can be encouraged to participate in a constructive way in the life of school then, surely, we could have a school which is to be called a democratic establishment. Up to now, students are motivated by factors external to the learning process such as grades, promotions, admissions, or more advanced programs and diplomas, and the teacher determines which students will succeed and receive the highest awards and which will not.

This is definitely the problem of how students feel at school, what its psychological climate is like, how it corresponds to the needs of students, if they are able to participate in the shaping of school activities. The first step made in our schools is *free choice of study programs* in the upper secondary schools. This obviously intends to create *inner motivation* formulated on the basis of the needs of each student and leading to curiosity. But, unfortunately, practice proves that early specialization often leads to dissatisfaction in a few years. Secondly, discovery and exploration of new ways of seeing and thinking in *interaction between teachers and students*. In terms of lessons, it concentrates on the virtue of knowing the right answer. The teacher should be aware that knowing the *right answer* requires no decisions, carries no risks, makes no demands. Much more important is to give students an opportunity to demonstrate ways of finding the answer.

Students should have experience in not taking all things for granted. On the contrary, they should have the possibility to reflect on common practices, to operate in a spirit of innovation and renewal. This belief should be the state of mind of every teacher, every student, every parent. For the time being this phenomenon is quite rare; most often both on the part of students and teachers we meet lack of interest and indifference.

Efforts at reforms must be based on ideas that are important to those who carry them out. Otherwise if reforms are imposed without acceptance or commitment by those who must implement them, they are determined to failure. As A. Diesterweg said in 1865: "The school is worth precisely what the teacher is worth", and for this reason an improvement in teacher education

is a first step in any educational reform and in the path towards democracy.

We have distinguished several criteria for democratic school that have been worked out as a result of observation and experiment in a number of secondary schools in Latvia:

- stimulating the feeling of affiliation,
- promoting cooperation on the basis of equality and mutual respect,
- searching for common goals,
- stimulating firmness,
- admitting mistakes, possibility for improvement,
- offering encouragement,
- sharing responsibility,
- promoting unity.

Pedagoģiskā doma \_\_\_\_\_  
**ASV un LIELBRITĀNIJĀ**

DAŽI ASPEKTI



RTGA «ZVAIGZNE» 1991

## SATURS

|  |    |
|--|----|
| Koķe T. Priekšvārds . . . . .  | 3  |
| Slavins R. E. Apjēgtās mācības . . . . .   | 10 |
| Armstrongs D. G., Hensons K., Sevidžs Dž. Macību plānu un<br>programmu veidošana . . . . . | 24 |
| Maiers D. G. Intelekts, tā būtība un noteikšana . . . . .                                  | 35 |
| Hendersone M., Ārgails M. Savstarpējo attiecību likumi . . . . .                           | 51 |
| Slavins R. E. Darba organizācija un disciplīna klase . . . . .                             | 60 |
| Govers R., Valterss S. Skolotājs un klases vadīšana . . . . .                              | 66 |
| Knepers K. Vietas izklāsts un publiska runa . . . . .                                      | 85 |

Sastādījusi Tatjana Koķe

Dažādu izdevumu fragmentus no angļu valodas tulkojusi  
Daņa Grasmāne un Tatjana Koķe

PEDAGOĢISKA DOMA ASV UN LIEĻBRITĀNIJA

Redaktore S. Gehtmane, Māksl. redaktors A. Kreslins,  
Tehn. redaktore L. Vasilevska, Korektore R. Zveja  
Vaku zīm. I. Kaulins.

HB № 4194

Nodota saīlīšanai 19.03.91. Parakstīta iespiešanai 15.05.91. Formāts 60 x 81 1/4.  
Tipogr. papīrs Nr. 1. Literatūras garnitūra. Angstspiedums 5,58 uzsk.  
respietl., 5,81 uzsk. krāsu novilk., 5,67 izdevn. l. Metiens 2000 eks. Pasūt.  
Nr. 35b. Izdevniecība «Zvaigzne», 226013, Rīgā, K. Valdemāra iela 105. Li-  
cence Nr. 00065. Izdevn. Nr. 8154/S-72. Iespiesta ražošanas apvienībā «Poli-  
grāfiķis», 226050, Rīgā, K. Valdemāra iela 6.

ISBN 5-405-00033-5

© Sastādītājs, priekšvārds  
T. Koķe, 1991

## PRIEKŠVārds

Sabiedrības attīstība nav iedomājama bez demokrātiskas, progresīvas skolas. To veidojot, nepieciešams labi zināt vēsturisko pieredzi, orientēties pasaules pedagoģiskajā teorijā un praksē, lai to racionāli izmantotu un gūtu labus rezultātus. Ir pienācis laiks arī Latvijā iepazīties ar pedagoģisko domu un izglītības organizāciju ārvastli.

Sis grāmatas mērķis ir dot nelielu ieskatu ASV un Lielbritānijas valsts sektora skolu pieredzē, lai sekmētu skolotāju profesionālo izaugsmi Latvijā, palīdzētu jauniešiem pedagogiem vieglāk un ātrāk adaptēties mācību iestādē, pārvarēt profesionāla, psiholoģiska un sociāla rakstura grūtības.

Negribētos apgalvot, ka speciālisti šajā krājumā gūs izsmelošas vai pilnīgi jaunas atziņas pedagoģiskajā teorijā un praksē, taču priekšstats par to, kas notiek pedagoģijas jomā ASV un Lielbritānijā, neapšaubāmi radīsies.

Vienlaikus jāatzīmē, ka ārzemju pedagoģiskās literatūras izvēles iespējas bija ierobežotas, tāpēc krājums veidots uz pieejamās literatūras pamata. Ieskats ASV pedagoģiskajā domā sniegts, tulkojot fragmentus no R. E. Slavina grāmatas «Pedagoģiskā psiholoģija: teorija praksē» (Ņujorka, 1986), D. G. Maiera «Psiholoģijas» (Ņujorka, 1986), D. G. Ārmstronga, K. Hensona un Dž. Sevidža grāmatas «Izglītība» (Ņujorka, 1985) un K. Knepera sagatavotā izdevuma «Sociālās prasmes un darbs» (Londona un Ņujorka, 1981). Ar atsevišķām Lielbritānijas pedagogu un psihologu atziņām var iepazīties, izlasot fragmentus, kas tulkoti no R. Govera un S. Valtersa «Praktiskās rokasgrāmatas skolotājiem» (Londona, 1987), kā arī no M. Hendersones un M. Ārgaila publikācijas Oksfordas izdevumā «Izglītība» (1984).

Gadu desmitiem ASV un Lielbritānijā ilgst pētījumi par mācību satūra problēmām. Tie pamatojas uz dažādām filozofiskām nostādnēm izglītības jomā — uz neopragmatisma, tehnokrātijas, kognitīvisma un humanisma atziņām. Tā, piemēram, pedagogi neopragmatisti, balstīdamies uz Dž. Džūija atziņu, ka iemācītā vērtību nosaka tā praktiskais derīgums, mācību saturu veido, pamatojoties uz sabiedrības vajadzībām. Tuvinot mācību saturu reālajai dzīvei, pedagogi neopragmatisti uzskata, ka viņi sekmē gan

mācīšanās motivācijas izveidi, gan jaunās paaudzes ātrāku adaptēšanos sabiedrībā. Šī virziena pārstāvji ASV ir T. Bramelds, H. Rags, H. Hants, M. Skrīvens un daudzi citi.

Tehnokrātijas piekritēju raksturīgākā iezīme ir dabaszinātņu un matemātikas lomas fetišizācija ar mērķi veidot tehnisko eliti, kas pārvaldīs nākotnes sabiedrību. Tehnokrātijas ideologi Dž. Kolnants, T. Kolms un V. Vaits, pamatojoties uz nopietniem pētījumiem, kas saistīti ar bērnu apdāvinātības noteikšanu, atzīst, ka apmācībai jābūt diferencētai, turklāt īpašās (paaugstināta grūtuma) apmācības programmās iekļaujami tikai talantīgie un ar speciālām spējām apveltītie bērni.

Arī kognitīvā virziena pārstāvji par sociālā progresa virzošo spēku uzskata intelektuāļus un tehnokrātus. Intelekti, pēc viņu domām, ne vien iedzimst, bet arī veidojas izglītības un audzināšanas rezultātā. Kopīgās zināšanu struktūras izstrāde ir nozīmīgākais kognitīvistu devums mācību satura pilnveidē ASV skolās mūsdienās. Pēc pedagogu kognitīvistu Dž. Brunera, K. Bereitera un citu domām, skolēns, kas apguvis zināšanu struktūru, var sekmīgi veikt gan izziņas darbību, gan pētniecību vēlāk koledžā vai universitātē.

• Humānās izglītības metodoloģiskais pamats ir eksistenciālisma filozofija. Aktualizēt personību, harmonizēt cilvēku savstarpējās attiecības, novērst atsvešinātību — šie jautājumi ir pedagogu humānistu uzmanības lokā. To risinājumu atbilstoši eksistenciālisma atziņām viņi saskata personības iekšējās pasaules aktualizēšanā, pašattīstībā un sevis saglabāšanā un pilnveidošanā. Humānās pedagogijas piekritēji balstās uz pazīstamo ASV psihologu A. Maslova un K. Rodžersa teorētiskajiem uzskatiem.

Humānistu izstrādātajos mācību plānos dominējošā loma atvēlēta humanitārajiem priekšmetiem. Humānisma virziena ielvaros daudzi pedagogi un psihologi pamatojas uz sadarbības koncepciju. Sadarbības teorijas pārstāvji Dž. Leonards, F. Reofords, J. Buhans un citi uzskata, ka sadarbība pretstatā konkurenci palīdzēs saglabāt humānu nākotnes sabiedrību. Sadarbības jēdzienā viņi ietver grupveida darba organizēšanu mācību stundās un kolektivistisku attiecību veidošanu.

Mācību satura pilnveide ir viens no aktuālākajiem jautājumiem, ar kuru nodarbojas gan skolotāji praktiķi, gan zinātnieki teorētiķi. Taču to, kādu mācību saturu skola izvēlas, lielā mērā nosaka attiecīgā apgabala iedzīvotāju intereses un orientācija. Skolēnu vecāki aktīvi piedalās skolas dzīves organizēšanā, savukārt pedagogi cenšas respektēt un realizēt vecāku prasības.

ASV un Lielbritānijā nepārtraukti noris meklējumi skolotāja

darba tehnoloģijas pilnveidē. Informācijas uztveres un apstrādes paņēmieni, apjēgtās mācības, klases vadīšana un disciplīnas organizēšana — šie jautājumi obligāti jāapgūst katram, kas vēlas kļūt par skolotāju. Iepazīstoties ar ASV skolu praksi, var secināt, ka pedagoģiskās darbības mērķis ir rosināt skolēnos zinātkāri mācību procesā, maksimāli atraisīt jaunā cilvēka garīgās potences. Novērojumi praksē ļauj apgalvot, ka skolotāji mācību stundā, prasmīgi organizējot atprasīšanu, regulējot mācīšanās tempu, veido skolēnos vajadzību izprast un apzināties savas darbības mērķi. Mācību darba organizācija stundā, pedagogiem diferencējot skolēnus pēc to sagatavotības pakāpes, precīzi orientējoties atmiņas mobilizēšanas mehānismos, paver iespēju padarīt apgūstamo vielu audzēkņiem saprotamu un noturīgu. Lai atvieglotu mācību vielas apguvi, skolās tiek plaši ieviestas shēmu teorijas atziņas, signālidejas u. c. (Līdzīgu metodiku savās stundās izmanto Doņeckas skolotājs novators V. Satalovs.)

Ieskatu par šo jautājumu risināšanu ASV skolās sniedz pedagoģiskās psiholoģijas speciālista R. E. Slavina grāmatas fragmenta «Apjēgtās mācības» tulkojums, kas ievietots šajā krājumā. Uzsverot apjēgto mācību nozīmi un aprakstot melakognitīvās mācīšanās stratēģijas priekšrocības, autors mācību procesa centrā izvirza skolēnu, nevis mācīšanas aktu, kā tas bieži vien vērojams mūsu skolās.

ASV un Lielbritānijas skolās skolotājs, stimulējot skolēnus gūt labus panākumus, izvirzīties mācībās, darīt visu iespējamo («do your best»), nostiprina skolēnos tādas īpašības kā patstāvība, neatlaidība un mērķtiecība. Viņš ļoti augstu vērtē skolēna uzticību, viņa pūles iegūt iespējami labāku rezultātu. Tādējādi ik stundā apzināti vai neapzināti tiek atraisītas jaunā cilvēka darbības spējas. Lielā mērā to sekmē arī radošā atmosfēra un brīvais gars, kas valda klasē. Telpu iekārtojums nedraud kļūt apnicīgs, jo katram skolēnam ir savs solis, kuru var viegli pārvietot rindā, aplī vai pusaplī atkarībā no konkrētās stundas mērķa, uzdevumiem un skolēna lomas izziņas darbībā. Disciplīna tiek panākta galvenokārt ar mācību satura palīdzību, kaut gan skolotājiem domātajos metodiskajos līdzekļos vairākkārt tiek atgādināts, ka pedagogam laikus un rūpīgi jāpārdomā darba organizācija stundā, lai negaidīti traucējumi nedezorganizētu skolēnus. Sevišķi bieži to atgādina skolotājiem, kas strādā ar jaunākā vecuma bērniem.

Sajā krājumā ietvertajā R. E. Slavina grāmatas fragmenta «Darba organizācija un disciplīna klasē» tulkojumā uzsvērts, ka labas disciplīnas pamats ir pozitīva attieksme pret skolu un mācībām. Šādu attieksmi, protams, nosaka gan subjektīvi, gan objek-

tīvi faktori, tādēļ mūsu skolās disciplīnas uzlabošanas varētu sek-  
mēt, ne tikai izmantojot pārdomātu pedagoģisko tehnoloģiju,  
bet arī paaugstinot sabiedrības kultūras līmeni un izglītības  
prestīžu.

Praktiski mācību darba organizēšanas jautājumi aplūkoti arī  
Anglijas zinātnieku R. Govera un S. Valtersa sagatavotā izde-  
vuma «Praktiskā rokasgrāmata skolotājiem» un pētnieka K. Kne-  
pera grāmatas «Sociālās prasmes un darbs» fragmentu tulko-  
jumā. Skatienu kontakts, sēdvietu izkārtojums klasē, grupu un  
pāru darba vadīšana, skolotāja runa — visi šie jautājumi, kas  
attiecas uz pedagoģisko tehnoloģiju, mūsu pedagoģiskajā litera-  
tūrā diemžēl ir visai maz iztirzāti.

Mācību gada sākumā katrs ASV skolu apgabals sagatavo  
prospektu, kurā isumā atspoguļo savu skolu vēsturi un attīstības  
konceptiju, mācību plānus un programmas pamatskolām un vidus-  
skolām, skolēnu mācību rezultātus salīdzinājumā ar citu apgabalu  
skolām, darba režīmu un kalendāros plānus mācību gadam, dis-  
ciplinārās prasības, piedāvājamās ārrpusklases nodarbības. Šī  
informācija raksturo skolu mācību saturu un organizāciju, sniedz  
ziņas par brīvā laika pavadīšanas iespējām. Ja vecāki un skolēni  
ir izvēlējušies attiecīgo skolu, atliek godprātīgi pildīt izvirzītās  
prasības un izmantot pavērtās iespējas sevis pilnveidošanai. Pēc  
pamatskolas nākamajā izglītības pakāpē līdztekus obligātajiem  
mācību priekšmetiem (angļu valoda, matemātika, vēsture) pare-  
dzēti izvēles priekšmeti (svešvaloda, bioloģija, ķīmija, fizika,  
apkārtnes mācība, sociālās studijas utt.). Skolēniem ir apskau-  
zami plašas iespējas izvēles kursu apguvē. Tā, piemēram, Mores  
(Oklahomas štats) skolu apgabalā vidusskolu 10.—12. klašu mā-  
cību plānos ietverti 88 dažādi mācību kursi.

Par nostādņēm, kas valda mācību satura izveidē ASV, pastās-  
tīts D. G. Ārmstronga, K. Hensona un Dž. Sevidža publikācijas  
fragmenta «Mācību plānu un programmu veidošana» tulkojumā.  
Autori, uzsverot sabiedrības interešu prioritāti, apraksta nosaci-  
jumus, kas jāievēro, lai mācību plāni un programmas atbilstu arī  
skolēnu individuālajām vajadzībām.

Ikviena skolēns ASV jau no agras bērnības tiek pakļauts da-  
žāda veida testiem. Pēc to rezultātiem tiek veidotas talantīgo  
bērnu klases, normāli attīstīto un intelektuāli vājo skolēnu kla-  
ses. Mācību darba organizācija, kas balstās uz noteiktu pedago-  
ģisko tehnoloģiju, paver iespējas katram izvirzīties pirmajās rin-  
dās, apliecināt sevi un ar laiku vai nu nonākt talantīgo bērnu  
grupā, vai noslidēt pie vājākajiem. Testu lielā dažādība izslēdz  
iespeju ierobežot bērna attīstības tālāko virzību. Iegūstot neap-



Uzlīnes jaunākajām klasēm («Veiksmel!», «Labs darbs», «Uzlābot!», «Briesmīgi!»)

mierinošus rezultātus kādā no testiem, skolēnam pastāv iespēja alkārtoti pārbaudīt savas spējas vai sasniegumus, lai tuvinātos izraudzītajam dzīves mērķim.

Isu ieskatu intelekta testu vēsturē un to izmantošanā ASV sniedz D. G. Maiera grāmatas fragmenta «Intelekts, tā būtība un noteikšana» tulkojums.

Bez testiem skolās notiek regulāra audzēkņu mācību rezultātu pārbaude un novērtēšana. Novērtēšanas sistēmu veido skala no A līdz F, kur A ir augstākais vērtējums, bet F — zemākais. Skolotāji, vērtējot audzēkņu veikumu, plaši izmanto arī uzlīmes («stickers») ar slavinošiem vai nosodošiem uzrakstiem (sk. attēlus). Tas padara skolotāja un skolēnu savstarpējās attiecības atraisītākas.

Normālu, veselīgu savstarpējo attiecību izveide ir ne tikai teorētiska, bet arī skolotāju praktiķu rūpju lokā. Sajā krājumā ievietolais M. Hendersones un M. Ārgaila eksperimenta apraksts sniedz nelielu priekšstatu par savstarpējo attiecību jomā veikto pētījumu loģiku un rezultātiem. Viņu izstrādātie savstarpējo attiecību noteikumi liecina par autoru orientāciju uz prakses diktētām vajadzībām. Izpētei pakļautas gan formālās, gan neformālās savstarpējās attiecības.

Apmeklējot skolas ASV un Lielbritānijā, izdevās pārlicināties, ka pedagogi veiksmīgi organizē saskarsmi ar skolēniem, respektējot viņu intereses un vecumposmu īpatnības. Isā laikā laimējās redzēt desmitiem talantīgu skolotāju, kuri mīl savu darbu, izprot



Uzlienes vecākajām klasēm («Labs darbs», «Kārtīgs darbs», «Visaugstākā kvalitāte», «Lielisks skolēns», «Lieliskit!»)

pedagoga sūtību un dāsni dalās sirds sillumā ar saviem audzēkņiem.

Iepazīstoties ar grāmatas saturu, lasītāji droši vien pamanīs, ka tajā nav vienotas pieejas un secīguma jautājumu izklāstā, taču tulkotāji vēlējās saglabāt autoru rakstišanas stilu un izraudzīto tekstu izkārtojuma manieri.

Si nelielā krājuma uzdevums nav bijis sniegt vispusīgu un pilnīgu informāciju par izglītības sistēmu un pedagogijas attīstību ASV un Lielbritānijā. Tajā nav aplūkota šo valstu skolu struktūra un vadīšana, nav ietverti jautājumi par vecumposmu periodizāciju, darbu ar talantīgiem bērniem un invalīdiem, nav iztirzāti skolotāja profesijas izvēles priekšnosacījumi un daudzi citi aspekti, kurus pētī ASV un Lielbritānijas psihologi un pedagogi.

Ik gadus ASV un Lielbritānijā izglītības un pedagogijas jautājumos tiek izdots milzīgs literatūras klāsts, kurā gan atspoguļotas jaunākās teorētiskās atziņas, gan iztirzāta apobētā metodika. Aizvien tiek izstrādātas jaunas programmas, kuru ietvaros analizē, pētī un rekonstruē izglītības sistēmu un skolu. Negribētos, lai lasītāji uzskatītu, ka ASV un Lielbritānijas izglītības sistēmas ir nemainīgas, ka visām skolām ir kopīgs mērķis un vienādi darba rezultāti. Katra skola ir savdabīga, ar specifiskām iezīmēm, atšķirīgu darba stilu un skolēnu kontingentu. Tomēr viena kopīga iezīme pastāv: uz skolām ASV un Lielbritānijā rau-

gās kā uz tautas intelektuālā kapitāla bāzi. Varbūt arī mums, veidojot un diferencējot izglītības sistēmu Latvijā, nopietnāk vajadzētu domāt par šo aspektu?

Nobeigumā gribētos pateikties visiem, kas sekmējuši šī krājuma tapšanu: Latvijas un ārzemju draudzības biedrību savienībai, kas radīja iespēju iepazīties ar ASV; mākslas skolotājai Nensijai Lāvai un talantīgo bērnu skolotājai Medžai Beierbaumai no Sentluisas Misūri štata, skolotājiem Pamelai un Džimam Meisano no Oklahomas, kuri veltīja daudz laika un enerģijas, lai būtu iespēja apmeklēt minēto štatu skolas, koledžas un universitātes, kā arī LU profesorei Ausmai Sponai, kas apgādāja ar astoņdesmitajos gados ASV un Lielbritānijā izdotajām grāmatām un periodiku.

T. KOŅE

## APJĒGTĀS MĀCĪBAS

Piešķirt informācijai jēgu  
Atmiņas nozīme neapjēgtas un jēgpilnas informā-  
cijas apgūvē  
Shēmu teorija un apjēgtās mācības  
Signālidejas  
Informācijas izkārtojums  
Jautājumi  
Pasvītrojumi un kopsavilkumi  
Teksta apstrāde — materiāla pārdomāšana un ana-  
līze  
Mācīšanās stratēģija  
3Q3R/3Q4R  
Izpratnes procesa vadīšana  
MURDER  
Iepazīšanās ar jēdzieniem  
Jēdzienu mācīšana

### Piešķirt informācijai jēgu

Mēģini atcerēties šādus teikumus!

1. *R[ī]ni āmco kuji raire jirē agap lūvi gelg āken ebāk dzojs igju.*
2. *Vieglāk nekā bezjēdzīgu informāciju ir apgūt, kurai ir jēga.*
3. *Jēgpilnu informāciju apgūt ir vieglāk nekā bezjēdzīgu in-  
formāciju.*

Iztīrāsīm atziņu, kas izteikta 3. teikumā, kurš ir vissakarīgā-  
kais un visvieglāk iegaumējamais. Mācīšanās, īpaši skolas gados,  
pārsvarā ietver informācijas apjēgšanu, kas saistīta ar tās grupē-  
šanu un sakārtošanu, balstoties uz iepriekš mācīto, lai apgūtu  
jauno. Mums, protams, ir ierobežotas spējas atcerēties noteiktu  
daudzumu informācijas (padomāsim, piemēram, cik daudz tele-  
fona numuru var atcerēties mēneša laikā). Un tomēr jēgpilnu  
informāciju mēs saglabājam atmiņā ilgāk. Līdz ar to skolotāja  
svarīgākais uzdevums ir padarīt informāciju saturīgu, sniedzot

to skaidri, loģiskā secībā, balstoties uz jau zināmo un pārlicinoties, ka skolēni ir izpratuši tās atziņas, kas viņiem jāapgūst.

D. Ausubels (1961) ir noteicis atšķirību starp mehānisku mācīšanos un apjēgtu mācīšanos. Mehāniskā mācīšanās ir saistīta ar faktu, piemēram, ar reizrēķina tabulas, ķīmisko elementu simbolu, svešvārdu, kaulu un muskuļu nosaukumu iegaumēšanu. Mehāniskā mācīšanās pārsvarā ietver asociācijas, kuras ir iespējams apšaubīt. Tā, piemēram, zelta ķīmiskais simbols ir Au, bet tas likpat labi varētu būt Z vai Ze. Turpretī apjēgtu mācību saturs nav apšaubāms, un tas balstās uz informāciju, kuru skolēns ir jau apguvis. Ja mēs, piemēram, mācāmies, ka sudrabs ir labs, efektīvs elektriskais vadītājs, tad šī informācija ir cieši saistīta ar mums jau zināmo informāciju par sudrabu un elektrovadītspēju. Tādējādi asociācijas starp jēdzieniem «sudrabs» un «elektrovadītspēja» nav apšaubāmas. Sudrabs patiešām lieliski vada elektrību, un, lai kādā valodā mēs izteiktu šo domu, tās jēga nemainās.

Dažreiz rodas iespaids, ka mehāniskā mācīšanās ir slikta, turpretī apjēgtā mācīšanās — laba. Taču šāds vērtējums ne vienmēr ir pareizs. Ja ārsts, piemēram, saka, ka mums ir *tibia* lūzums, mēs saprotam, ka viņš ir apguvis mehānisku asociāciju starp vārdiem «*tibia*» un «lielais lielakauls» (*tibia* no lat. v. — lielais lielakauls). Mehāniskā mācīšanās ļoti svarīga ir svešvārdu apgūvē. Tomēr šāda veida mācīšanās procesam ir vāji rezultāti, ja to pārmerīgi plaši izmanto skolu praksē. Mēs visi labi atceramies piemērus no savām skolas gaitām, kad mums kā papagaiļiem lika atkārtot nesaprotamas tēzes, lai gan tās varēja mācīt, pamatojoties uz izpratni. V. Džeimss<sup>1</sup> ir lieliski ilustrējis mehāniskās un apjēgtās mācības. Džeimss aprakstījis gadījumu, kad kāds viņa draugs ieradies skolā, lai pārbaudītu skolēnu zināšanas ģeogrāfijā. Viņš teicis: «Iedomājieties, ka jums būtu jāizrok simtiem pēdu dziļa bedre. Vai tās dibenā būtu augstāka vai zemāka temperatūra nekā zemes virsējos slāņos?» Nevienš no skolēniem nevarējis atbildēt. Tad skolotājs nācis talkā un apgalvojis, ka skolēni zinot atbildi, tikai viņš neesot diez cik pareizi pajautājis. Viņš pārveidojis jautājumu tā: «Kādā termiskā stāvoklī ir zemes iekšējie slāņi?» Tūlīt pat atbildējusi vairāk nekā puse skolēnu: «Zemes iekšējie slāņi atrodas milzīga sakarsuma stāvoklī.»

No šī piemēra kļūst pilnīgi skaidrs, ka skolēni ir iegaumējuši informāciju, nesaprazdami tās nozīmi. (..)

<sup>1</sup> William James Talks to Teachers on Psychology (1912). — P. 150.

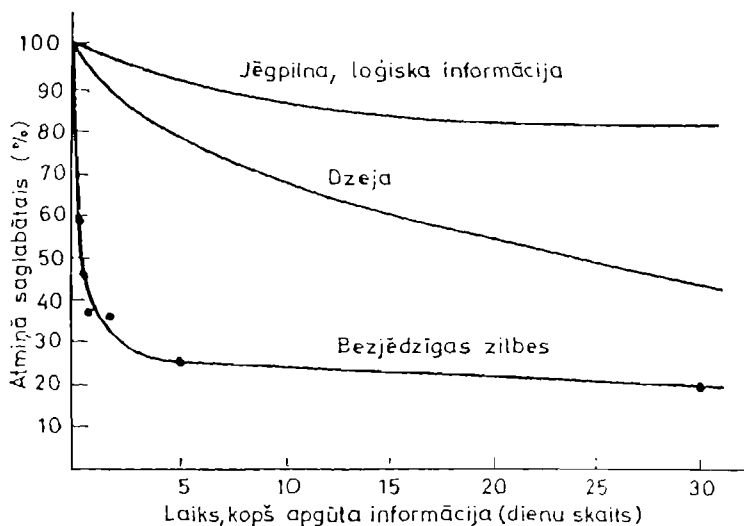
### Atmiņas nozīme neapjēgtas un jēgpilnas informācijas apgūvē

Jēgpilnu informāciju ir vieglāk iemācīties un atcerēties, jo tā ir saistīta ar jau zināmo. Attēlā, kas ievietots šajā lpp., redzams, cik ātri aizmirstas dažāda veida informācija. Ievērojiet, ka pat dzejas rindas, kurām ir noteikts ritms, kas atvieglo to atcerēšanos, nesaglabājas atmiņā tik labi kā jēgpilnas atziņas no kāda prozas gabala.

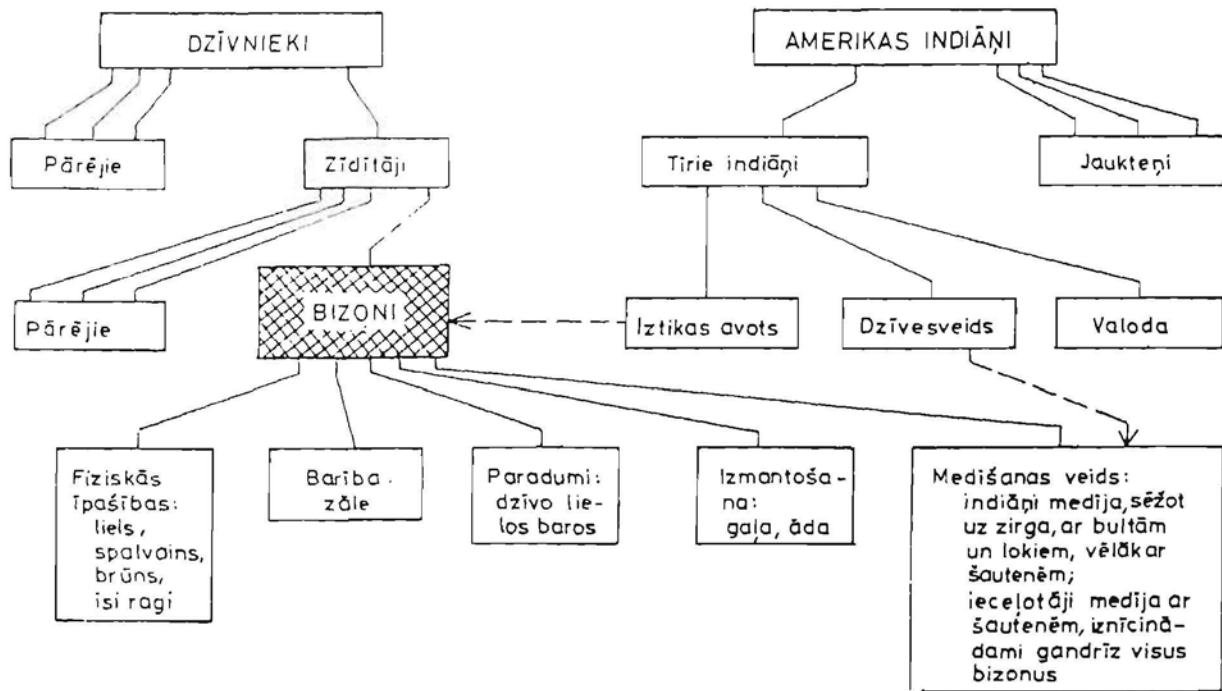
Dažreiz skolēni iemācās vielu mehāniski, neizprotot to un neizdalot būtisko. Skolotāja uzdevums ir padarīt mācāmo vielu jēgpilnu.

### Shēmu teorija un apjēgtās mācības

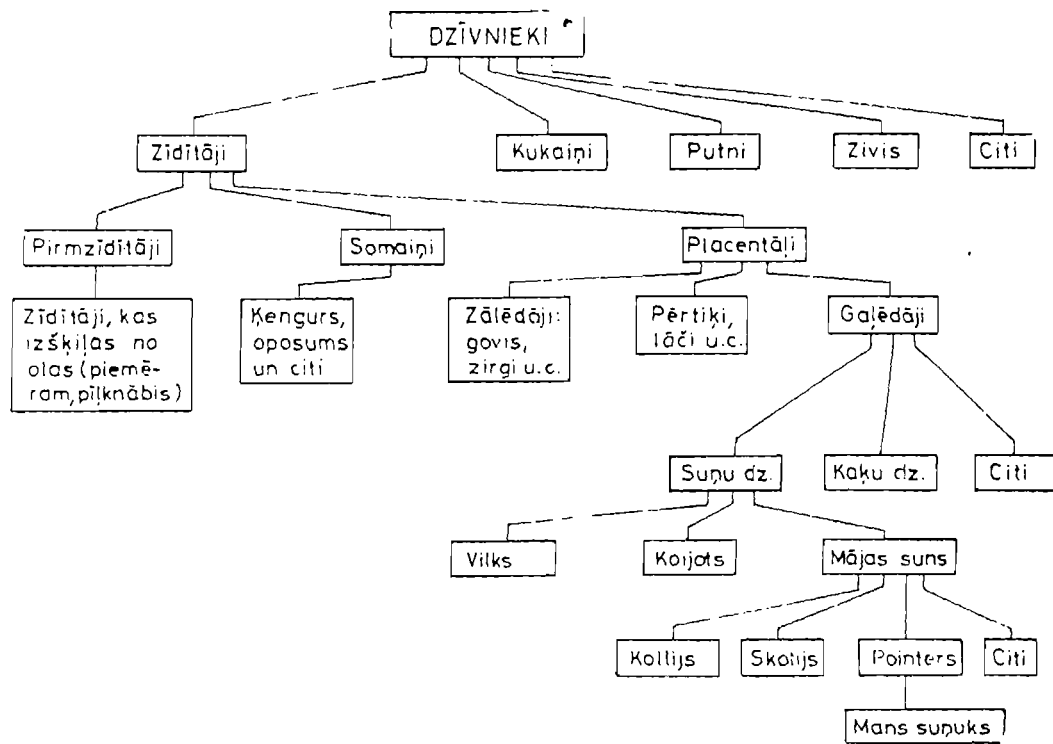
Shēmu teorijas pamatā ir ideja par informācijas ilgstošu saglabāšanu atmiņā, virknējot savstarpēji saistītus faktus vai jēdzienus. Aplūkojiet 13. lpp. doto attēlu, kas parāda, kā jēdziens «bizons» ir saistīts ar citiem jēdzieniem.



Dažāda veida informācijas atcerēšanās līmenis



Jēdziena «bizons» shēma



Zināšanu struktūras hierarhiskā uzbūve

Sādu shēmu izveide sekmē semantiskās atmiņas izmantošanu mācību procesā (jēdzienu «shēma» ievieša Z. Piažē, lai aprakstītu cilvēka izziņas struktūru). Arī vienkāršā shēma, kas raksturo jēdzienu «bizons», parāda, kā tas saistīts ar citiem jēdzieniem un kā šo informāciju labāk atcerēties. Shēmu teorija (Rumelharts, Ortonijs, 1977) nosaka, ka atmiņā ilgi var saglabāt informāciju, balstoties uz tās semantisko jēgu. Tā, piemēram, jau agrāk skolēniem ir mācīts, ka spāņi, iepazīstinot indiāņus ar zirgiem, pilnīgi pārveidoja bizonu medības. Lai audzēkņi atcerētos šo informāciju, mēs varam vispirms atgādināt bizonu raksturojumu, bet pēc tam rosināt skolēnus domāt, kā indiāņi tos medīja, kad viņiem vēl nebija zirgu, utt. Tādā un līdzīgā veidā var saistīt jebkuru informāciju. Galvenais ir atcerēties: lai atmiņā ilgi saglabātos kāda informācija, ir jābaidās nevis no tā, ka tiktu aizmirsts kāds konkrēts fakts, bet gan no tā, ka aizmirstos pieeja, kā atsaukt informāciju atmiņā. Svarīgākā shēmu teorijas atziņa ir tā, ka informācija, kas labi iekļaujas shēmā, ir vēlāk saprotama un ka to var ātri iegaumēt.

Izvērstas shēmas tiek veidotas, secīgi izkārtojot būtisko informāciju, turklāt, ja izseko shēmu no augšas līdz lejai, var ievērot, ka tā sastādīta, virzoties no vispārīgā uz atsevišķo. Attēlā, kas redzams 14. lpp., ir dots šāds piemērs.

Shēmu teorijas būtiska atziņa ir arī tā, ka shēmas sastādīšanā ir nepieciešama skolēna aktīva līdzdalība. Veidojot shēmas, jāizmanto skolēna iepriekšējā pieredze un zināšanas, lai viņš vieglāk izprastu un atcerētos jauno informāciju.

### Signālidejas

*Signālideja — vispārīga noslādne, kas saista zināmo informāciju ar jauno.*

Ja jūs izlasītu īsu fragmentu, teiksim, no kāda ceļojuma apraksta, jums, neapšaubāmi, būtu skaidra vārdu jēga un izmantotā gramatika, bet šim fragmentam jūs apziņā nebūtu nekādas nozīmes. Tiklīdz jums pateiktu, ka šis fragments attiecas, piemēram, uz Kristofora Kolumba ceļojumu, izmantotie apzīmējumi uzreiz iegūtu konkrētu jēgu.

D. Ausubels (1960, 1963), izvīrīdams signālidejas teoriju, uzskatīja, ka signālidejai jāorientē skolēni uz apgūstamo vielu un jāpalīdz viņiem saistīt to ar jau zināmo. Signālideja sniedz pamatnostādni par mācību vielu, kas jāapgūst, un palīdz noteiktā struktūrā sakārtot jauno informāciju.

D. Ausubels un Džozefs (1963) min šādu piemēru. Kādā koledžā audzēkņiem uzdeva izlasīt tekstu par budismu. Dažiem audzēkņiem pirms lasīšanas bija izklāstītas signālidejas, kas pamatojās uz budisma un kristietības salīdzinājumu, bet citiem tādas informācijas nebija. Pārbaudot izrādījās, ka audzēkņi, kuriem bija sniegts salīdzinošais materiāls, tekstu par budismu apguva daudz labāk nekā tie, kuriem šī reliģija nebija pazīstama. Tomēr jāsaprot, ka signālideju izmantošana ir ierobežota. Vislabākos rezultātus parāka, ja signālidejas izmanto, lai apgūtu tekstu, kas vēlīts vienam tematam un izkārtots loģiskā secībā. Turpretī teksti, kas satur dažādu faktu materiālu vai attiecas uz dažādām sfērām, ar signālideju palīdzību nav apgūstami (Bārns, Klausons, 1975; Ausubels, 1978).

Signālideju izmantošanas nolūks ir izveidot skolēniem intelektuālas «sastatnes», uz kurām var balstīties jaunās vielas izpratne. Šīs «sastatnes» saslāp gan no skolēniem zināmās informācijas, gan no jauniem jēdzieniem, kas sekņē jaunās vielas apgūvi. (..)

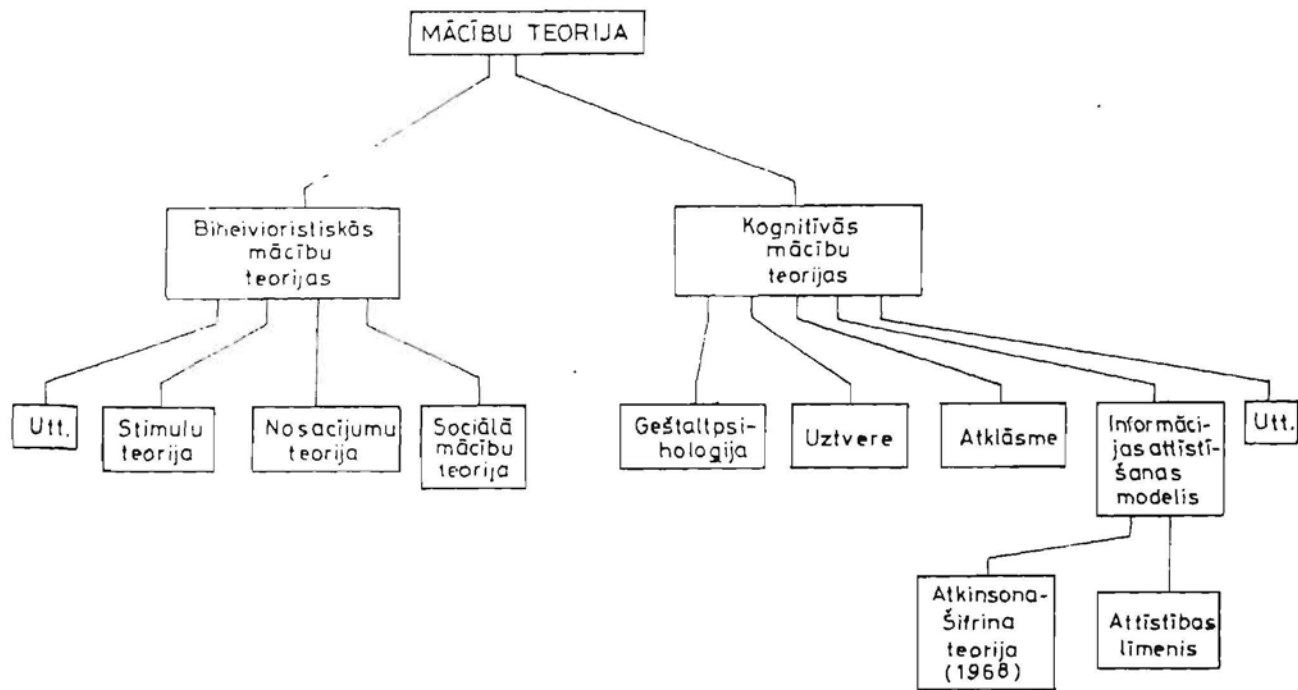
### Informācijas izkārtojums

Iedomājieties, ka jums jāiet uz veikalu un jāpērk apmēram trīsdesmit dažāda veida produkti, piemēram, milti, kartupeļi, sula, piens, majonēze, olas, sīpoli utt. Saraksts ir pārāk garš, lai to viegli atcerētos. Taču šo sarakstu iespējams sakārtot tādējādi, lai to būtu viegli atcerēties. Vispirms mēs varam prātā izveidot trīs ailītes: «brokastis», «pusdienas», «vakariņas». Kad būsīm iegājuši veikalā, atcerēsimies, ka nepieciešams nopirkt produktus brokastim, pusdienām un vakariņām. Brokastīs būs pankūkas un sula. Pankūkām jānopērk milti, piens, olas, eļļa un ābolu sula. Tādā veidā sargrupējot produktus, tos var labāk atcerēties.

Iespējama arī informācijas hierarhiska sakārtošana, t. i., virzīšanās no vispārīgā uz atsevišķo (sk. att. 17. lpp.).

Nav jābrīnās par to, ka pastāv noteikta sakarība starp vielas izkārtojumu un mācībām. Skolotājam ir jāorganizē stundas tā, lai skolēniem būtu skaidrs, kā dažādi apakštemati ir saistīti ar galvenajiem tematiem.

Tā, piemēram, iepazīstinot ar informāciju, kas ietverta 17. lpp. dotajā attēlā, skolotājam būtu jāsaprot: «Šodien mēs runāsim par uztveri, kas mums palīdzēs labāk saprast kognitīvās teorijas izmantošanas iespējas.»



Jēdziena «Mācību teorija» kodējošā sistēma

### Jautājumi

Nozīmīgs līdzeklis, kas sekmē rakstiska teksta vai lekcijas apguvi, ir jautājumi, kas liek skolēnam pašam laiku pa laikam novērtēt, kas no mācītā ir saprasts un apgūts.

Viens no pirmajiem, kas ieviesa jautājumus mācībās, bija Rotkofs (1965). Viņš izteica pārliecību, ka jautājumi izraisa prognostisko domāšanu.

Rotkofa izpratnē šāda domāšana ietver orientēšanos uz mācāmo vielu, klausoties vai lasot to un iztēlējot saistot jauno informāciju ar jau zināmo. (...) Viņš mācību procesā salīdzināja divas skolēnu grupas — viena no tām saņēma jautājumus pirms iepazīšanās ar tekstu, bet otrai to nebija. Neapšaubāmi, vielu labāk apguva tie, kam iepriekš bija doti jautājumi. (...)

Tomēr jāatzīmē, ka iepriekš dotie jautājumi palīdz sekmīgāk apgūt tikai to vielu, kas attiecas uz šiem jautājumiem, bet kavē tādas vielas uztveri, kas nav saistīta ar tiem. Vienīgais risinājums ir uzdot jautājumus, par visu būtisko vielu.

Konkrētie jautājumi, kas nevis atkārto, bet gan citiem vārdiem virza uz būtisko teksta materiālu, rosina izprast vielu, nevis palīdz to vienkārši iegaumēt un atkārtot bez izpratnes (Andre un Sola, 1976; Andre un Vomaks, 1978). (...)

Jautājumu izmantošanas efektivitāte ir augstāka, ja tie seko pēc katra īsa paragrāfa, turklāt, jo biežāk jautājumus lieto, jo labāk tie palīdz iegaumēt tekstu. Zinātnieks Freizs (1970) pierādīja, ka vēlams jautājumu biežums — pēc katriem desmit leikumiem.

Tāpat kā jautājumi, kas izmantoti rakstiskos tekstos, arī lekcijā un stundās uzdotie jautājumi palīdz labāk iegaumēt vielu.

### Pasvītrojumi un kopsavilkumi

Daudzi vecāko klašu un koledžu audzēkņi izmanto būtisko domu izcelšanas jeb pasvītrosanas paņēmieni. Vai tas palīdz iemācīties? Kopumā pētījumi pierāda, ka neierobežota izcelšana vai pasvītrosana nedod labus rezultātus (Snoumens, 1984). Pētījumos, kur skolēniem tika atļauts pasvītrot, piemēram, tikai vienu teikumu paragrāfā, pasvītrosanas pozitīvais efekts bija lielāks. Turpretī, ja neierobežoja skolēnus, viņi centās pasvītrot pārāk daudz, un tas vairs netika saistīts ar būtisko atziņu izcelšanu un nesekmēja atcerēšanos, bet gan kļuva par automātisku nodarbošanos. Snoumens pierādīja, ka, ierobežojot pasvītrosanu, skolēni ir spiesti domāt par saturu un izdalīt būtisko.

Snoumens savos pētījumos secināja, ka arī kopsavilkumi, ja tos lūdz izdarīt uzreiz pēc lekcijas noklausīšanās vai teksta izlasīšanas, nav pārāk produktīvi. Viņš norādīja — pirms skolotājs izvirza šādu prasību, viņam nepieciešams skolēnus instruēt, kā un kas jārezumē, un tikai tad var gaidīt pozitīvus rezultātus.

### **Teksta apstrāde — materiāla pārdomāšana un analīze**

«Teksta apstrāde» ir termins, ko lieto kognitīvās mācību teorijas piekritēji, lai atspoguļotu domāšanu vielas apguves procesā, kas notiek, saistot dažādās teksta daļas, izdarot secinājumus un grupējot vielu atbilstoši noteiktām shēmām.

Teksta apstrāde ir lielisks līdzeklis, lai sekmētu teksta izpratni un iegaumēšanu. Šai nolūkā var lūgt skolēnus

- 1) izdarīt secinājumus par tekstu,
- 2) izskaidrot atšķirības starp saistītām un mazāk saistītām domām, kas izteiktas tekstā,
- 3) apsvērt, kā tekstā izteiktās domas ir izmantojamas praksē,
- 4) sniegt piemērus no personiskās pieredzes, kas apstiprina izteiktās domas.

### **Mācīšanās stratēģija**

Pedagoģiskās psiholoģijas speciālisti vairākus gadu desmitus strādā ar skolēniem, lai iemācītu viņiem īpašu mācīšanās stratēģiju. Pēdējos gados labākie sasniegumi mācībās ir panākti ar metakognitīvo stratēģiju<sup>1</sup>, kas liek skolēniem pašiem apzināties mācīšanās jēgu un uz šī pamata paust savu gribu. Īsumā aplūkosim tradicionālo mācīšanās stratēģiju un jaunāko metakognitīvo stratēģiju.

#### **SQ3R/SQ4R**

Viens no plašāk izmantotajiem mācīšanās stratēģijas veidiem ir *SQ3R*, ko attīstīja Robinsons (1961). Šo stratēģiju pilnveidoja Tomass un Robinsons (1972), nosaucot to par *SQ4R*<sup>2</sup>. Minētās

<sup>1</sup> Metakognitīva stratēģija — stratēģija, kas sekmē vielas iegaumēšanas spēju attīstību, padarot skolēniem saprotamu to procesu, ar kura palīdzību viņi apstrādā informāciju.

<sup>2</sup> *SQ4R* — mācīšanās stratēģija, kas virza skolēnus uz mācību vielas apguvi ar tās pārskatīšanas, jautājumu, lasīšanas, pārdomāšanas, atslāstīšanas, atkarlošanas palīdzību.

stratēģijas pamatā ir teksta sistemātiska apguve. SQ4R ir abreviatūra, kas izveidota no angļu vārdiem *survey* — pārskatīt, *question* — jautāt, *read* — izlasīt, *reflect* — pārdomāt, *recite* — atstāstīt, *review* — atkārtot. Izmantojot SQ4R stratēģiju, jāievēro noteikta darbību secība.

1. Pārskati tekstu, lai kopumā gūtu ieskatu par teksta galveno domu un apakštematiem. Pievērs uzmanību virsrakstiem un apakšvirsrakstiem, centies izprast, par ko būs stāstīts tekstā.

2. Lasot tekstu, uzdod sev jautājumus. Izmanto virsrakstus, lai izveidotu «k» jautājumus — kas, ko, kāpēc, kur.

3. Izlasi tekstu. Necenties veidot plašus pierakstus. Mēģini atbildēt uz jautājumiem, kurus esi sev uzdevis.

4. Pārdomā materiālu. Centies izprast vielu,

1) saistot to ar jau zināmo,

2) saistot apakštematu ar galveno domu,

3) mēģinot atrisināt pretrunas, kas ir tekstā,

4) mēģinot risināt līdzīgas problēmas, kas izteiktas tekstā.

5. Atstāsti. Vingrinies atcerēties vielu, uzdodot sev jautājumus un atbildot uz tiem. Vari izmantot virsrakstus, izceltos vārdus un kopsavilkumu.

6. Atkārti. Visbeidzot aktīvi atkārti mācību vielu, pievēršot uzmanību jautājumiem, kurus esi sev uzdevis. Pārlasi tekstu tikai tad, ja neesi pārliecināts par atbildes pareizību.

### Izpratnes procesa vadīšana<sup>1</sup>

Metakognitīvā stratēģija ir saistīta arī ar izpratnes procesa vadīšanu, kas ietver lišās izziņas<sup>2</sup> izmantošanu teksta apgūvē (Brauns, 1984). Pretēji netišajai gadījuma rakstura izziņai, ko izmanto ikdienā, kā arī tad, kad lasa prieka pēc, lišā izziņa izraisa nepieciešamību apzināti vadīt izpratnes procesu, nepārtraukti pārliecināties par to, ka teksts ir saprasts. Brauns iesaka izpratnes procesu vadīt šādi:

1) izveidot plānu,

2) sastādīt kopsavilkumu, uzdot jautājumus, lai noskaidrotu nesaprotamo, prognozēt rezultātu,

3) novērtēt stratēģijas nozīmīgumu,

4) izlabot kļūdas, kas rodas izpratnes procesā.

<sup>1</sup> Izpratnes procesa vadīšana — mācīšanās tehnika, kas mudina skolēnu apzināti konstatēt vai saprast vielu, lasot to.

<sup>2</sup> Tišā izziņa — intelektuālo spēju izmantošana un spriedumu veidošana, lai paaugstinātu mācīšanās rezultativitāti.

Palinksārs un Brauns ir izveidojuši metodi, ko sauc par kopējām mācībām<sup>1</sup>. Tās mērķis ir palīdzēt skolēniem, kuriem ir zems izpratnes līmenis.

Šī metode ir saistīta ar tādu stratēģiju, kura paredz skolotāja un skolēna kopēju darbu ar tekstu, kad skolotājs demonstrē teksta apguves paņēmienus, lai attīstītu izziņas darbības prasmes skolēnam. Sākumā skolēns galvenokārt novēro skolotāju, bet, tiklīdz audzēknim sāk parādīties sākotnējās prasmes, viņš arvien aktīvāk tiek iesaistīts izziņas darbībā.

Palinksārs un Brauns (1984) pierādīja, ka, izmantojot šo metodi, septīto klašu skolēniem, kuriem bija nepietiekami izveidotas izziņas darbības prasmes, tās manāmi uzlabojās salīdzinājumā ar tiem audzēkņiem, kas strādāja ar standartmetodēm.

## MURDER<sup>2</sup>

Vingrināšanās programmas ir izveidotas koledžu audzēkņiem, kuriem ir grūti apgūt metakognitīvo mācīšanās stratēģiju. Viena no šādām programmām sastāv no divām daļām, un tās nosaukums palīdz skolēniem labāk atcerēties šīs daļas. Pirmā daļa — pirmās pakāpes *MURDER* programma. Otrā daļa — otrās pakāpes *MURDER* programma — palīdz skolēniem viegli atjaunot tās zināšanas, kuras ir apgūtas. Abos gadījumos tiek pievērsta uzmanība gan pareizas mācīšanās noskaņas izveidei, gan arī vielas apguvei. Pirmās pakāpes *MURDER* programma, ko izmanto jaunās vielas apguvei, ietver šādus stratēģiskos soļus:

*M* — veidot noskaņu,

*U* — censties saprast uzdevuma mērķi un nosacījumus. Sai nolūkā nepieciešams apzināties, kas nav saprotams,

*R* — atsaukt atmiņā informāciju, kas ir būtiska uzdevuma izpildei. Var izmantot parafrāzēšanu, iztēli, atslēgvārdu analīzi.

*D* — atrast, kas ir izlaists, noteikt kļūdas, iegauņēt materiāla izskārtojumu,

*E* — rūpīgi izskatīt mācību vielu, atcerēties, kas vēl par šo

<sup>1</sup> Kopējās mācības — mācību metode, kuras pamatā ir izpratnes procesa demonstrēšana, lai uzlabotu izziņas darbību skolēniem, kuriem tā ir nepietiekami attīstīta.

<sup>2</sup> Burtiskā tulkojumā — «slepkavība», taču šai gadījumā — abreviatūra, kas veidota no šādiem angļu vārdiem: «*Mood*» — noskaņa, «*Understand*» — saprast, «*Recall*» — atsaukt atmiņā, «*Detect*» — atrast, «*Elaborate*» — rūpīgi izskatīt, «*Review*» — atkārtot.

vielu ir zināms. Uzdod jautājumus «Ko es jautātu šī teksta autoram, ja man būtu tāda iespēja?», «Kā šīs zināšanas var izmantot?».

*R* — atkārtot mācību vielu, īpašu uzmanību pievēršot jautājumiem, kas nav apgūti pietiekami labi.

Otrās pakāpes *MURDER* programma, kas paredzēta, lai palīdzētu skolēniem labāk atcerēties vielu, izmantojama pārbaudē. Sajā gadījumā stratēģiskie soļi ir šādi:

*M* — veidot noskaņu,

*U* — censties saprast uzdevuma prasības,

*R* — atsaukt atmiņā svarīgāko, kas attiecas uz uzdevuma prasībām. Izmantojot problēmrisināšanas paņēmienus, lai atcerētos gan mācīto, gan mācību paņēmienus,

*D* — koncentrēt uzmanību uz detaļām,

*E* — atceroties vielu, izkārtot to loģiskā atbildē,

*R* — atbildēt un pēc tam atbildi pārbaudīt prātā.

### Iepazīšanās ar jēdzieniem

Apjēgtajās mācībās nozīmīgu vietu ieņem jēdzienu izpratnē un apguvē. Aplūkosim vārdkopas *sarkana bumba*, *sarkans zīmulis* un *sarkans krēsls*. Visi šie piemēri ir saistīti ar jēdzienu «sarkans». Ja mums parādīs sarkanu bumbu, zīmuli un krēslu un jautās, kas tiem ir kopīgs, mēs teiksim: «Tie ir sarkanā krāsā.» Ja tiem pievienos zaļu grāmatu, mēs sacīsim, ka tie ir priekšmeti.

Protams, daudzi jēdzieni ir sarežģīti un grūtāk definējami nekā jēdziens «sarkans». Lai noskaidrotu, piemēram, jēdzienu «taisnība», cilvēks var veltīt tam visu savu mūžu. Sajā iedaļā runa būs par jēdzienu «jēdziens».

Jēdzienus parasti apgūst divos veidos. Lielāko daļu jēdzienu kurus apgūst ārpus skolas, iepazīst ar novērošanas palīdzību. Tā piemēram, jēdzienu «mašīna» bērni iepazīst, ar dzirdi uztverot dažādus transporta līdzekļus, ko sauc par mašīnām. Sākumā bērns jēdzienā «mašīna» var ietvert gan smagos automobiļus, gan motociklus, bet ar laiku viņš sāk nošķirt dažāda veida mašīnas. Līdzīgā veidā, t. i., vērojot, bērns apgūst arī jēdzienus «draisks», «līrs», «jautrs».

Citi jēdzieni tiek apgūti, galvenokārt formulējot tos. (..)

## Jēdzienu mācīšana

Arī mācīt jēdzienus var divējādi. Skolēniem var nosaukt jēdzienu piemērus vai attiecīgo jēdzienu pretstatus un tad lūgt tos formulēt. Var arī dot formulējumu un pēc tam lūgt nosaukt piemērus un pretstatus. Būtu loģiskāk, ja lielāko daļu jēdzienu, ko māca skolā, vispirms formulētu, tad dotu vairākus piemērus un pēc tam vēlreiz formulētu. Šāds paņēmieni ieguvis nosaukumu «likums — piemērs — likums». Aplūkosim piemēru. Jēdzienu «mācīšanās» vispirms var definēt kā procesu, kas rada izmaiņas personībā pieredzes bagātināšanās rezultātā, tad var nosaukt piemērus: prasmju apguve, uzvedības pieredzes apguve utt. Kā pretstatu var minēt augšanas procesu, kas rada izmaiņas personībā (piemēram, pubertātes radītās izmaiņas uzvedībā). Visbeidzot var vēlreiz nosaukt definīciju un apspriest to, jau balstoties uz iepriekš minētajiem piemēriem.

Tenisons un Pārks (1980) iesaka skolotājiem ievērot trīs likumus, iepazīstinot skolēnus ar jauniem jēdzieniem:

- 1) sakārtot piemērus, virzoties no vienkāršākā uz sarežģītāko,
- 2) izvēlēties dažādus piemērus,
- 3) salīdzināt un pretstatīt piemērus.

(*Slavin R. E. Educational Psychology: Theory into Practice.* — N. Y., 1986. — P. 173—190.)

## MĀCĪBU PLĀNU UN PROGRAMMU VEIDOŠANA

Ievads

Mācību priekšmetu loģika

Vielas tematiskā izkārtojuma priekšrocības

Vielas tematiskā izkārtojuma trūkumi

Integrētās mācību programmas

Sabiedrības vajadzības

Uz sabiedrības vajadzībām orientēto programmu priekšrocības

Uz sabiedrības vajadzībām orientēto programmu trūkumi

Skolēnu raksturojums

Skolēnu psiholoģiskā attīstība

Skolēnu intereses

Uz skolēna personības attīstību orientēto programmu priekšrocības

Uz skolēna personības attīstību orientēto programmu trūkumi

Pašreizējais mācību programmu stāvoklis

### Ievads

Nepilnās vidusskolas direktore Mārdža Henrija konstatējusi, ka skolas darbā daudzi sarežģījumi rodas tāpēc, ka skolotāju vidū trūkst vienotu uzskatu par mācību programmu sastādīšanu. Daudzi piekto un sesto klašu skolotāji dod priekšroku mācību programmām, kuru centrā ir skolēna personība, nevis vielas tematiskais izkārtojums. Viņi uzskata, ka skolas galvenais uzdevums ir veidot individualitāti.

Savukārt cili skolotāji uzskata, ka izglītības galvenais uzdevums ir sagatavot skolēnus dzīvei. Viņi ir pārliecināti, ka nepieciešams zināt sabiedrības vajadzības un atbilstoši tām veidot mācību programmas. Šie skolotāji ir nobažījušies, ka mācību programmas, kas veidotas atbilstoši skolēnu interesēm, var izkopt prasmes, kas vēlāk viņiem nebūs vajadzīgas.

Diezgan liela septīto un astoto klašu skolotāju grupa neatbalsta nevienu no šīm pieejām. Viņi uzskata, ka sekot skolēnu

interesēm ir vieglprātīgi, bet sabiedrības vajadzības tik strauji mainās, ka neder par pamatu mācību programmu izveidē. Tādēļ šie skolotāji atzīst, ka labākais pamats mācību programmu izveidē ir vielas tematiskais izkārtojums. Ipaši piesardzīgi viņi izturas pret jaunievedumiem, kas varētu atvieglot mācību programmas.

Šādus skolotāju viedokļus var sastapt jebkurā Amerikas skolā. Visu aplūkoto grupu pārstāvji ir pārliecināti, ka viņu viedoklis ir vienīgais labākais un pareizākais. Zinātniekiem, kas nodarbojas ar mācību programmu izveidi, ir labi jāorientējas dažādos strāvojumos un jāprot pamatot savu viedokli. Skolu mācību programmu saturu nevar ietekmēt gadījuma rakstura faktori. Tā, piemēram, ja vidusskolā pastāv prasība, ka visus četrus gadus katram skolēnam jāmacās matemātika, tas nozīmē, ka šai skolā vai visā apgabalā galvenā uzmanība tiek pievērsta vielas tematiskajam izkārtojumam, nevis skolēna personības attīstībai. Turpretī, ja vidusskolā ir tikai daži obligātie mācību priekšmeti vai to pat vispār nav un ir ļoti plašs izvēles priekšmetu klāsts, tas nozīmē, ka šī skola koncentrē uzmanību uz skolēna personības attīstību.

Piedāvājam izpildīt tabulu, kurā jāieraksta jūsu skolas gados apgūtie mācību priekšmeti un jāraksturo to lielderība.

Kreisaja pusē uzrakstiet dažus mācību priekšmetus, kurus esat mācījies skolā. Labajā pusē uzrakstiet, jūsu prāt, iespējamos iemeslus, kas attaisno to iekļaušanu mācību plānā.

Priekšmets

Iemesls

|       |       |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Izpildot tabulu, pārdomājiet šādus jautājumus.

1. Vai jūs domājat, ka lielākā daļa mācību priekšmetu jāielver plānā tādēļ, ka tie

- atbilst skolēnu interesēm,
- atbilst sabiedrības vajadzībām,
- atbilst mācību priekšmetu loģikai?

2. Vai, jūsuprāt, mācību priekšmeti skolā atbilst vienam no minētajiem mērķiem vai vairākiem mērķiem vienlaikus?

3. Vai nākotnē mācību plānos iekļautajiem priekšmetiem jāatbilst 1. jautājuma a, b vai c punktos norādītajam mērķim?

Daudzi mācību priekšmeti Amerikas skolu mācību plānos ir ietverti tradicionāli, lai gan sabiedrībā notikušas lielas pārmaiņas. Tādēļ dažreiz ir grūti noteikt mācību priekšmeta patieso vērtību mūsdienās.

### Mācību priekšmetu loģika

Gadsimtu ritumā, sastādot mācību programmas, galvenais nosacījums bija ievērot mācību priekšmetu loģiku. Pat Senajā Romā izglītības programmas sastāvēja no atsevišķiem priekšmetiem, kuru saturs bija iekšēji saistīts, piemēram, no «matemātikas» vai «mūzikas».

Arī mūsdienās cilvēki, kas sastāda mācību plānus un programmas, atzīst, ka iekļauto mācību priekšmetu mērķis ir veidot pareizu un patiesu apkārtējās pasaules izpratni. Pastāv uzskats, ka katram skolēnam jāapgūst noteikts informācijas daudzums. Priekšmeti, kurus Amerikas skolās uzskata par īpaši svarīgiem un visiem apgūstamiem, ir angļu valoda, vēsture, zinātne un matemātika. Šo priekšmetu obligātu apguvi nosaka valsts likums. Valda uzskats, ka cilvēks nav pietiekami izglītots, ja viņš nav apguvis šos pamatpriekšmetus.

Taču par to, kuri priekšmeti ir obligāti, nepārtraukti notiek strīdi. Nav brīnums, ka katrs skolotājs atrod argumentus, lai pārliecinātu par sava mācību priekšmeta svarīgumu. (..)

Milzīgu nozīmi mācību disciplīnu struktūrai Amerikā sāka piešķirt pēc 1957. gada rudens, kad Padomju Savienībā tika palaists mākslīgais Zemes pavadoņš.

Mazā Masačūsetsas štata pilsētiņā Vudholā sapulcējās trīsdesmit pieci izcili zinātnieki un izglītības darbinieki, lai izstrādātu programmu, kā uzlabot izglītību. Viņi secināja, ka mācību priekšmetu apguve jāpārveido, pamatojoties uz attiecīgās disciplīnas struktūru. Katrā mācību priekšmetā jeb disciplīnā ir savas pamatidejas jeb pamatprincipi. Uz šiem principiem jābalstās, veidojot attiecīgajā mācību priekšmetā jautājumus, dodot atbildes un analizējot tās. Vudholā tika secināts, ka lielākais jaunums Amerikas izglītībā ir mācību priekšmetu satura noslēgtība. Viņi uzskatīja, ka jānāca nevis atsevišķi fakti, bet gan mācību saturs jāgrupē pa pamatnostādņem. Zinātnieki paredzēja, ka skolēni,

apguvuši mācību priekšmeta struktūru, varēs labāk apgūt vielu un risināt problēmuzdevumus. Šie zinātnieki, balstīdamies uz savu pieredzi, secināja, ka skolēni, kas būs apguvuši mācību disciplīnas struktūru, gūs labākas sekmes arī pēc tam, studējot koledžās un universitātēs. Piecdesmito gadu beigās un sešdesmitajos gados parādījās daudzas mācību programmas<sup>1</sup>, kurās tika izmantota strukturālā pieeja. To izstrādē iesaistījās dažādu zinātņu nozaru speciālisti — gan fiziķi, gan biologi, gan dabaszinātnieki.

Kopš tā laika dažu tradicionālo mācību priekšmetu esamība mācību plānos tika apstrīdēta. Tā, piemēram, atsevišķi zinātnieki prasīja izslēgt vēsturi no mācību plāniem, jo apstrīdēja vēstures pamatotību tādēļ, ka šo priekšmetu nevarēja veidot pēc tādas struktūras, kāda tika atzīta. Tā kā vēstures nozīmīgums tika apstrīdēts, mācību plānos tika piedāvāts iekļaut jaunus mācību priekšmetus, piemēram, psiholoģiju un socioloģiju — disciplīnas ar «skaidrāku» struktūru. Taču vēsture ir saglabājusies mācību plānos, bet jaunie priekšmeti — psiholoģija un socioloģija — kļuvuši par izvēles kursiem.

### Vielas tematiskā izkārtojuma priekšrocības

Viena no visbiežāk minētajām priekšrocībām, kas piemīt vielas tematiskajam izkārtojumam, ir tā, ka katrs atsevišķs mācību priekšmets tiek izkārtojots pēc tā elementu kopības. Veidojot, piemēram, dažādus matemātikas kursus, var atrast daudz vairāk kopīgu elementu, nekā veidojot «sajaukumu», kas sastāvētu no matemātikas, angļu un franču valodām. Šāda satura vienotība palīdz arī skolēniem apgūt šo priekšmetu. Mācīties ir vieglāk, ja viela ir savstarpēji saistīta un ierobežotā apjomā.

Vielas tematiskais izkārtojums ir ieguvījis plašu atzinību, jo tas izturējis laika pārbaudi. Šis izkārtojuma veids ir pazīstams arī skolēnu vecākiem. Tādam vielas izkārtojumam piemīt noteikta stabilitāte. Arī skolotāji ir labāk sagatavoti darbam ar šo materiālu, un skolu inspektori jūtas drošāki, iepazīstinot vecākus ar skolas mācību procesu.

Nākamais aspekts, kas liecina par labu šādam izkārtojumam, ir tas, ka arī paši skolotāji ir vairāk nekā sešpadsmit gadus apguvuši mācību vielu pēc šī principa un tāpēc atzinīgi novērtē to.

<sup>1</sup> «The Biological Science Curriculum Study», «The Physical Science Study Committee», «The Earth Science Curriculum Project and the Intermediate Science Curriculum Study».

Praktiski visas mācību grāmatas ir sarakstītas pēc šī principa. Mēs zinām, piemēram, matemātikas, angļu valodas un franču valodas grāmatas. Lai gan pastāv grāmatas ar integrētu mācību priekšmetu izklāstu, tās tomēr sastopamas ļoti reti.

Daudzi skolotāji atzinīgi novērtē vielas izkārtojuma loģiku grāmatās un izmanto to pasniegšanas praksē. Pat tie skolotāji, kas pārveido paragrāfu secību, mācību procesā balstās uz paragrāfā izmantoto loģiku. Turklāt mācību grāmatā ievietotā informācija atvieglo skolotājiem gatavošanos stundām, jo neiedomājami grūti būtu meklēt materiālus avīzēs, žurnālos, dažādos dokumentos un citos informācijas avotos, ja tā nebūtu apkopota vienkopus.

### Vielas tematiskā izkārtojuma trūkumi

Vielas tematiskajam izkārtojumam ir arī savi trūkumi. Lai gan katram atsevišķam priekšmetam ir sava iekšējā loģika, neiespējama ir doma, ka pasaule sastāv no vēstures, matemātikas, angļu vai franču valodas un citiem atsevišķiem mācību priekšmetiem. Līdz ar to daudzi uzskata, ka skolām nav jāpievērš tik liela uzmanība atsevišķiem mācību priekšmetiem, bet jārūpējas par starppriekšmetu sakariem. Tādējādi mācību programmās būtu nepieciešams ietvert vairāk reālās dzīves problēmu un mācīt dažādus veidus, kā tās risināt.

Vielas tematiskā izkārtojuma kritizētāji atzīst, ka dalījums atsevišķos mācību priekšmetos rada mākslīgus šķēršļus. Šādi vielas izkārtojuma praksei vajadzētu nodrošināt skolēnu zināšanu pāriešanu citos priekšmetos, taču tas bieži vien nenotiek. Skolēns, piemēram, var nevainojami uzrakstīt kādu prozas gabalu angļu valodas stundā, bet citā priekšmetā viņa rakstu darbs var būt pilns ar kļūdām. («Tā ir vēsture. Te no mums neprasa pareizrakstību. Angļu valodā — tur mēs mācāmies pareizi rakstīt.»)

Daudzi skolēni sūdzas, ka vielas tematiskais izkārtojums nedod viņam nepieciešamo mācīšanās pieredzi. Skolēnam, kurš mācās algebru, var rasties, piemēram, jautājumi «Kāpēc man jāmacās šis priekšmets? Kāds man no tā labums?». Tie, kas nostājas pret vielas tematisko izkārtojumu, atzīst, ka labāk būtu matemātikas zināšanas sniegt, pamatojoties uz reālām problēmām, jo tas sekmētu vielas labāku apguvi.

Citi kritizē vielas tematiskā izkārtojuma principu tādēļ, ka mācību priekšmetu programmas, kurās tas ievērots, atpaliek no zinātnes straujās attīstības, jo tradicionālā pieeja nosaka māci-

bām pastāvīgu, pat statisku saturu. Līdz ar to daudzi mācību kursi atpaliek no laikmeta prasībām. Ir pierādīts, ka vielas tematiskais izkārtojums nepieļauj ātras korekcijas. Tādējādi daudzu mācību priekšmetu saturs ir novecojies.

### **Integrētās mācību programmas**

Interesanta pieceja, kas ir pretstatā vielas tematiskajam izkārtojumam, izmantota integrētajās mācību programmās. Tajās ir apvienoti divi vai vairāki mācību priekšmeti. Šāda apvienošana var pamatoties uz plašiem tematiem vai virzieniem. Skaidrojot pamaltematu, pedagogs kombinē zināšanas no dažādām jomām. Šī pieceja ļauj likvidēt šķēršļus, kas atdala vienu mācību priekšmetu no otra. Savukārt skolēniem šādā veidā iegūtās zināšanas ir vieglāk izmantot, jo tās netiek ierobežotas kādā noteiktā jomā.

Taču arī šī pieceja ir saistīta ar grūtībām. Pirmām kārtām ir visai maz skolotāju, kuriem būtu zināšanas dažādās zinātņu nozarēs un kuri varētu tās viegli un brīvi izmantot. Pasniedzēji koledžās un universitātēs parasti nav sagatavoti tā strādāt, tādēļ viņi neuzdrošinās izmantot šo pieceju.

### **Sabiedrības vajadzības**

Prasība ievērot sabiedrības vajadzības arī rada grūtības mācību programmu veidošanā. Lai ievērotu šo prasību, precīzi jāzina, ko gribam akcentēt, — vai vēlamies iztirzāt tās problēmas, kas ir sabiedrībā, vai arī par galveno uzdevumu uzskatām pilsoņa veidošanu.

Tie, kas atbalsta domu par nepieciešamību iepazīstināt skolēnus ar sabiedrības problēmām, uzskata, ka skola veidos pieredzi pārvarēt sabiedrībā esošās sociālās problēmas, mācot audzēkņiem iespējamās problēmu risināšanas paņēmienus. Šī pieceja nedaudz līdzinās piecejai, kas tiek izmantota integrēto mācību programmu izveidē, tikai integrētajos priekšmetos ne vienmēr iekļauj sociālās problēmas.

Otra pieceja, kuras pamatā ir sabiedrības vajadzību ideja, saistās ar pilsoņa veidošanu. Šīs piecejas atbalstītāji uzsver, ka sabiedrības locekļiem ir nepieciešamas prasmes, kas varētu viņiem noderēt. Galvenā uzmanība mācībās tiek pievērsta praktiskajām zināšanām, kas skolēniem varēs noderēt, kad viņi kļūs par paaugšušiem pilsoņiem. Priekšroka tiek dota arrodizglītības

ieguvei. Šī virziena piekritēji ļoti piesardzīgi izturas pret tiem mācību priekšmetiem, kuru nozīme skolēnu turpmākajā dzīvē nav skaidri saredzama. So pieeju atbalsta vairākums pragmatiski noskaņoto amerikāņu. Viņi vērtē izglītību tikai no praktiskās lietderības aspekta.

### Uz sabiedrības vajadzībām orientēto programmu priekšrocības

Tāpat kā integrētajās programmās, arī programās, kas orientētas uz sabiedrības vajadzībām, saplūst informācija no dažādiem mācību priekšmetiem un palīdz jauniešiem iepazīt reālo pasauli.

Šīs pieejas piekritēji atzīmē, ka vieglāk ir panākt mācīšanās motivāciju, saistot mācības ar reālām lietām. Tā, piemēram, ja stundā tiek apspriesta profesija, kuru grib izvēlēties skolēns, teiksim, lidotāja profesija, viņš ar lielāku interesi apgūs matemātiskās zināšanas, kas saistītas ar nākamo profesiju, nevis tikai bezkaislīgi šķirstīs matemātikas grāmatu.

Mācīšanās motivāciju ir vieglāk arī panākt, pārrunājot klasē sociālas problēmas. Skolēns, piemēram, ar lielāku prieku pārrunās cilvēktiesību jautājumus nekā apgūs likumu veidošanu senajā Spartā. Liekas, bieži vien daudzi no jautājumiem, ko apspriež klasē, vairāk interesē skolotāju. Lai no tā izvairītos, mācību viela jātuvina dzīvei.

### Uz sabiedrības vajadzībām orientēto programmu trūkumi

Sarežģītākā problēma, kas pastāv uz sabiedrības vajadzībām orientēto programmu realizēšanā, ir jautājums par to, kādas konkrētas vajadzības jāapmierina šādām programmām. Vienmēr pastāv iespējas, ka šīs vajadzības tiks noteiktas šeidzīgi un šaurā apjomā. Tā, piemēram, mācību priekšmeti, ar kuru palīdzību jauniešus sagatavo sociālo problēmu pārvarēšanai vai kādam arodam, neizbēgami atpaliek no laika gara, jo viena daļa problēmu izzūd, citas parādās no jauna. Tehnikas attīstība nepārtraukti maina darba raksturu. Ja sabiedrības vajadzības tiek uzvertas pārāk šauri, tad apgūtie mācību kursi var kļūt nederīgi jau tad, kad skolēns beidz skolu. Tāda programma neveidos skolēnos spēju ātri pielāgoties jauniem apstākļiem. Turklāt tā pārāk agri liek jauniešiem noteikt savas dzīves orientāciju, kaut gan ir zināms, ka jauniešu dzīves plāni strauji mainās.

Turklāt arī vecāki un citi pieaugušie ne visai atzīst šo pieeju. Pastāv zināmas iespējas, ka vecāku un skolas uzskati par dzīves jēgu un vērtību var atšķirties. Visi šie apstākļi liek skolu vadītājiem būt ļoti uzmanīgiem attiecībā uz programmu pārveidi saistībā ar sabiedrības vajadzībām.

### Skolēnu raksturojums

Trešais virziens mācību programmu veidošanā balstās uz skolēnu raksturojumu. Šīs programmas tiek veidotas, pamatojoties vai nu uz skolēnu psiholoģisko attīstību, vai arī uz skolēnu interesēm.

### Skolēnu psiholoģiskā attīstība

Mācību programmu ir iespējams veidot atbilstoši skolēnu vecuma un attīstības īpatnībām, kā arī atbilstoši mācību procesa būtībai. Pirms daudziem gadiem plaši pazīstamais pedagoģiskās psiholoģijas speciālists Roberts Havighursts (1953) izveidoja attīstošos uzdevumus. Viņš uzskatīja, ka cilvēkam augot jāsasastopas ar dažāda veida uzdevumiem, kuri jāapgūst noteiktā secībā. Mācību programmā, kas balstījās uz šo pieeju, bija tādi mācību priekšmeti, kas deva skolēniem iespēju iepazīties ar attīstošiem uzdevumiem vajadzīgajā secībā.

Pēdējos gados plašu ievēribu ir guvušas izcilā psihologa 2. Piažē atziņas. Viņš ir noteicis, kādas stadijas sastopamas katra cilvēka attīstībā. Tās ir šādas.

1. Sensomotoriskā stadija (no dzimšanas līdz 2 gadiem). Šajā periodā bērna attīstībā vērojama pāreja no vienkāršiem refleksiem uz ne visai sarežģītu mērķtiecīgu darbību.

2. Pirmsoperacionālā stadija (no 2 līdz 7 gadiem). Pamazām attīstās bērna izpratne. Viņš ir egocentrisks, nevar pieņemt otra vajadzības. Perioda beigās vairāk attīstās otra cilvēka uzlveres spēja un sadarbība. Bērns vairāk uztver situācijas ārējos, nevis iekšējos aspektus. Viņš nav spējīgs izprast cēloņu un sekū sakarību.

3. Konkrētās darbības stadija (no 7 līdz 11 gadiem). Perioda sākumā bērns ir spējīgs risināt materiālas problēmas. Vēlāk viņš jau var nodarboties ar nedaudz abstraktām lietām. Informāciju, kas saņemta no apkārtējās pasaules, viņš spēj grupēt noteiktās kategorijās.

4. Formālās darbības stadija (no 11 līdz 14 gadiem). Sajā posmā pusaudži sāk domāt kā pieaugušie. Abstraktās idejas kļūst saprotamas pat bez konkrētiem piemēriem. Pusaudzis spēj domāt par lietām, kas ir attālinātas ģeogrāfiskā vai laika ziņā.

Viens no mācību programmu variantiem ir saistīts ar šīm Piažē izvirzītajām bērna attīstības stadijām. Sādā programmā kas paredzēta, piemēram, septiņus gadus veciem bērniem, nebūs ietvertas abstraktas idejas. Programma būs izveidota saskaņā ar bērna attīstības stadijām un mācību procesa būtību.

### Skolēnu intereses

Aplūkosim tādu programmu veidošanu, kas balstās uz skolēnu interesēm. 18. gadsimta franču filozofs Ž. Ž. Ruso bija viens no pirmajiem, kas aizstāvēja katra bērna individualitāti un ieteica to ņemt vērā mācību procesā.

Ruso, pēlīdams pasauli, nonāca pie secinājuma, ka civilizācija, ko veidojuši cilvēki, esot amorāla. Ja tā būtu taisnība, nekādas sabiedrības vajadzības, protams, nevajadzētu ņemt vērā mācību procesā, jo tas varētu kļūt par pamatu amorālo sociālo parādību pārmantošanai nākamajā paaudzē.

Pēc Ruso domām, bērns piedzimst ar tīru dvēseli un tikai sabiedrības negatīvā ietekme var padarīt viņu ļaunu vēlākajos gados. Lai izvairītos no nožēlojamās situācijas, Ruso uzskatīja, ka skolai jāpasargā bērns no sabiedrības. Vēl jo vairāk, skolai jāļauj atraisīties bērna dabiskajiem labajiem instinktiem.

Ruso ticēja, ka cilvēka attīstībā līdz pilnbriedumam vērojamas četras stadijas. No dzimšanas līdz 5 gadu vecumam bērnam attīstās jutēkliskā uztvere un fiziskie dotumi. Sajā posmā bērns jāpasargā no sabiedrības ietekmes un viņam jāļauj pilnībā izjust savas rīcības sekas.

Nākamajā stadijā — 8 līdz 12 gadu vecumā — bērnam, pēc Ruso domām, nav nepieciešama formālā izglītība. Viņam jāļauj darīt to, kas ir dabiski, un tādējādi jāiegūst pieredze. Ruso uzskatīja, ka pieredze pati par sevi ir laba «skolotāja».

Nākamajā stadijā — 12—15 gadu vecumā — ir pieļaujami formālās izglītības elementi, taču mācīšana nedrīkst būt pārāk apgrūlinoša. Sajā periodā ir jārada iespēja mācīties. Skolotāju uzdevums ir veidot motivāciju, rosināt bērnus zinātkāri un vēlēšanos apgūt tādus priekšmetus kā astronomija, ģeogrāfija un lauksaimniecība.

Par pēdējo stadiju Ruso uzskatīja 15—20 gadu vecumu. Sajā

laikā, pēc viņa domām, cilvēkam attīstās savstarpējās saskarsmes prasmes, māka novērtēt skaistumu, rodas personisko un reliģisko vērtību izpratne. Sajā vecumā jauniešus vajadzētu rosināt, nevis piespiest apgūt reliģiju un ētiku.

Daudzi mūsdienu izglītības kritizētāji, atbalstot Ruso idejas, uzskata, ka skolā nepieciešama lielāka mācību procesa diferenciācija. Mācību programmu humanizācija būtībā balstās uz Ruso atziņām.

### Uz skolēna personības attīstību orientēto programmu priekšrocības

So programmu svarīgākā priekšrocība ir tā, ka jauniešiem noņāk mācību procesa centrā.

Skolotājiem tiek atgādināts, ka viņu galvenais uzdevums ir kalpot skolēniem un veidot viņiem tādu pieredzi, kas ļautu padarīt jauniešu dzīvi saturīgu un nozīmīgu.

Šīs programmas palīdz nojaukt mākslīgos šķēršļus starp mācību priekšmetiem. Mācību vielas atlases pamatā ir jauniešu intereses. Tas sekmē arī mācīšanās motivācijas izveidi.

### Uz skolēna personības attīstību orientēto programmu trūkumi

Daži šo programmu kritizētāji jautā: «Vai katrai paaudzei ir nepieciešams izgudrot riteni?» Viņi šaubās, vai produktīva ir tāda mācību programma, kuras centrā ir skolēna personība. Ja vadas tikai no skolēna interesēm, tad, viņuprāt, neievērota var būt mācību priekšmeta iekšējā loģika un var rasties tendence lietot pamatnostādnes vienīgi ar tā saukto atklāsmes metodi. Netīti rodas iespāids, ka šīs programmas ir sastādītas tā, it kā neko nevarētu iemācīt, ja skolēns apgūstamo «neatklāj» pats.

Citi apstrīd atziņu, ka jaunieši pašī varētu vislabāk zināt, kas viņiem ir svarīgs un nepieciešams. Šie zinātnieki apgalvo, ka tādas pieejas rezultātā skolēni var apgūt maznozīmīgas un fragmentāras zināšanas. Viņi baidās, ka, iegūstot brīvu izvēli, liela daļa jauniešu vai nu vispār nemācīsies, vai arī apgūs nenozīmīgus jautājumus vai priekšmetus. Sarežģītajā mūsdienu pasaulē tas nav pieļaujams.

### Pašreizējais mācību programmu stāvoklis

Neliels ieskats Amerikas mācību programmās parāda, ka tā var būt visai dažādas. Tomēr skolu praksē būs grūti atrast kādi no šīm programmām tirā veidā. Praksē sastopams galvenokārt trīs galveno virzienu sakausējums, kurā dominē viena no tendencēm.

Dažos skolu apgabalos turpina stingri ievērot tajā pastāvošā tradīcijas mācību priekšmetu izvēlē. Citur lielāku nozīmi piešķir profesionālajai orientācijai un aroda apguvei, mācību plānos orientējoties uz sabiedrības vajadzībām. Ir arī tādi skolu apgabali, kuros jauniešiem ļauts pilnīgi brīvi izvēlēties, kā pavadīt laiku skolā. Šajā gadījumā mācību programmās tiek respektēta skolēna personība.

To, kura no tendencēm dominē mācību programmā, noteic sabiedrības intereses.

Skola cenšas apmierināt sabiedrības intereses. Nav nejaušība, ka vienā skolu apgabalā dominē viena tendence mācību programmu izveidē, bet citā — cita.

Skolas ļoti augstu vērtē sabiedrības kontroli pār izglītību. Ne kādas izmaiņas mācību programmā nenotiek gadījuma dēļ, tā izdara, ja to pieprasa vai par nepieciešamu uzskata sabiedrība. Reaģējot uz šo pieprasījumu, mācību programmās iekļauj jaunus kursus, tematus vai atsevišķas zinību jomas.

(*Armstrong D. G., Henson K., Savage J.*  
Education. an introduction. — N. Y., 1985. —  
P. 71—88.)

## INTELEKTS, TĀ BŪTĪBA UN NOTEIKŠANA

Intelektā noteikšanas vēsture

Frānsisa Galtona pētījumi

Alfreds Binē: paredzēt sasniegumus mācībās

Lūiss Tērmanis: iedzimtais intelekta koeficients

(*IK*)

Mūsdienu intelekta testi

Vispārīgo spēju tests (*WAIS*)

Grupās izmantojamais vispārīgo spēju tests

(*SAT*)

Grupās izmantojamais speciālo spēju tests

(*DAT*)

Testu veidošanas principi

Standartizācija

Objektivitāte

Ticamība

Intelekta būtība

Intelekts — izglītības rezultāts vai problēmu risināšanas spēja

Intelekts — vispārīgās spējas: speciālās spējas

Intelekta dinamika

Gēni, vide un intelekts

Intelekta nosacījumi

Rase un intelekts

### Intelekta noteikšanas vēsture

Daudzviet pasaulē, piemēram, Ķīnā, vairāk uzmanības pievērš sabiedrībai, kopienai, ģimenei, nevis individu spēju izkopšanai Turpretī Rietumu sabiedrībā ir tendence uzsvērt individa dabu. (...) Pamatojoties uz Platona atziņu, ka katrs cilvēks ir individualitāte, Rietumu sabiedrībā ir veikti daudzi pētījumi, lai noteiktu, kā un kāpēc cilvēki atšķiras cits no cita. Pirmie mēģinājumi noteikt un izmērīt šīs atšķirības sākās tikai pirms gadsimta, pateicoties triju visai atšķirīgu zinātnieku pūliņiem. Tie bija Frānsiss Galtons, Alfreds Binē, Lūiss Tērmanis.

## Frānsisa Galtona pētījumi

Testu vēsturē nav neviena, kas būtu vairāk nodarbojies ar vērtēšanas kritēriju izstrādi kā izcilais angļu zinātnieks Frānsiss Galtons (1822—1911). (..) Aizrāvis ar kvantificēšanu, Galtons radīja metodes, ar kuru palīdzību varēja mērit garlaicības pakāpi, garastāvokli, angļu sievietes skaistumu, baznīcas lūgšanu ietekmi un daudz ko citu.

Kad viņa brālēns Čārlzs Darvins izteica pieņēmumu, ka daba «atlasa» un «saglabā» vispiemērotāko, Galtons secināja, ka šī atziņa izmantojama arī attiecībā uz cilvēku sabiedrību. (..)

Viņš pieļāva, ka svarīgākās cilvēka iezīmes ir iedzimtas. Galtons aizstāvēja domu, ka sociālais stāvoklis ir mantojams ģimenē. Tas arī nav brīnums, jo viņš pats bija izcils bērns no izcilas ģimenes, kas piederēja pie augstākās sabiedrības. Turklāt, lai gan Galtons popularizēja tēzi «daba un audzināšana», viņš netiecās pēc tām kultūras un vides privilēģijām, kādas baudīja augstākā sabiedrība Anglijā karalienes Viktorijas valdīšanas laikā. Viņš bija pārliecināts, ka britu vīrietis jau tāpat ir pārāks pār kaukāzieci.

Balstoties uz savu pārliecību par viena cilvēka pārākumu pār otru un šī pārākuma iedzimtību, Galtons sāka mērit iedzimtās garīgās spējas. Grāmatā «Iedzimtie gēni» (1869) viņš pārsteidzīgi izteica domu, ka intelektu var noteikt, iemērot galvas apjomu. Vēlākajos gados viņš veica vairākus mērījumus, kuros pievērsās bioloģiskajai iedzimtībai. (..) Galtons «intelektuālo spēku» noteica ar tādiem rādītājiem kā reakcijas ātrums, izjūtu asums, muskuļu spēks un ķermeņa proporcijas.

Kadi bija Galtona veiktās pārbaudes rezultāti? Vai augstākās sabiedrības pārstāvji bija pārāki pār citiem? Vai viņiem bija lielāks reakcijas ātrums nekā citiem? Nē. Nebija arī korelācijas starp dažādiem rādītājiem. Vīrieši nepārspēja sievietes.

Lai gan Galtona mēģinājumi atklāt, kā var vienkārši izmērit iedzimtās garīgās spējas, cieta neveiksmi, viņš tomēr bija pirmais, kurš radīja dažus statistiskās izpētes pamatpancēmienu. Turklāt viņš bija pirmais, kurš izvirzīja ideju par iespēju kvantificēt cilvēka garīgās spējas.

**Alfreds Binē: paredzēt sasniegumus mācībās**

Mūsdienu intelekta testu sākumi meklējami Alfreda Binē mēģinājumos izmantot Galtona ideju par cilvēka garīgo spēju mērīšanu. Kad Francijas valdība izdeva likumu, kas noteica, ka vī-

siem bērniem jāapmeklē skola, skolotāji drīz vien konstatēja, ka bērnu attīstība ir ļoti dažāda un ka tas sarežģī skolotāju uzdevumus. Daži bērni nevarēja izturēt skolas slodzi, un tiem bija nepieciešama speciāla sagatavošana. Bet kā skolās noteikt, kuriem bērniem nepieciešama papildu palīdzība? (..)

Lai atrisinātu šo problēmu, izglītības ministrs lūdza Binē izstrādāt objektīvu pārbaudes metodi, kas palīdzētu noteikt, kuriem bērniem būs grūtības «normālās» klasēs.

Binē un viņa līdzstrādnieks Teodors Simons atzina, ka visiem bērniem ir vienāda attīstības shēma, bet viena daļa attīstās ātrāk, citi — lēnāk. Viņi uzskatīja, ka kūtrākie bērni ir nedaudz atpalikuši garīgajā attīstībā, tādēļ pārbaudēs viņu rezultāti būs tādi kā normāliem jaunāka vecuma bērniem, bet izcilo bērnu pārbaudes rezultāti būs vienādi ar normālu vecāka gājuma bērnu rezultātiem.

Līdz ar to Binē un Simons par savu uzdevumu uzskatīja noteikt bērna «prāta vecumu», ko varētu salīdzināt ar hronoloģisko jeb kalendāro vecumu, lai precīzi noskaidrotu bērna attīstības līmeni. Zinātnieki izvirzīja domu, ka, salīdzinot bērna «prāta vecumu» ar hronoloģisko vecumu, ir iespējams noteikt viņa spējas un sagatavotību skolai. (Tagad mēs zinām, ka ne visi secinājumi ir bijuši pareizi. Psihologi, kas pēti izziņas problēmas, ir secinājuši, ka vienpadsmit gadus vecs bērns, kura «prāta vecums» atbilst deviņiem gadiem, atšķiras no septiņus gadus veca bērna, kura «prāta vecums» arī atbilst deviņiem gadiem.)

Pievēršoties «prāta vecuma» mērīšanai, Binē un Simons atzina, ka intelekts ir vispārēja spēja, ko var noteikt dažādos veidos. Sai nolūkā viņi izveidoja dažādus problēmjautājumus. Atbildes uz tiem ļāva prognozēt skolēna panākumus mācībās. (..)

Jāievēro, ka Binē un Simons nemēģināja izdarīt secinājumus par to, kāpēc bērna rādītāji ir zemi, vidēji vai labi. (..) Binē un Simona tests kalpoja vienam praktiskam mērķim — noteikt, vai bērns varēs iekļauties Parīzes skolu sistēmā. Binē nebija pilnībā apmierināts ar to, ko bija paveicis. Zinātnieks cerēja, ka viņa pētījuma rezultātus izmantos bērnu sekmju uzlabošanai. Viņš baidījās no tā, ka pēc testa rezultātiem bērnam uz visiem laikiem uzliks «zīmogu», kas ierobežos bērna attīstību.

#### Lūiss Tērmanis: iedzimtais intelekta koeficients (IK)

Pēc Alfreda Binē nāves (1911) Stenfordas universitātes profesors Lūiss Tērmanis nolēma ieviest Binē testu. Taču drīz viņš secināja, ka Parīzē izstrādātās «prāta vecuma» normas ne visai

labi atbilst Kalifornijas bērniem. Viņš nolēma veikt dažas korekcijas testā. Tērmanis atlasīja dažus no Binē jautājumiem, pievienoja tiem savējos, iedibināja jaunas «prāta vecuma» normas un paaugstināja testu izmantošanas robežas no pusaudžiem līdz pieaugušajiem. Pārveidotais testa tips tika nosaukts par *Stenforda—Binē testu*.

Sis tests noteica slaveno intelekta koeficientu (*IK*). *IK* veidojas, dalot «prāta vecumu» ar hronoloģisko vecumu un reizinot ar 100, lai atbrīvotos no decimālskaitļa:

$$IK = \frac{\text{noteiktais «prāta vecums»}}{\text{hronoloģiskais vecums}} \cdot 100.$$

Mūsdienu intelekta testos, ieskaitot Stenforda—Binē testu, *IK* vairs nerēķina tādā veidā, jo, lai gan šī pamatformula labi noderēja bērnu vērtēšanai, tā nedeļa pareizus rezultātus attiecībā uz pieaugušajiem. Mūsdienās, nosakot *IK*, pārbaudāmā punktu skaitu salīdzina ar vienaudžu punktu skaitu. Lai gan sākotnējā koeficienta jēdziens ir mainījies, termins «*IK*» arvien tiek saglabāts. Tāpat kā Stenforda—Binē testā *IK* punktu skaits vidēji ir 100. (Apmēram 2/3 no tiem, kuri izpilda Stenforda—Binē testu, iegūst 85 līdz 115 punktus.) Turklāt Stenforda—Binē tests ir kļuvis par etalonu, ar kuru salīdzina jaunizveidotos testus. Tādēļ droši var apgalvot, ka Tērmaņa ietekme ir saglabājusies arī mūsdienās. (..)

### Mūsdienu intelekta testi

Ikvienam savā dzīvē vairākas reizes nākas izpildīt dažādus testus: gan pamatskolā, kad jāparāda savas lasīšanas un rēķināšanas spējas, gan dažādos eksāmenos, gan autovadītāja tiesību saņemšanas pārbaudē, gan koledžas iestājekšāmenos utt. Šāda veida testus tradicionāli iedala *spēju pārbaudes testos*, kas domāti, lai noteiktu spēju apgūt jaunas prasmes, un *sasniegumu pārbaudes testos*, ar kuriem novērtē jau apgūtā līmeni. Tādējādi koledžas iestājekšāmenus, ar kuriem mēģina paredzēt sekmes turpmākajās studijās, var nosaukt par spēju pārbaudi. Savukārt nobeiguma eksāmenu mērķis ir noteikt, ko audzēknis ir apguvis studiju laikā, un tos sauc par sasniegumu pārbaudi.

Faktiski starp spēju un sasniegumu testiem nav krasu atšķirību. Iegūtais punktu skaits, piemēram, Stenforda—Binē spēju testā, daļēji ir atkarīgs no apgūtā vārdu krājuma. Savukārt sasniegumu testa rezultāti kādā priekšmetā ir atkarīgi ne tikai no

zināšanās tajā, bet arī no prasmes mācīties. Tādējādi spējas un sasniegumi ir viena procesa divas neatņemamas sastāvdaļas, un abi šie testi zināmā mērā nosaka gan vienu, gan otru. Līdz ar to daļēji var uzskatīt, ka spēju testi nosaka nākotnes sasniegumus, bet sasniegumu testi novērtē pašreizējo kompetenci.

Testus var iedalīt arī pēc tā, vai tie nosaka vispārīgās vai speciālās spējas. Intelektā testi ir domāti, lai novērtētu diezgan plašu vispārīgo spēju loku. Turpretim speciālās spējas nosaka pēc tā, ar kādu vieglumu skolēns veic konkrētus testa uzdevumus. Tā, piemēram, ja vēlaties pieņemt darbā mašīnrakstītāju, jūs pārbaudīsiet, kā viņa raksta ar mašīnu, un tādējādi noteiksiet speciālās spējas. Savukārt vidusskolas pārbaudījumos tiks noteiktas vispārīgās spējas. (..)

Lai labāk izprastu mūsdienu intelekta testus un atšķirības starp tiem, apskatīsim trīs visplašāk izmantotos testus. (..)

### Vispārīgo spēju tests (WAIS)<sup>1</sup>

Sā gadsimta trīsdesmitajos gados psihologs Deivids Vekslers izveidoja pieaugušo cilvēku spēju pārbaudi. To nosauca par Vekslera pieaugušo cilvēku intelekta skalu (WAIS). Vēlāk viņš piemēroja šo testu bērniem, un tas tika nosaukts par Vekslera bērnu intelekta skalu (WISC)<sup>2</sup>.

Vekslera pieaugušo cilvēku intelekta skala, kuru izmanto individuālām pārbaudēm, sastāv no vienpadsmit dažādiem testiem.

Šī skala ļauj noteikt ne tikai vispārīgo intelekta koeficientu, kā tas ir Štenforda—Binē testā, bet arī atsevišķi verbālā un neverbālā intelekta koeficientu. Nopietnas atšķirības abos rezultātos ļauj eksaminētajam secināt, kas rada grūtības mācībās. Ja, piemēram, daudz zemāks intelekta koeficients ir verbālajā testā nekā neverbālajā, tas norāda, ka skolēnam ir grūtības ar lasīšanu.

Vekslera skalas ir vispopulārākie un visvairāk atzītie intelekta testi. Par tiem ir sarakstīts vairāk nekā 3000 grāmatu un rakstu (Anastasi, 1982), un tos izmanto visplašāk no visiem psiholoģiskiem testiem (Lubins un citi, 1984).

<sup>1</sup> WAIS — Wechsler Adult Intelligence Scale (tulkojumā — Vekslera pieaugušo cilvēku intelekta skala).

<sup>2</sup> WISC — Wechsler Intelligence Scale for Children (tulkojumā — Vekslera bērnu intelekta skala).

### Grupās izmantojamais vispārīgo spēju tests (SAT)<sup>1</sup>

Plaša mēroga pārbaudes efektīvi tiek veiktas, izmantojot daudzveidīgus mācību spēju testus. Tiem ik gadus ir pakļauts gandrīz 1 miljons koledžu un vidusskolu vecāko klašu audzēkņu. Tāpat kā Binē testam to mērķis ir noteikt mācību spējas. Pretēji Stenforda—Binē un Vekslera testiem mācību spēju testi neatklāj vispārīgo intelekta koeficientu. Turklāt tie nosaka verbālās un matemātiskās spējas atsevišķi. Šie testi ļauj secināt, ka skolēna spējas un sasniegumi ir vienots process un ietekmē viens otru. Tā, piemēram, lai atbildētu uz vairāk nekā pusi no 60 jautājumiem matemātikā, nepieciešamas pamatzināšanas kā algebrā, tā ģeometrijā.

### Grupās izmantojamais speciālo spēju tests (DAT)<sup>2</sup>

Speciālo spēju testu izmanto, lai noskaidrotu vidusskolu jaunāko un vecāko klašu skolēnu spējas. Šie testi ļauj novērtēt ne tikai tādas akadēmiskās spējas kā verbālās, domāšanas spējas, lasīšanas, rakstīšanas un valodas izmantošanas spējas, bet arī profesionālās spējas, piemēram, kantora darbinieka iemaņas, mehāniskās domāšanas līmeni utt.

Ziņas, ko iegūst ar šo testu palīdzību kopā ar līdztekus iegūto informāciju, piemēram, ar informāciju par skolēna interesēm, palīdz ieteikt skolēniem viņu turpmāko profesiju vai izvēles kursus.

### Testu veidošanas principi

Ar jau minēto trīs testu piemēriem iespējams ilustrēt, kādas trīs prasības jāievēro, sastādot labu testu, t. i., standartizācija, objektivitāte, ticamība.

### Standartizācija

Zinot, uz cik daudziem testa jautājumiem cilvēks atbild pareizi, vēl nevar noteikt, vai viņa sniegums ir zems, vidējs vai augsts. Lai noskaidrotu iegūto punktu nozīmīgumu, nepieciešams individuālo rezultātu salīdzināt ar noteiktu standartu vai normu.

<sup>1</sup> SAT — *Scholastic Aptitude Test* (tulkojumā — mācību spēju tests);

<sup>2</sup> DAT — *Differential Aptitude Test* (tulkojumā — speciālo spēju tests).

Sai nolūkā katru testu vispirms nepieciešams izmēģināt lielā cilvēku grupā, kas reprezentē tos, kuriem turpmāk būs jāizpilda attiecīgais tests. Procesu, kurā nosaka iegūto punktu nozīmīgumu, sauc par *standartizāciju*. (..)

Ir pieņemts, ka gan Stenforda—Binē, gan Vekslera skalas vidējais punktu skaits ir 100. Tādējādi intelekta koeficienta kvalitāti nosaka, salīdzinot iegūto punktu skaitu ar 100.

## Objektivitāte

Testam ir nepieciešama noteikta realitātes pakāpe. So iezīmi sauc par *objektivitāti*. Lai saprastu objektivitātes svarīgumu, aplūkosim šādu piemēru. Pieņemsim, ka esat nolēmis ievērot diētu un šai nolūkā esat iegādājies svarus, lai regulāri noteiktu, kā mainās jūsu ķermeņa svars. Ja jūsu svars ik dienas samazināsies par mārciņu, jums nebūs šaubu par svaru precīzību. Tas nozīmēs, ka jūsu svāri ir objektīvi. Taču iedomājieties, ka vienu rītu svāri rādis, ka esat pieņēmis svarā par piecām mārciņām, bet nākamajā rītā atklāsies, ka esat zaudējis 10 mārciņas. Pēc sākotnējā šoka jūs nolemsiet, ka uz šiem svāriem nevar paļauties, un nesīsiet tos apmainīt.

Kad psihologi veido testus, viņi rūpējas, lai uz tiem varētu paļauties. Testa saturam jābūt tādām, lai divi cilvēki, kas ir gandrīz vienādi, iegūtu ļoti līdzīgus rezultātus. Arī tajos gadījumos, kad viens un tas pats cilvēks isā laika periodā divreiz pilda vienu un to pašu testu, rezultātiem jābūt līdzīgiem. Pastāv divi paņēmieni, kā noteikt testa objektivitāti. Pirmkārt, testa objektivitāti var noteikt, atsevišķus testa tematus iekļaujot līdzīgos vai alternatīvos testos. Otrkārt, objektivitāte atklājas, salīdzinot pāra un nepāra jautājumos iegūtos rezultātus. Ja, pābaudot ar abiem paņēmieniem, iegūtais punktu skaits aplūveni sakrīt, testu uzskata par objektīvu, turklāt, jo augstāka ir punktu korelācija, jo lielāka ir testa objektivitāte. Iepriekš aplūkoto testu objektivitāte ir apmēram +90. Tas ir ļoti augsts rādītājs.

## Ticamība

Testa augsta objektivitāte vēl nenozīmē tā atbilstību pētījuma mērķim. (..) Ir testi, kuri ar savu mērķim atbilstošo saturu palīdz noskaidrot nepieciešamo. Tā, piemēram, pārbaudot braukšanas prasmi, noskaidrojas nepieciešamais, lai varētu izsniegt

aulovadītāja tiesības. Arī ar noteikta mācību priekšmeta satura palīdzību var noteikt, vai apgūts nepieciešamais.

Savukārt testiem, kas nosaka, piemēram, spējas, jābūt prognostiskiem, jo ar to palīdzību jāparedz, kādas būs jūsu sekmes nākotnē. Dažus spēju testus veido, izraugoties tematus, kas vislabāk atbilst prognozēšanas kritērijam. (..)

Taču jāsaka, ka testu prognostiskā *ticamība* ir zemāka par to objektivitāti. Kāpēc? Atbildi ilustrēsim ar piemēru. Iedomājieties, ka esat sacikšu zirgu īpašnieks un vēlaties zināt, vai žokeja svars ietekmē sacikšu rezultātu. Jūs noorganizējat saciksles, kurās piedalās žokeji gan ar pavisam niecīgu, gan ar ļoti lielu svaru. Neapšaubāmi, vieglākie žokeji iegūst labākus rezultātus. Turpretim, ja salīdzina tādu sacikšu rezultātus, kurās piedalās žokeji ar mazu svāra starpību, vairs nav novērojama svāra un rezultāta korelācija. Līdz ar to svāra prognostiskais kritērijs zaudē savu nozīmi. (..)

Tādējādi, ja tests atbilst pētījuma mērķim, izmantojot to lielam cilvēku skaitam, tas vēl nenozīmē, ka, ierobežojot cilvēku skaitu, saglabāsies testa prognostiskā ticamība.

## Intelektā būtība

Līdz šim esam lietojuši jēdzienu «inteleks» kā pilnīgi saprotamu jēdzienu. Patiesībā intelekta būtības nolūkšanā pastāv dažādi viedokļi. 20. gadsimlā psihologu uzmanības centrā ir jautājums, vai intelekts ir iedzimta smadzeņu spēja, apgūta darbība vai piedēvēta īpašība.

Skolēnu dalījums talantīgos un netalantīgos bērnos apliecina, cik strīdīgs ir šis jautājums. Viens bērns parāda izcilas spējas matemātikā, cits — vijoles spēlē, vēl cits — fiziskajā sagatavotībā. Ir noteikts, ka 2—5% bērnu ir patiesi spējīgi, tāpēc vērts viņiem veidot speciālas apmācību programmas. Taču pārējie 95—97% bērnu nav spējīgi, tāpēc viņi netiek iekļauti speciālās apmācību programmās. Taču patiesībā pat bērni, kuriem ir zemi rādītāji intelekta testos, var būt apdāvināti kādā noteiktā jomā.

Grupējot bērnus talantīgos un netalantīgos, mēs pieļaujam būtisku kļūdu, ko sauc par *reifikāciju*, — mēs uztveram abstraktu ideju kā konkrētu, reālu lietu. Citiem vārdiem sakot, mēs attīstām kādu ideju, dodam tai nosaukumu un tad pārliecinām paši sevi, ka tā it kā pastāv realitātē. Ja mēs atzīstam talanta esamību, tad, dabiski, cenšamies dalīt bērnus talantīgajos un netalantīgajos. Avīzēs un žurnālos parādās aicinājumi vecākiem noteikt bērnu

talanta pakāpi, il kā talants būtu objektīva īpašība līdzīgi rudai matu krāsai, kas bērnam vai nu ir, vai nav. Mēs aizmirstam, ka paši veidojam talanta raksturojumu un nosakām, kādas ir tā īpašības. (..) Roberts Stērnbergs un Viljams Salters izdevumā «Cilvēka intelekta rokasgrāmata» (1982) raksta, ka intelekts ir cilvēka spēja rīkoties un uzvesties atbilstoši izvīrītajam mērķim, t. i., spēja risināt problēmas, lai virzītos uz mērķi un sasniegtu to. So intelekta definīciju atzīst daudzi zinātnieki.

Par ko zinātnieki strīdas intelekta jautājumā? Pirmām kārtām par to, vai intelekts ir izglītības rezultāts, vispārīga spēja, vispārīga garīgā spēja vai daudzas speciālās spējas.

### Intelekts — izglītības rezultāts vai problēmu risināšanas spēja

Viens no intelekta būtības skaidrojumiem uzsver vides nozīmi. Sī viedokļa pārstāvji izvīrīza domu, ka uzvedība mainās atkarībā no situācijām, kādās cilvēki ir iesaistīti. (..) Tā, piemēram, islandiešiem esot attīstīta spēja zvejot un saprast okeānu, savukārt mūsdienu menedžerim vai pārdevējam piemīt spēja prasnīgi kontaktēties ar cilvēkiem.

Tie, kas akcentē vides nozīmi, diezgan noliedzoši izturas pret testiem, kas neietver informāciju par vidi, kurā cilvēks dzīvo. Viņi ir pārliecināti, ka tie, kas tic šādiem testiem, nesaprot, ka intelekts var darboties tikai noteiktā kultūrvēsturiskā kontekstā. Lai kādu dēvētu par inteligentu, viņuprāt, nepieciešams izskaidrot to.

Otrs uzskats par intelektu ir saistīts ar izziņas spējām, kas palīdz cilvēkam efektīvi risināt problēmas un racionāli sasniegt izvīrīto mērķi neatkarīgi no kultūrvides (Barons, 1985). Intelekta testos ar abstraktiem un neparastiem jautājumiem tiek izvīrītas problēmas, kuru risinājumi palīdz noteikt cilvēka spējas neatkarīgi no viņa kultūras mantojuma. Pastāv pieņēmums, ka cilvēks, kuram ir labi rezultāti Vekslera testā, kur jāatceras gara skaitļu virkne vai tā jāsarindo pretējā secībā, tikpat labus rezultātus gūs arī problēmu risināšanā.

### Intelekts — vispārīgās spējas: speciālās spējas

Var rasties jautājums, vai cilvēka garīgās spējas nav pārāk dažādas, lai tās apvienotu vienā jēdzienā «intelekts» un noteiktu ar intelekta koeficienta punktu skaitu. Vai mums jāuzskata intelekts par vispārīgo garīgo spēju vai speciālo spēju kopumu?

### Faktoranalīze

Statistikas metode, kuru sauc par faktoranalīzi, palīdz pētniekiem noteikt jautājumu kopas, kas ļautu atklāt spēju virzību. Tā, piemēram, ja cilvēks sekmiņīgi tiek galā ar viena veida leksikajiem vingrinājumiem, viņš parasti labi veic arī citus līdzīgus vingrinājumus. Kopu, kas var ietvert arī citus jautājumus, kuri saistīti ar valodas izmantošanu, var saukt par verbālā intelekta faktoru. Psihologi ir izdalījuši jautājumu kopas, kas aktualizē verbālā intelekta faktoru, telpas izjūtas faktoru, domāšanas spēju faktoru un citus (Hants, 1983).

Čārlzs Spīrmanis (1863—1945), kas palīdzēja veidot un attīstīt faktoranalīzes koncepciju, ticēja iespējai izveidot *vispārīgā intelekta faktoru*. (..) Spīrmanis pieļāva, ka cilvēki, kas iegūst augstu punktu skaitu verbālajā pārbaudē, iegūst labus rezultātus arī telpiskās izjūtas vai domāšanas spēju pārbaudē. (..)

Šī Spīrmaņa ideja izraisīja strīdus jau viņa dzīves laikā, un arī tagad nav vienprātības šajā jautājumā. Pretēji Spīrmanim viņa laikabiedrs angļu psihologs Godfrejs Tomsons (1881—1955) apgalvoja, ka intelekts nav nekas vienots un ka tas sastāv no vairākiem komponentiem — paradumiem, zināšanām un dažādiem jūtu procesiem. Cits Spīrmaņa laikabiedrs — L. L. Tērstons (1887—1955) — izteica pārliecību, ka katram cilvēkam ir unikāla spēju savdabība. Savos pētījumos Tērstons izstrādāja 56 dažādus testus un to rezultātus apkopoja matemātiski. Analīzes rezultātā viņš izdalīja astoņas spēju grupas. Viņš nemēģināja šīs spējas ranžēt atbilstoši kādam vispārīgam rādītājam. Tomēr, kad cili pētnieki analizēja šos testus, viņi secināja, ka tie, kuriem ir labi rezultāti kādā no astoņām grupām, tikpat labus rezultātus parāda arī pārējos testos. Līdz ar to viņiem radās doma par vispārīga intelekta rādītāja iespējamību.

Psihologs Houards Gārdners (1983) tālāk attīstīja Tērstona teoriju. Gārdners apliecināja, ka mums ir nevis viens intelekts, bet vairāki cits no cita nealkarīgi intelekti. Līdztekus verbālajām un matemātiskajām spējām Gārdners izdalīja muzikālās spējas, pasaules uztveres spējas, kustību spējas, piemēram, dejošanas spējas, utt. Šo speciālo spēju noteikšana notiek nevis ar matemātisko metožu, bet gan ar novērošanas palīdzību. (..)

### Informācijas apstrāde

Pēdējos gados intelekta noteikšanā ir parādījusies jauna pieeja. Kāpēc gan nenoteikt cilvēka intelektu pēc tā, kā viņš apstrādā informāciju? Sajā gadījumā meklē sakarības starp inte-

lekta testa rādītājiem un izziņas procesiem — atmiņu, mācīšanos un problēmu risināšanu.

Lai noteiktu informācijas apstrādes posmus, psihologs Roberts Stērnbergs (1982) veica eksperimentus, kuros viņš pētīja, kā pakāpeniski attīstās problēmas risinājums. Viņš, piemēram, izvirzīja nepabeigtu tēzi «Advokāts klientam ir tas pats, kas ārsts...» un lika to pabeigt, dodot izvēles iespējas («slimniekam» utt.). Tiklīdz cilvēks bija sapralis, kas jā dara, viņam vajadzēja dot signālu. Eksperimenta laikā tika mērīts, cik ilgs laiks paiet līdz signālam. Stērnbergs konstatēja, ka tie cilvēki, kuri parādīja augstus rezultātus, analizēja tēzi ilgāk, bet pareizo atbildi noteica ātrāk nekā tie, kas ieguva vājākus rezultātus. (.)

## Intelektā dinamika

### IK stabilitāte un pārmaiņas

Cik pastāvīgas ir cilvēka iezīmes viņa dzīves laikā? Ja cilvēku pakļaus testiem periodiski, vai viņa *IK* būs pastāvīgs? Vai iepriekšējie rezultāti noteiks turpmākos?

Sie jautājumi īpaši interesē jaunos vecākus, kuri vēlas zināt, vai viņu bērni nākotnē nebūs inerti garīgajā jomā. Vecākiem, kuri uztraucas, redzot, ka viņu bērns savā attīstībā it kā atpaliek no vienaudžiem, nav redzama iemesla bažām. Psihologs Roberts Makols (1981) rakstīja: «Gandrīz 50 gadu ilgi pētījumi liecina, ka praktiski nepastāv sakarība starp zīdaiņa uzvedību un viņa turpmāko intelekta koeficientu.» (..) Vairākus gadus pētot dažāda vecuma bērnus, Makols un viņa kolēģi (1973) konstatēja, ka 2,5 un 17 gadu vecumā intelekta koeficienti var atšķirties apmēram par 30 punktiem.

Tomēr rezultāti, kurus bērns iegūst pēc 3 gadu vecuma, daļēji ir saistīti ar pusaudža *IK*, bet apmēram no 7 gadu vecuma un visā pieauguša cilvēka dzīvē *IK* ir diezgan noturīgs (Blūms, 1964). Lai gan novēroti anekdotiski gadījumi, kas liecina par preļējo (piemēram, Einšteīnam ļoti grūti nācās iemācīties lasīt), tomēr talantīgi cilvēki savas spējas ļoti bieži apliecinājuši jau pirmsskolas vecumā. (..)

### Intelekts un kreativitāte

*Kreativitāte* ir spēja producēt jaunas, vērtīgas idejas. (..) Intelekta un kreativitātes testu rezultāti parāda zināmu sakarību starp intelektu un jaunrades spēju. Cilvēki, kas ieguvuši

augstāku punktu skaitu, parasti ir vairāk radoši nekā tie, kam ir zemāks punktu skaits. Taču, ja *IK* punktu skaits pārsniedz 120, tad šī korelācija vairs nav aktuāla. Tas daļēji atspoguļo to pašu tendenci, par kuru tika stāstīts, aplūkojot testu objektivitāti, respektīvi, tiklīdz ir kaut kas ierobežojošs (šai gadījumā 120 punkti), korelācija mazinās vai neeksistē. Taču jāpiebilst, ka ļoti izcili arhitekti, matemātiķi, zinātnieki, inženieri intelekta testos neuzrāda augstākus rezultātus kā viņu mazāk spējīgie vienaudži (Makinons un Hols, 1972).

Tas, ka cilvēki ar augstāku *IK* var būt vairāk vai mazāk radoši, liecina, ka intelekts ir tikai viens no jaunrades spēju rādītājiem. Pētot radošus cilvēkus, var secināt, ka jaunrades spēja ietver arī tādas sastāvdaļas kā augsta iekšējā zinātkāre un interese. Zema nozīme no radoša cilvēka aspekta ir tam, ko citi par viņu domā. Cilvēki ar augstām jaunrades spējām, kā izrādās, galvenokārt koncentrējas darba saturam, nevis tā novērtējumam un sabiedrības viedoklim.

## Gēni, vide un intelekts

### Intelekta nosacījumi

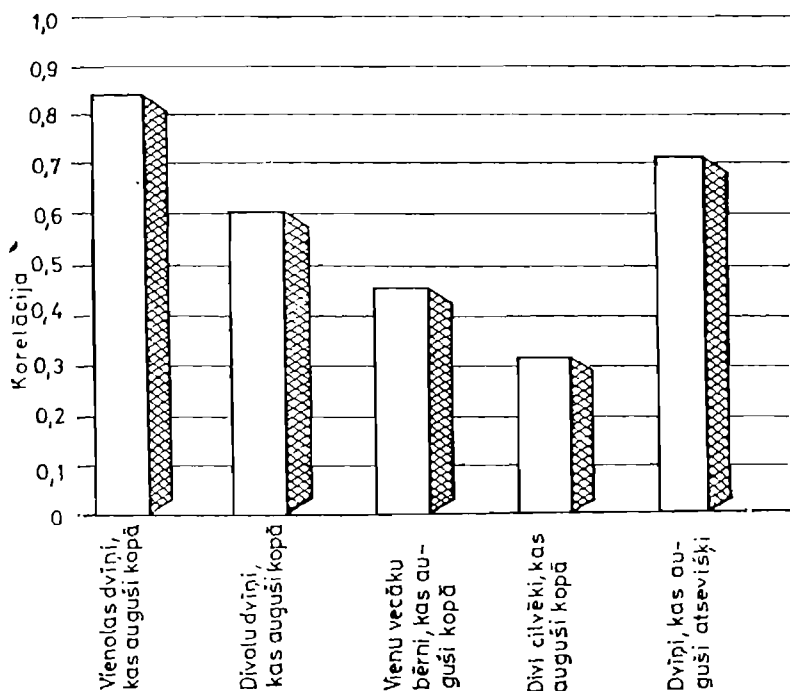
Frānsiss Galtons atklāja, ka intelektu pārmanto ģimenē. Kāpēc tā notiek? Vai tas ir tādēļ, ka intelekts ir iedzimta spēja? Varbūt intelekta spējas attīstās tās vides ietekmē, kuru bērnam rada vecāki? (..)

Atkarībā no politiskajiem uzskatiem pētnieki atbalsta vienu vai otru viedokli. Labējie aizstāv atziņu par garīgo spēju iedzimtību, turpretī kreisie atbalsta domu, ka garīgās spējas attīstās vides un audzināšanas ietekmē. Praktiski visi atzīst, ka gan iedzimtība, gan vide, gan audzināšana ietekmē intelekta koeficientu, vienīgi nav skaidrs, cik lielā mērā. (..)

### Iedzimtība

Noskaidrojot iedzimtības ietekmi uz intelektu, mēs vispirms salīdzinājām, vai līdzīgi divu cilvēku *IK* rezultāti ir saistīti ar viņu radniecību.

**Dviņi.** Vai cilvēki, kuri pārmanto vienādus ģēnus, pārmanto arī garīgās spējas? 47. lpp. ievietotais attēls, kurā apkopoti dati no visas pasaules (Bouhards un Makajū, 1981), neapšaubāmi, dod apstiprinošu atbildi. (..)



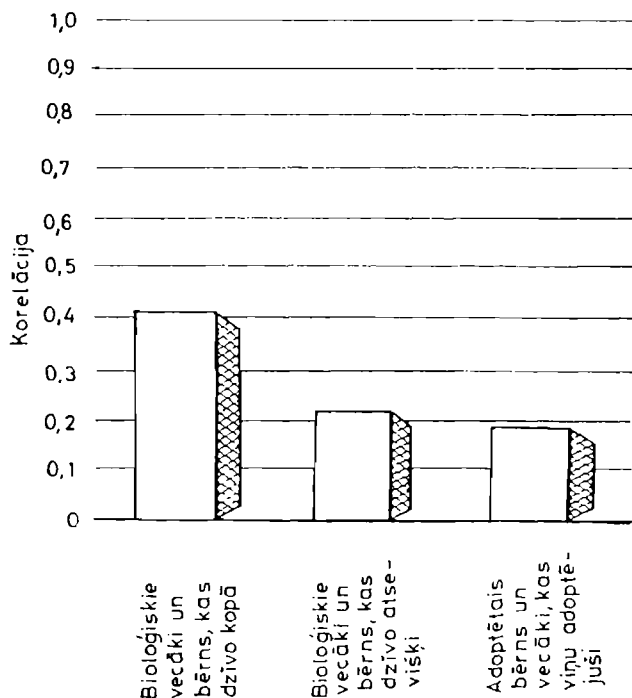
Gēnu un intelekta saistība

**Adopcijas pētījumi.** Iedzimtības ietekmi uz intelektu iespējams pētīt, analizējot arī adopciju. Tā, piemēram, mēs varam noskaidrot, vai adoptēto bērnu *IK* vairāk līdzināsies viņu bioloģisko vecāku *IK* vai to vecāku *IK*, kuri pēc adopcijas veido viņu dzīves vidi. Pētījumu rezultāti apkopoti 48. lpp. dotajā attēlā. (..)

Pētījumi ļauj secināt, ka bērnu *IK* vairāk līdzinās viņu bioloģisko vecāku nekā adoptētāju *IK*, lai gan zināma līdzība saskatāma arī ar adoptētāju rādītājiem. Pētījumi norāda, ka garīgo spēju attīstībā būtiska nozīme ir gan sabiedrībai, gan videi.

### Vide

Pētījumi liecina, ka gēniem ir būtiska nozīme garīgo spēju attīstībā. Tomēr jāatzīst, ka iedzimtība vēl neizskaidro visu šo parādību. (..)



Ģimenes vides un intelekta saistība

Nabadzīga vide var atstāt zināmu ietekmi uz cilvēka garīgo spēju attīstību. Pētījumus, kuri tika aizsākti trīsdesmitajos gados, turpināja H. M. Skils (1966), vērojot garīgi atpalikušu bērnu attīstību. Šie bērni dzīvoja Aiovas štata bērnu namā. Daļa no viņiem tika pārvietota uz plašu, komfortablu māju, kas arī bija domāta garīgi atpalikušajiem. Ar šiem bērniem nodarbojās un spēlējās jaunas sievietes, kas ziedoja daudz laika viņu aprūpei. Pēc četriem gadiem, kad novērtēja minēto bērnu IK, viņi ieguva vidēji 30 punktu, turpretī vienaudži, kas bija palikuši bērnu namā, — par 20 punktiem mazāk.

Kad šos audzēkņus vēlreiz pārbaudīja pēc 20 gadiem, rezultāti bija vēl dramatiskāki. Lielākā daļa jaunajos apstākļos dzīvojošo bērnu bija beiguši vidusskolu, apprecējušies un varēja patstāvīgi dzīvot. Par nožēlošanu, bērnu nama audzēkņiem bija nācies pār-

traukt mācības jau pēc trešās klases, un viņiem bija nepieciešama palīdzība. (..)

Gan Skīla, gan Hanta pētījumi pierāda, ka vides faktoram ir būtiska nozīme garīgo spēju attīstībā. Taču vai šie atklājumi liecina, ka jūs varētu radīt bērnam vidi augsta intelekta attīstībai? Dažās grāmatās ir teikts, ka tas ir iespējams, bet nopietni eksperti par to nav pārliecināti (Determanis un Stērnbergs, 1982). Psihologe Sandra Skara (1984), piemēram, atzīst, ka bērna nevērīga audzināšana var dziļi ietekmēt viņa attīstību, taču, ja bērnam ir normāla saskarsme ar cilvēkiem, viņam rodas iespēja vērot, klausīties utt., līdz ar to bērns attīstās. Vecāki, kas domā, ka viņiem jāorganizē kādas speciālas izglītošanas stundas saviem bērniem, vienkārši kavē savu laiku.

M. Hants piekrit šai S. Skaras atziņai, tomēr viņš atzīst, ka liela nozīme ir papildu nodarbībām ar tiem bērniem, kas noslēgti ierobežotā vidē. (..)

### Rase un intelekts

Diskusija par iedzimtības un vides nozīmi garīgo spēju attīstībā nebūtu tik asa, ja vidējie *IK* rādītāji neatšķirtos dažādu rasu un etnisko grupu pārstāvjiem. Kad Amerikas nēģerus salīdzināja ar Amerikas baltajiem cilvēkiem, izrādījās, ka nēģeri ir ieguvuši par 15 punktiem mazāk. (..) Pēdējo gadu pētījumos arī atklāts, ka japāņu skolēni iegūst caurmērā labākus rezultātus neverbālos testos un matemātisko spēju pārbaudē nekā Amerikas skolēni. (..)

Taču jāpatur prātā, ka šis caurmēra atšķirības nekādā ziņā neattiecas uz visiem attiecīgo etnisko grupu pārstāvjiem. Atšķirības katrā etniskajā grupā var būt daudz lielākas nekā atšķirības starp šīm grupām. (..)

Kopumā vērtējot, psihologu atziņās par rasu un etnisko grupu atšķirībām dominē uzskats par vides nozīmi.

1. Pagātnē ASV baltajiem iedzīvotājiem bija lielākas priekšrocības gan dzīves organizēšanā, gan izglītības ieguvē nekā melnādainajiem. Desegregācija, īpaši jau bērnudārzos, sāk uzlabot situāciju, un ir cerība, ka atšķirības starp melnādainajiem un baltajiem iedzīvotājiem ar laiku izzudīs (Džouns, 1984).

Turpretī atšķirības starp japāņu un amerikāņu bērniem arvien palielinās. Psihologs Haralds Stīvensons (1983), pētot pamatskolu darbu Sendai (Japāna) un Mineapolisas (ASV) pilsētās, secināja, ka *IK* atšķirības izraisa akadēmiskā vide Japānā, t. i., Japānas pamatskolā skolēniem mācību gads ir par 30% garāks

nekā ASV, dienā ir vairāk stundu matemātikā, skolēnu mājas darbi ir divreiz lielāki nekā ASV skolēniem, turklāt galvenā slo-dze ir tieši jaunākajās klasēs.

2. Turpmākie pierādījumi par vides ietekmi uz intelektu izriet no adopcijas pētījumiem. Ja mazs nēģeru bērns aug privileģētā balto cilvēku vidusmēra ģimenē, viņam *IK* testā iegūto punktu skaits tuvojas 110, t. i., atbilst baltā bērna rādītājiem, kurš audzis tādos pašos apstākļos.

3. Psiholoģe Skara un viņas līdzstrādnieki ir secinājuši, ka afrikāņu izcelsme nēģeriem neietekmē viņu izziņas spēju testu rezultātus. (..)

4. Ir zināms, ka vēstures gaitā vienas vai otras etniskās grupas piedzīvoja savus zelta laikus — pirms 2500 gadiem tie bija grieķi, vēlāk romieši, 8. un 9. gadsimtā arābi... Kultūra uz-plaukst un noriet, bet par gēniem to nevar sacīt. Sis fakts neļauj nevienas etniskās grupas pagātnes sasniegumus saistīt ar tās «dabisko» pārkāpumu.

(Myers D. G. Psychology. — N. Y., 1986. — P. 302—329.)

## SAVSTARPĒJO ATTIECĪBU LIKUMI

Saskarsme  
Eksperimenta norise  
Aptauja  
Secinājumi

### Saskarsme

Dažāda veida savstarpējās attiecības, gan izteikti intīmās (piemēram, laulātā pāra vai ģimenes attiecības), gan mazāk intīmās (piemēram, ārsta un slimnieka, skolotāja un skolēna un citas ar profesionālo darbību saistītās attiecības), var aplūkot kā sociālas sistēmas. Pārdomāti organizētas savstarpējās attiecības palīdz vieglāk sasniegt kopīgus mērķus un apmierināt kopīgas vajadzības. Taču, lai izveidotu šādas attiecības, jāievēro noteikti likumi. Tie šajā gadījumā uzlūkojami par nosacījumiem, kas sekmē vai kavē kopīgu cerību piepildīšanos saskarsmes procesā. Pirms vairākiem gadiem Ārgails, Furnhems un Grejams veica pētījumus, kuru rezultātā viņi izstrādāja likumus, kas jāievēro noteiktās sociālās situācijās. Maršs, Rozers un Hare (1978) ir aprakstījuši likumus, kuri jāievēro konfliktsituācijās (uzmanība pievērsta arī nekārtībām klasē). Viņi uzsver, ka pastāv konkrēti, tieši un netieši likumi, kas aktivizē skolotāja un skolēnu savstarpējās personiskās attiecības, kuras ir plašākas par bezpersoniskajām, ar noteiktu uzdevumu izpildi saistītajām attiecībām. Lai gan tas nav nekas jauns un nezināms tiem, kas strādā skolā, tomēr šie zinātnieki vēlreiz akcentē, ka personiskais kontakts ir svarīgs gan skolēniem, gan skolotājiem un mācīšanas rezultāts ir tieši atkarīgs no uzvedības vispārīgo likumu un normu ievērošanas un līdz ar to no personisko attiecību izveides.

Agrāko gadu pētījumos mēs esam konstatējuši 22 dažādu savstarpējo attiecību tipus (sk. *1. tabulu*) un atraduši vispārīgus likumus, kas jāievēro visos savstarpējo attiecību gadījumos.

Turpmākajos pētījumos mēs pārbaudījām, vai šo likumu izmantošana praksē sekmē attiecību nostiprināšanos vai izraisa to sabrukumu, t. i., pārbaudījumā noteikto likumu darbību attiecību «skolotājs—skolēns» izveidē.

## 22 savstarpējo attiecību tipi

- A. Pretēja dzimuma pārstāvji, kas dzīvo kopā
- B. Kolēģi
- C. Ķaimiņi
- D. Viena dzimuma tuvi draugi
- E. Pretēja dzimuma draugi
- F. Vienu vecāku pēcnācēji
- G. Viena dzimuma pārstāvji, kas kopīgi irē mājvietu
- H. Cilvēki, kuriem ne pārāk veicas
- I. Ārsti
- J. Slimnieki
- K. Māju īpašnieki
- L. Amatnieki
- M. Skolotāji
- N. Skolēni
- O. Vecāki
- P. Pusaudži
- R. Pakļautie darbinieki
- S. Priekšnieki
- T. Vīra vai sievas vecāki
- U. Znots vai vedekla un vecāki
- V. Vīri
- Z. Sievas

## Eksperimenta norise

Eksperimentā piedalījās 29 skolotāji, kas strādāja gan pamatskolās, gan vidusskolās, gan arī speciālajās palīgskolās. Viņu darba pieredze bija no 2 līdz 25 gadiem. Tie bija 12 vīrieši un 17 sievietes vecumā no 26 līdz 57 gadiem.

## Aptauja

Anketa sastāvēja no divām daļām. Pirmajā daļā bija noteikti likumi, kas jāievēro skolotāju un skolēnu attiecībās, bet otrajā daļā bija jāatbild, kā šos likumus skolotājs izmanto savā pedagoģiskajā darbā. 33 vispārīgos likumus papildināja ar vēl 12 likumiem skolotājiem un 8 likumiem skolēniem (sk. 2. tabulu).

Pētījumā skolotājus lūdza izvērtēt, cik nozīmīgi ir šie likumi pedagogiem un skolēniem. Ranžēšanā tika izmantota 9 punktu skala: 1 un 2 — likums ir ļoti nozīmīgs, 3 un 4 — likums ir diezgan nozīmīgs, 5 un 6 — likums nav izmantojams, 7 un 8 — likums

<sup>1</sup> Henderson M., Argyle M., Furnham A. The Rules of Social Relationships // British Journal of Social Psychology. — 1985. — P. 129.

## 2. tabula

Savstarpējo attiecību likumi un to izmantošanas nozīmīgums  
(vidējais punktu skaits)

| Likumi   | Likumi skolotājiem | Likumi skolēniem | Korelācija |
|--|--------------------|------------------|------------|
| 1  | 2                  | 3                | 4          |
| <i>Vispārīgie likumi</i>   |                    |                  |            |
| 1. Uzrunāt otru cilvēku vārdā  | 1,89               | 5,52             | -0,12      |
| 2. Neatklāt otram savas jūtas un personiskās problēmas   | 3,28               | 7,52             | 0,06       |
| 3. Izteikt vēlēšanos izmaksāt partnerim, ja esat nolēmuši kopīgi pavadīt laiku                         | 5,31               | 6,34             | 0,53       |
| 4. Apsveikt otru dzimšanas dienā   | 6,03               | 6,00             | 0,27       |
| 5. Neiet ciemos, nepaziņojot par to iepriekš   | 3,21               | 3,66             | 0,02       |
| 6. Nelietot rupjus izteicienus citu klātbūtnē  | 1,79               | 2,66             | 0,69       |
| 7. Neuzsākt sarunas par partnera reliģisko un politisko pārliecību                                     | 7,03               | 7,34             | 0,80       |
| 8. Neuzsākt sarunas par intīmām lietām un nāvi   | 7,00               | 7,52             | 0,65       |
| 9. Neizrādīt dusmas citu klātbūtnē   | 6,03               | 6,52             | 0,42       |
| 10. Neizrādīt satraukumu citu klātbūtnē  | 4,38               | 7,14             | 0,62       |
| 11. Paklausīt otra cilvēka norādījumiem  | 5,86               | 2,14             | -0,21      |
| 12. Sabiedrībā neizrādīt savstarpējas simpālijas   | 5,21               | 4,90             | 0,68       |
| 13. Sāļiekoties sarokoties   | 5,45               | 5,28             | 0,80       |
| 14. Ar nolūku neaizskart otru  | 5,41               | 5,00             | 0,71       |
| 15. Neprasīt no otra materiālo palīdzību   | 4,90               | 6,00             | -0,07      |
| 16. Neprasīt no otra personisku padomu   | 4,41               | 7,76             | -0,07      |
| 17. Sabiedrībā nekrilzēt otru  | 3,62               | 3,69             | -0,09      |
| 18. Aizstāvēt partneri viņa prombūtnes laikā   | 2,83               | 4,07             | 0,50       |
| 19. Neatklāt citu noslēpumus   | 1,21               | 1,57             | 0,03       |
| 20. Nebūt uzmanīgam (domāta seksuālā joma)   | 1,41               | 1,69             | 0,75       |
| 21. Aicināt partneri uz ģimenes viesībām   | 5,66               | 6,00             | 0,64       |
| 22. Rast iespēju nokārtot parādus, pateikties par labvēlību un komplimentiem, lai cik niecīgi tie būtu | 4,11               | 5,03             | 0,58       |
| 23. Neapsmiet vai neapcell otru  | 7,25               | 6,11             | 0,42       |
| 24. Sabiedrībā ierasties akurāti un labi ģērbtām   | 3,48               | 3,59             | 0,72       |
| 25. Cēnsties radīt par sevi vislabāko iespaidu   | 3,37               | 2,76             | 0,59       |
| 26. Nenogurdināt ar savu uzmanību  | 6,52               | 5,90             | 0,54       |
| 27. Neapspriest ar otru savas finansiālās grūtības   | 3,00               | 5,86             | -0,13      |

2. tabulas turpinājums

| 1  | 2    | 3    | 4    |
|--|------|------|------|
| 28. Neatkarīgi no apstākļiem pret partneri izturēties laipni | 4,52 | 5,21 | 0,36 |
| 29. Pavēstīt partnerim sava laika budžetu                    | 5,81 | 4,36 | 0,41 |
| 30. Dalīties vēstīs par saviem panākumiem                    | 4,39 | 3,28 | 0,49 |
| 31. Respektēt otra noslēpumus                                | 1,41 | 1,48 | 0,41 |
| 32. Sarunas laikā skatīties otram acīs                       | 2,21 | 2,02 | 0,35 |
| 33. Būt savaldīgam   | 2,21 | 5,62 | 0,35 |
| <i>Likumi tikai skolotājiem</i>                              |      |      |      |
| 34.a Skolēnus kritizēt lietišķi                              | 1,10 |      |      |
| 35.a Aizrādīt skolēniem, kad tas nepieciešams                | 1,31 |      |      |
| 36.a Būt kompetentam savā mācību priekšmetā                  | 1,14 |      |      |
| 37.a Prast atzīt savu nezināšanu                             | 1,07 |      |      |
| 38.a Laipni izturēties pret skolēniem                        | 1,00 |      |      |
| 39.a Noteikt laiku, kad skolēni var satikt skolotāju         | 1,79 |      |      |
| 40.a Respektēt skolēnu darbu                                 | 1,03 |      |      |
| 41.a Rūpīgi sagatavoties stundām                             | 1,28 |      |      |
| 42.a Atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem                      | 1,41 |      |      |
| 43.a Neizvirzīt prasības, nepaskaidrojot tās                 | 2,62 |      |      |
| 44.a Nevadīt skolēnus pārāk tieši                            | 3,28 |      |      |
| 45.a Saprotoši uzlvert skolēnu personiskās problēmas         | 1,41 |      |      |
| <i>Likumi tikai skolēniem</i>                                |      |      |      |
| 34.b Izpildīt uzdoto   |      | 1,69 |      |
| 35.b Laikā iesniegt mājas darbus                             |      | 1,86 |      |
| 36.b Prast pareizi uzlvert kritiku                           |      | 1,45 |      |
| 37.b Prast izklāstīt un aizstāvēt savas domas                |      | 1,52 |      |
| 38.b Nekavējoši uzdot jautājumus, ja kaut kas ir neskaidrs   |      | 1,24 |      |
| 39.b Izrādīt iniciatīvu, kur vien iespējams                  |      | 1,28 |      |
| 40.b Nebūt pārāk pazemīgam pret skolotāju                    |      | 2,79 |      |
| 41.b Nebūt bezkaunīgam pret skolotāju                        |      | 1,68 |      |

nav sevišķi nozīmīgs, 9 — likums ir pavisam nenozīmīgs. Skolotājiem bija jānorāda vecums, dzimums, ģimenes stāvoklis, izglītība un darba stāžs. Vidējais punktu skaits, kuru ieguva, novērtējot 45 likumus skolotājiem un 41 likumu skolēniem, redzams 2. tabulā. Iegūtie rezultāti rāda, ka skolotāji par svarīgākajiem uzskata likumus labi izturēties pret skolēniem, būt kompetentiem savā priekšmetā un vienlaikus arī atzīt savu nezināšanu, ja tas

3. tabula

Skolotāju atzītie un izmantotie likumi (vidējais punktu skaits)  
un korelācija starp tiem

| Likuma nr. | Atzītie likumi | Izmantotie likumi | Korelācija |
|------------|----------------|-------------------|------------|
| 1          | 2              | 3                 | 4          |
| 1.         | 1,89           | 1,38              | 0,65       |
| 2.         | 3,28           | 1,86              | 0,57       |
| 3.         | 5,31           | 3,30              | 0,26       |
| 4.         | 6,03           | 4,00              | 0,28       |
| 5.         | 3,21           | 1,50              | 0,08       |
| 6.         | 1,79           | 1,48              | 0,66       |
| 7.         | 7,03           | 3,86              | 0,76       |
| 8.         | 7,00           | 3,83              | 0,71       |
| 9.         | 6,03           | 2,72              | 0,55       |
| 10.        | 4,38           | 2,14              | 0,57       |
| 11.        | 5,86           | 3,48              | 0,65       |
| 12.        | 5,21           | 2,55              | 0,29       |
| 13.        | 5,45           | 4,40              | 0,32       |
| 14.        | 5,41           | 2,93              | 0,75       |
| 15.        | 4,90           | 1,76              | 0,19       |
| 16.        | 4,41           | 1,41              | 0,22       |
| 17.        | 3,62           | 2,10              | 0,34       |
| 18.        | 2,83           | 2,46              | 0,03       |
| 19.        | 1,21           | 1,31              | 0,43       |
| 20.        | 1,41           | 1,00              | 1,00       |
| 21.        | 5,66           | 4,55              | 0,52       |
| 22.        | 4,11           | 2,43              | 0,63       |
| 23.        | 7,25           | 3,78              | 0,39       |
| 24.        | 3,48           | 1,89              | 0,78       |
| 25.        | 3,37           | 2,07              | 0,64       |
| 26.        | 6,52           | 3,55              | 0,19       |
| 27.        | 3,00           | 1,38              | 0,15       |
| 28.        | 4,52           | 2,63              | 0,37       |
| 29.        | 5,81           | 3,71              | 0,67       |
| 30.        | 3,49           | 2,76              | 0,63       |
| 31.        | 1,41           | 1,45              | - 0,11     |
| 32.        | 2,00           | 1,45              | 0,55       |
| 33.        | 2,21           | 1,79              | 0,57       |
| 34.        | 1,10           | 1,66              | 0,01       |
| 35.        | 1,31           | 1,45              | 0,39       |
| 36.        | 1,14           | 1,59              | 0,35       |
| 37.        | 1,07           | 1,35              | 0,26       |
| 38.        | 1,00           | 1,48              | 1,00       |
| 39.        | 1,79           | 1,69              | 0,61       |
| 40.        | 1,03           | 1,07              | - 0,05     |
| 41.        | 1,28           | 1,86              | 0,49       |
| 42.        | 1,41           | 1,76              | 0,16       |
| 43.        | 2,62           | 2,14              | 0,40       |
| 44.        | 3,28           | 2,61              | 0,67       |
| 45.        | 1,41           | 1,52              | 0,09       |

Svarīgākās atšķirības starp atzītajiem un izmantotajiem likumiem  
atkarībā no skolotāja dzimuma

|   | Vidējais skolotāju punktu skaits |         |
|---|----------------------------------|---------|
|   | sievietes                        | virieši |
| <i>Likumi skolotājiem</i>                       |                                  |         |
| Uzrunāt otru cilvēku vārdā                      | 1,31                             | 2,72    |
| Nebūt uzmācīgam                                 | 1,06                             | 1,92    |
| Noteikt laiku, kad skolēni var salikt skolotāju | 1,41                             | 2,33    |
| Nevadīt skolēnu pārāk tieši                     | 2,71                             | 4,08    |
| <i>Likumi skolēniem</i>                         |                                  |         |
| Nebūt uzmācīgam                                 | 1,24                             | 2,33    |
| Paklausīt otra cilvēka norādījumiem             | 2,47                             | 1,67    |
| Censties radīt par sevi vislabāko iespaidu      | 3,29                             | 2,00    |
| <i>Likumi, kurus skolotāji ievēro</i>           |                                  |         |
| Uzrunāt otru cilvēku vārdā                      | 1,12                             | 1,75    |
| Sabiedrībā ierasties akurāti un labi gērbtām    | 2,19                             | 1,50    |
| Būt kompetentam savā mācību priekšmetā          | 1,82                             | 1,25    |
| Laipni izturēties pret skolēniem                | 1,65                             | 1,25    |

nepieciešams. Svarīgākie likumi skolēniem, pēc skolotāju domām, ir izklāstīt un aizstāvēt savas domas, uzdot jautājumus, ja kaut kas ir neskaidrs, pareizi uztvert kritiku, kā arī respektēt otra noslēpumus. (..) Kopumā puse no likumiem tiek uzskatīti par svarīgiem skolotāju un skolēnu attiecībās.

Vispārīgajiem likumiem ir izskaitlota korelācija, lai secinātu, cik aktuāli tie ir gan skolotājiem, gan skolēniem. 23 no tiem ir šāda būtiska sakarība: jo nozīmīgāks ir likums skolotājam, jo nozīmīgāks tas ir arī skolēnam — un otrādi.

2. tabulā redzams, ka augsta korelācija ir likumiem, kas attiecas uz sarunām par reliģisko un politisko pārliecību, skatīšanos acīs sarunas laikā, gērbšanos.

3. tabulā parādīts, kā atzītos likumus skolotāji ievēro praktiskajā darbībā, un dota arī korelācija starp tiem un izmantotajiem likumiem atbilstoši Pīrsona koeficientam.

Skolotāju atbildes kopumā liecina, ka cieša korelācija pastāv starp 30 likumiem (no 45 likumiem). Korelācija svārstās no -0,11 līdz 1,00 ar vidējo rādītāju 0,44. Jo augstāk skolotājs vērtē kādu likumu, jo precīzāk viņš to izmanto praksē, un, jo mazāk skolotājs respektē kādu likumu, jo mazāk viņš saskaņo

savu uzvedību ar to. Īpaši skaidri tas redzams attiecībā uz likumiem, kuri skar sarunas par reliģisko un politisko pārliecību, seksu un nāvi un kuri attiecas uz gērbšanos, laipnu izturēšanos. Īpašu interesi izraisa tie atzītie un izmantotie likumi, starp kuriem ir zema korelācija. Tas liecina par šo likumu noturīguma trūkumu (piemēram var minēt likumu, kas prasa respektēt otra noslēpumus).

Pētījumos tika diferencēti rezultāti, ievērojot skolotāju dzimumu. 4. tabulā redzams, ka sievietes augstāk nekā vīrieši respektē likumu par neuzmākšanos otram (šāds vērtējums gan skolēnu, gan skolotāju vidū), tāpat arī vairāk atzīst un ievēro likumu par partneru uzrunāšanu vārdā. (Pētījumā notika diferenciācija arī pēc skolu tipa, taču rezultātu atšķirība bija visai niecīga, tādēļ atļaujamies tos nepublicēt. — T. K.)

Diferencējot iegūtos rezultātus pēc tā, ar kāda vecuma skolēniem skolotāji strādā, varēja konstatēt, ka svarīga nozīme ir arī citiem likumiem. Rezultāti attēloti 5. tabulā.

5. tabula

Svarīgākās atšķirības starp atzītajiem un izmantotajiem likumiem atkarībā no skolēnu vecuma

|  | Vidējais skolēnu punktu skaits |           |
|--|--------------------------------|-----------|
|  | mazāk par 10 g.                | 10—19. g. |
| <i>Likumi skolotājiem</i>                    |                                |           |
| Sabiedrībā nekritizēt otru                   | 1,60                           | 4,05      |
| Nebūt uzmācīgam                              | 8,40                           | 6,29      |
| Aizrādīt skolēniem, kad tas nepieciešams     | 2,40                           | 1,10      |
| Būt kompetentam savā mācību priekšmetā       | 1,80                           | 1,00      |
| <i>Likumi skolēniem</i>                      |                                |           |
| Censties radīt par sevi vislabāko iespaidu   | 4,00                           | 2,62      |
| Pavestīt partnerim sava laika budžetu        | 6,00                           | 3,95      |
| Izpildīt uzdoto                              | 3,00                           | 1,43      |
| Laika iesniegt mājas darbus                  | 3,00                           | 1,52      |
| <i>Likumi, kurus skolotāji ievēro</i>        |                                |           |
| Ar nolūku neaizskart otru                    | 4,00                           | 2,67      |
| Sabiedrībā ierasties akurāti un labi gērbtam | 2,75                           | 1,81      |
| Censties par sevi radīt vislabāko iespaidu   | 3,00                           | 1,90      |
| Respektēt otra noslēpumus                    | 2,20                           | 1,57      |
| Būt kompetentam savā mācību priekšmetā       | 2,40                           | 1,43      |

6. tabula parāda būtiskas atšķirības skolotāju viedokļos par atzītajiem un izmantotajiem likumiem atkarībā no tā, ar kādiem skolēniem — «labajiem» (I grupa) vai «grūtajiem» (II grupa) — viņi strādā.

6. tabula

Svarīgākās atšķirības starp atzītajiem un izmantotajiem likumiem atkarībā no skolēnu dalījuma «labajos» (I grupa) un «grūtajos» (II grupa)

|  | Vidējais skolēnu punktu skaits |          |
|--|--------------------------------|----------|
|  | I grupa                        | II grupa |
| <i>Likumi skolotājiem</i>                                |                                |          |
| Apsveikt otru dzimšanas dienā                            | 6,82                           | 4,91     |
| Sabiedrībā neizrādīt savstarpējas simpātijas             | 3,91                           | 6,00     |
| Ar nolūku neaizskart otru                                | 3,73                           | 6,45     |
| Neapspriest ar otru savas finansiālās grūtības           | 1,55                           | 4,00     |
| Noteikt laiku, kad skolēni var satikt skolotāju          | 2,45                           | 1,27     |
| <i>Likumi skolēniem</i>                                  |                                |          |
| Neizrādīt dusmas citu klātbūtnē                          | 4,91                           | 7,18     |
| Ar nolūku neaizskart otru                                | 3,64                           | 6,27     |
| Sabiedrībā ierasties akurāti un ļabi gērbļam             | 2,45                           | 4,36     |
| Neatkarīgi no apstākļiem pret partneri izturēties laipni | 3,60                           | 6,36     |
| Dalīties vēstīs par saviem panākumiem                    | 2,27                           | 4,27     |
| Laikā iesniegt mājas darbus                              | 1,27                           | 2,27     |
| <i>Likumi, kurus ievēro</i>                              |                                |          |
| Uzrunāt otru cilvēku vārdā                               | 1,82                           | 1,18     |
| Ar nolūku neaizskart otru                                | 2,27                           | 3,55     |
| Būt kompetentam savā mācību priekšmetā                   | 1,27                           | 2,09     |
| Rūpīgi sagatavoties stundam                              | 1,64                           | 2,18     |

### Secinājumi

Likumi, kurus atzīst skolotāji, ir ļoti līdzīgi tiem, kurus augstu vērtē dažādi Lielbritānijas sabiedrības slāņi. Par izņēmumu uzskatāms likums, kas noteic, ka jāatzīst sava nezināšana, ja tas nepieciešams (skolotāji to min kā trešo svarīgāko likumu pretēji vienpadsmit citu profesiju pārstāvjiem, kas piedalījās aptaujā).

Turpretī kompetenci, kas ir viena no svarīgākajām prasībām to cilvēku grupā, kuri nav pedagogi, skolotāji ierindo piektajā vietā.

Atšķirības starp skolotāju un citu profesiju pārstāvju nosauktajiem galvenajiem skolēnu likumiem praktiski nepastāv. Likumi, kurus skolotāji uzskata par nozīmīgiem gan skolotājiem, gan skolēniem, ir ļoti līdzīgi tiem, kurus skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecībās akcentē dažāda vecuma vīriešu un sieviešu grupas. Daži no likumiem ir saistīti ar kopīgu uzdevumu izpildi, turpretī citi orientēti uz personisko savstarpējo attiecību organizēšanu. (..) Skolotāji atzīst, ka noteiktu likumu ievērošana viņu praktiskajā darbībā ir atkarīga no pedagogiskajām situācijām. Interesanti, ka savā uzvedībā skolotāji ne vienmēr ir spējīgi konsekventi sekot tiem likumiem, kurus viņi ir atzinuši par ārkārtīgi nozīmīgiem. Tas attiecas uz likumiem, kas saistīti ar skolēna darba novērtēšanu, savas nezināšanas atzīšanu, iecietīgu attieksmi pret skolēnu personiskajām problēmām utt. Kā redzams, skolotājam ne vienmēr ir iespējams praktiskā situācijā ievērot likumus atbilstoši to svarīguma pakāpei.

Tomēr iepriekš minētie gadījumi vairāk ir saistīti ar likumiem, kuri attiecas uz uzdevumu kopīgu izpildi, nevis uz personisko attiecību aspektu. Skolotāji ļoti augstu vērtē likumus, kas saistīti ar jūtu, intīmu problēmu apspriešanu, kā arī ar emocionālu novērtību.

Atšķirības likumu izmantošanā atkarībā no skolēnu vecuma, skolas tipa, skolēnu iedalījuma pierāda, ka atzīto likumu ievērošanu vienmēr nosaka konkrētā situācija.

Veiktais eksperiments paaugstināja jau agrāk veikto savstarpējo attiecību pētījumu rezultātu ticamību, jo

- 1) apstiprināja skolotāju un citu heterogēno grupu viedokļu sakritību,
- 2) parādīja saistību starp atzītajiem un izmantotajiem likumiem,
- 3) pierādīja konkrēto situāciju nozīmīgumu likumu ievērošanā.

(Henderson M., Argyle M. Endorsed and Applied Rules of Relationships Reported by Teachers // Oxford Review of Education. — 1984. — Vol. 10. — № 2. — P. 193—202.)

## **DARBA ORGANIZĀCIJA UN DISCIPLĪNA KLASĒ**

Efektīvi izmantot mācību laiku  
Izvairīties no stundas traucējumiem  
Samazināt laiku cīņai par disciplīnu  
Uzvedības noteikumi, kas jāievēro klasē  
Disciplīna  
Nedisciplinētības novēršana  
Skolēnu nedisciplinētības cēloņi

### **Efektīvi izmantot mācību laiku**

Produktīvi izmantojot pilnu mācību stundas laiku, var panākt daudz labākus rezultātus, nekā daudz reižu atkārtojot skolēniem, ka mācības ir ļoti svarīga nodarbošanās un ka tās prasa laiku un piepūli. Ja skolotājs meklē iemeslus, lai varētu noturēt stundu, skolēniem var rasties nenopietna attieksme pret mācību darbu. Salganiks (1980) apraksta šādu piemēru. Kādā Baltimoras skolā trešās klases skolotāja veda skolēnus uz bibliotēku, kur bija paredzēta mācību stunda. Durvis izradījās aizslēgtas, un viņa aizsūtīja vienu no skolēniem pēc atslēgas. Kamēr viņi gaidīja atslēgu, skolotāja čukstus uzaicināja bērnus pavingrināties rēķināšanā — cik ir deviņi plus deviņi, seši plus seši utt. Skolēni kori čukstus atbildēja. Vai skolotāja uzdeva šo vingrinājumu ar mērķi uzlabot viņu zināšanas? Protams, ne, bet, iespējams, tas skolēnos palīdzēja nostiprināt pārliecību, ka skolā laiks jāpavada mācoties, nevis vienkārši izklaidējoties. (..)

### **Izvairīties no stundas traucējumiem**

Vienu no būtiskiem mācību laika zudumiem rada stundas traucējumi. Tiem var būt gan objektīvs raksturs (steidzami skolas vadības paziņojumi, nepieciešamība skolotājam parakstīties uz dokumenta, kas steidzami jāšūta prom), gan arī subjektīvs, no skolotājiem vai skolēniem pašiem atkarīgs pamatojums. Šādi traucējumi ne tikai samazina mācībām atvēlēto laiku, bet arī negatīvi ietekmē mācību noskaņu.

Lai izvairītos no traucējumiem, katram skolotājam jāpārdomā un jāizvēlas savi paņēmieni. Daži skolotāji, piemēram, pie durvīm piestiprina uzrakstu «Netraucēt — rit mācību darbs!», lai brīdinātu iespējamus atnācējus. Kāda skolotāja visatbildīgākajā stundas posmā, kad skolēniem bija maksimāli jākoncentrējas darbam, uzlika galvā speciālu cepurīti, kas atgādināja skolēniem viņu pienākumus. Citi pedagogi izmanto dažādas kastītes, kurās skolēni iemet lapiņas ar jautājumiem (pēc stundas skolotāji izanalizē saņemto).

Skolotājam jādara viss iespējamais, lai stundā tiktu darīts tikai tas, kas tajā paredzēts. Ja skolotājs, piemēram, ir sācis stundu un ienāk nokavējies skolēns, viņam jāturpina darbs, bet pārmetumi audzēknim jāizsaka pēc mācību stundas. (..)

### **Samazināt laiku cīņai par disciplīnu**

Skolotājam jādara viss, lai stundas gaitu nevajadzētu pārtraukt, izsakot skolēniem aizrādījumus. Ass skatiens, klusa pieešana pie trokšņotāja, žests, kas atgādina skolēnam, ka jāievēro disciplīna, palīdzēs tikt galā ar nelieliem uzvedības pārkāpumiem, nepārtraucot stundu. Ja ir nepieciešams ar skolēniem pārrunāt viņu uzvedību, tad tas jādara tūlīt pēc stundas, nevis stundas laikā. Ja, piemēram, Diāna un Mārtiņš sarunājas klases darba laikā, labāk ir teikt: «Diāna un Mārtiņ, pienāciet pie manis pulksten piecpadsmitos!» nekā tūlīt norāt, ka pašreiz daudz svarīgāk ir strādāt, nevis pļāpāt.

### **Uzvedības noteikumi, kas jāievēro klasē**

Emmers (1980) ir pētījis skolotāju darbību mācību gada sākumā un noskaidrojis, kā tā ietekmē skolēnu uzvedību visa mācību gada laikā. Viņš ir analizējis skolotāju darbu stundās mācību gada sākumā un secinājis: jo daudzveidīgākas nodarbības notiek stundās, jo sekmīgāka ir stundu norise. Viņš ir izvirzījis sešus noteikumus, kas jāievēro skolotājam stundās mācību gada sākumā.

1. Skolotājam skolēni ir skaidri jāiepazīstina ar uzvedības noteikumiem, kas jāievēro klasē, un šim darbam jāveltī tik daudz laika, lai skolēni tos skaidri zinātu un ievērotu.

2. Skolotājam jāstrādā ar visu klasi kopumā, lai neviens skolēns nepaliktu ārpus viņa uzmanības loka.

3. Iepazīstinot ar uzvedības noteikumiem un prasībām, kas jāievēro skolā, skolotājs mudina skolēnus izteikt savus priekšlikumus šai sakarā.

4. Skolotājs veido skolēnu uzvedības paradumus atbilstoši pieņemtajiem signāliem.

5. Pirmajās stundās ieteicams dot vieglākus, patīkamākus uzdevumus. Taču stundām jābūt labi izplānotām, daudzveidīgām un skolēni aktīvi jāiesaista mācību darbā, izvairoties no viņu pārslodzes.

6. Nekavējoties jānovērš jebkādi uzvedības pārkāpumi.

Izstrādājot uzvedības noteikumus un prasības, jāievēro divi nosacījumi. Pirmkārt, to nedrīkst būt daudz, un, otrkārt, noteikumiem un prasībām jābūt pamatotām un saprotamām. Skolotājs var aicināt skolēnus izteikt savus priekšlikumus vai arī var lūgt, lai audzēkņi pastāsta, kā viņi saprot attiecīgo prasību, un lai min piemērus. Šāda noteikumu apspriešana rada iespaidu, ka katrs ir piedalījies to izveidē. Ja kāds vēlēties šos noteikumus pārkāpt, viņš zinās, ka nepakļaujas nevis skolotāja prasībām, bet gan biedru izstrādātajām uzvedības normām.

Uzvedības noteikumi, kas jāievēro klasē, var būt šādi.

1. Esi laipns pret otru cilvēku! Sis likums aizliedz pārtraukt otru, runāt ārpus kārtas, apsmiet, sist utt.

2. Cienī cita cilvēka īpašumu! Sis likums attur skolēnu no zagšanas, laušanas, kā arī no grāmatu smērēšanas un plēšanas.

3. Strādā! Sis likums paredz, ka skolēnam uzmanīgi jāklausa, kad skolotāji stāsta mācību vielu vai citi skolēni atbild, jāveic patstāvīgais darbs, jāatrodas savā vietā līdz zvanam, jāievēro skolotāja norādījumi.

4. Pacel roku, ja gribi, lai tevi ievērotu! Sis likums neļauj skolēnam runāt no savas vietas, staigāt pa klasi. (..)

### Disciplīna

Lai gan disciplīnas saglabāšanā izšķirīga nozīme ir sprāigai mācību darba organizācijai stundā, tomēr skolotājam jāzina arī paņēmieni, kas palīdz nodrošināt kārtību klasē. (..)

### Nedisciplinētības novēršana

Lielākā daļa pārkāpumu, ar kuriem ikdienā jāstopas skolotājam, nav pārāk nopietni un būtu pat pieļaujami atpūtas brīžos, bet klases telpās pret tiem jācinās, jo pretējā gadījumā grūti būs

panākt darba disciplīnu stundā. Runa ir par tādiem pārkāpumiem kā runāšana bez atļaujas, staigāšana pa klasi, neievērojot skolas uzvedības noteikumus, un neuzmanība stundās. (..)

1. Viegļākais veids, kā tikt galā ar uzvedības problēmām, ir nepieļaut tās. Jau lika atzīmēts, ka to var panākt, reglamentējot uzvedību klasē, nodarbinot skolēnus ar saturīgiem uzdevumiem un piemērojot citus līdzekļus.

Dažādojot stundu saturu, izmantojot daudzveidīgus paņēmienus un līdzekļus, nodrošinot darbīgu un priecīgu gaisotni, var izvairīties no garlaicības, kas savukārt izraisa nedisciplinētību. Frustrāciju var radīt pārāk sarežģīta mācību viela vai arī pārlietu gari uzdevumi, taču pastāv iespēja no tās izvairīties, ja sadala uzdevumu loģiskos posmos un pirms tam skolēnus sagatavo šāda veida uzdevumiem. Nogurumu var mazināt, atļaujot īsus starpbrīžus, dažādojot uzdevumus, ieplānojot grūtākos uzdevumus no rīta, kad skolēni ir atpūtušies.

2. Neverbālie aizrādījumi. Lielu daļu uzvedības problēmu klasē var atrisināt, izmantojot mīmiku un žestus. Reizēm pietiek tikai uzvert skolēna acu skatienu, lai viņš pārtrauktu savas blēņas. Arī tad, ja skolotājs tuvojas skolēnam, kurš traucē stundu, šis nerātis parasti nomierinās. Ja minētie paņēmieni nelīdz, skolotājs var pienākt tuvāk un uzlikt roku audzēknim uz pleca (īpaši uzmanīgiem jābūt attieksmē pret pusaudžiem, jo viņos šādi pieskārieni var izraisīt nepatīku). Visi šie paņēmieni izsaka vienu un to pašu domu: «Es redzu, ar ko tu nodarbojies, un man tas nepatīk. Lūdzu sāc strādāt!» (..)

3. Uzslava par labu uzvedību. Uzslava ir labs motivācijas veidošanas paņēmiens. Svarīgi ir uzslavēt skolēnu, ja viņš rīkojas pareizi. (..)

4. Uzslava citam skolēnam. Bieži vien ir iespējams panākt kāda skolēna labu uzvedību, uzslavējot pārējos. Ja, teiksim, Pollija stundā mīļojas, skolotājs varētu sacīt: «Es priecājos, ka vairāki skolēni čakli strādā. — Džeks un Kerola pareizi pilda uzdevumu, Džozefs un Mičela arī cenšas.» Kad Pollija beidzot uzsākusī darbu, skolotājam jāuzslavē arī viņa, nepievēršot uzmanību iepriekšējai darbībai. (..)

5. Mutiski aizrādījumi. Ja žesti un mīmika nepalīdz nomierināt skolēnu, jāizmanto mutiski aizrādījumi. Taču jāatceras, ka novēlots aizrādījums gaidīto rezultātu nesniedz. Ja iespējams, jāuzsver, kas skolēniem jādara, nevis jākonkretizē, ko viņi pašlaik dara. (..) Turklāt aizrādot jāvēršas pret rīcību, nevis pret skolēnu. Kaut arī skolēna uzvedība ir neciešama, audzēknī ir jāveido pārliecība, ka klasē viņu gaida.

6. Atkārtoti aizrādījumi. Lai novērstu kādas uzvedības kļūdas, daudzos gadījumos pietiks ar žestu, citu skolēnu uzslavēšanu vai īsu atgādinājumu. Tomēr dažreiz skolēni nolemj pārbaudīt skolotāja pacietību, uzsākot strīdus un polemiku. Šādas «pārbaudes» mazināsies, ja skolēni būs pārliecināti, ka skolotājs neatkāpsies no savām domām un prasībām. (..)

7. Sods. Jācer, ka pietiekami reti ir tie gadījumi, kad skolotājs vēlamo rezultātu nepanāk ar iepriekš aplūkotajiem paņēmieniem. Tomēr, ja tā gadās, galējais līdzeklis ir nostādīt skolēnu izvēles priekšā: «Vai nu izpildi, vai tev nāksies ciest sodu.» Pie sodiem pieder izsūtīšana no klases, neļaušana laikā aiziet starpbrīdī, atstāšana pēc stundām vai vecāku izsaukšana uz skolu. (..)

Pēc tam kad sods ir izpildīts, skolotājam jāizvairās atgādināt par notikušo. Tā, piemēram, ja skolēns atgriežas klasē pēc tam, kad viņš bijis izraidīts no tās uz 10 minūtēm, skolotājam jāsauga audzēknis bez apvainojumiem. (..)

### Skolēnu nedisciplinētības cēloņi

Biheivioristi uzskata, ka jebkura uzvedība ir ilgstoša, ja tai ir noteikti izraisītāji. Tātad, lai samazinātu disciplīnas pārkāpumus klasē, mums skaidri jāsaprot, kas izraisa nedisciplinētību. (..)

**Skolotāja uzmanība.** Dažreiz skolēni slikti uzvedas, lai pievērstu sev skolotāja uzmanību. Šis iemesls sastopams daudz biežāk, nekā daudzi skolotāji domā. (..)

Ja skolēns pārkāpj disciplīnu, lai pievērstu skolotāja uzmanību, atrisinājums ir visai vienkāršs: pievērsiet šim skolēnam uzmanību, kad viņš ir kārtīgs, un, cik vien iespējams, ignorējiet audzēkni, kad viņš ir nedisciplinēts. Ja nav iespējams ignorēt skolēna rīcību, labāk izsūtiet viņu ārā no klases nekā barieties, jo rāšanās var kļūt par nedisciplinētības izraisītāju (pastiprinātāju).

**Vienaudžu uzmanība.** Par skolēna nedisciplinētības cēloni var kļūt arī tieksme pievērst sev vienaudžu uzmanību un iegūt viņu atzinību. Piemēram var minēt «klases klaunu», kurš vienmēr uzjautrina pārējos. (..)

Pat bērnudārza audzēkņi un jaunāko klašu skolēni pārkāpj uzmanības normas, lai pievērstu sev vienaudžu uzmanību. Sākot ar 5. klasi (it īpaši pusaudžu klasēs), nedisciplinētība saistīta galvenokārt ar šo faktu. (..)

Lai novērstu nedisciplinētību, kuras pamatā ir vienaudžu atbalsts, jārikojas citādi, nekā likvidējot nedisciplinētību, kuru iz-

raisa tieksme pievērst sev uzmanību. Šai gadījumā ignorēt nedisciplinētību nebūs iespējams. Aplūkosim piemēru. Skolēns uzlicis grāmatu sev uz galvas un cenšas to noturēt, bet visa klase smejas. Neievērot šo pārkāpumu ir neiespējami, jo šāda rīcība turpināsies tik ilgi, kamēr visa klase pievērsīs šim skolēnam uzmanību vai arī sāks viņu atdarināt. Ja skolotājs rāsies, skolēni pievērsīs nerātnim tikai vairāk uzmanības vai arī — vēl sliktāk — demonstratīvi apliecinās savu atbalstu viņam. Tas pats attiecas arī uz gadījumu, kad divi skolēni stundā sačukstas. Viņi viens otru it kā uzmundrina uz šo pārkāpumu, un, ja skolotājs nepievērstu uzmanību viņu rīcībai, tas vēl vairāk stimulētu abus.

Pastāv divi iespējamie veidi, kā reaģēt uz nedisciplinētību, ko atbalsta vienaudži. Pirmkārt, pārkāpēju var izraidīt no klases un tādējādi liegt viņam vienaudžu atbalstu. Otrkārt, var izmantot grupas ietekmi (ši stratēģija balstās uz to, ka visa grupa ikreiz saņem atzinību par labu uzvedību). Šajā gadījumā visi skolēni rūpējas, lai katrs labi uzvestos, un līdz ar to tiek neitralizēts sliktas uzvedības atbalsts.

(*Slavin R. E. Educational Psychology: Theory into Practice.* — N. Y., 1986. — P. 391—411.)

## SKOLOTĀJS UN KLASES VADĪŠANA

- Skatienu kontakts
  - Jaunās vielas mācīšana
  - Kontroles vingrinājumi
  - Pāru un grupu darbs
- Zestu un sejas izteiksmes izmantošana
  - Klases vadīšana
- Pedagoga vieta un darbība
  - Skolotāja darbība klases priekšā
  - Pāru un grupu darbs
  - Ieraksta klausīšanās vai teksta lasīšana
- Uzmanības sadalīšana
- Balss
- Sēdvietu izkārtojums
  - Skolotāja darbība klases priekšā
  - Pāru darbs
  - Grupu darbs
  - Individuālais darbs
- Skolēnu darba vadīšana
  - Grupu darbs
  - Pāru darbs
  - Individuālā lasīšana un rakstveida uzdevumi
- Skolēnu personvārdu lietošana
- Stundas sākums
- Stundas nobeigums

### Skatienu kontakts

Mēs visi zinām, cik grūti ir runāt ar cilvēku, kas nekad uz mums neskatās vai arī visu laiku nenovērš skatienu. Tāpat mēs zinām, cik svarīga nozīme ir skatienu kontaktam, nododot informāciju, piemēram, «Es vēlos ar jums runāt» vai «Šo piezīmi es adresēju jums». (..)

Skatienu kontaktus valodu stundās izmanto, lai

● tuvinātos skolēniem (Skolotājam, kas nekad neskatās skolēniem acīs, šķiet, trūkst pārliecinātības, un skolēnos veidojas priekšstats, ka viņš ir nedrošs. Taču arī ciešs, nepārtraukts skatiens nepalīdz.);

● norādītu skolēnam, ka gribat runāt ar viņu vai vēlaties, lai viņš kaut ko izdara (Tomēr nepārcentieties, jo audzēknis var justies vajāts!);

● saglabātu to skolēnu uzmanību, kuriem neesat pievērsies, un stimulētu viņus klausīties skolēnus, kuri pašlaik atbild (Tomēr esiet uzmanīgi! Ja pārāk ilgi skatīsieties uz vienu skolēnu, pārējie jutīsies ignorēti.);

● nebūtu jāsauc skolēni vārdā (piemēram, vadot ātru vingrinājumu);

● parādītu skolēnam, kurš pļāpā, ka skolotājs viņu ir pamanījis.

Tomēr skolotājam daudz svarīgāk ir skatīties uz skolēniem, lai pamanītu viņu reakciju. Vai skolēni saprot? Vai viņiem patīk stunda? Vai audzēkņi ir noguruši? Vai viņiem ir garlaicīgi? Vai nebūtu labāk, ja mainītu stundas ievirzi? Vai kāds vēlas papildināt vai uzdot jautājumu?

Kā skatienu kontakts mainīsies dažādos stundas posmos?

### Jaunās vielas mācīšana

Lietojiet skatienu kontaktu, lai

● pārbaudītu, vai visi koncentrējušies darbam (Iepazīstinot ar jaunu mācību vielu, īpaši elementārajos līmeņos, skolotājs bieži vien aizraujas ar norādījumiem, skaidrojumiem un darba vadišanu.);

● piesaistītu uzmanību (Šai nolūkā nevienu nedrīkst atstāt neievērotu. Tā kā jums ir jāaptver visa klase, uzmanieties, lai neatstātu bez ievēribas skolēnus, kas atrodas vistuvāk!);

● nezaudētu kontaktus ar pārējiem tai laikā, kad strādājat ar atsevišķu skolēnu, piemēram, labojat viņa kļūdas (Ar skatienu varat viņiem paust «Jūs arī esat iesaistīti šajā procesā».);

● stimulētu skolēnus izteikt savas domas (Bieži vien pietiek tikai paskatīties uz skolēniem, lai zinātu, ka viņi grib kaut ko teikt.);

● pārbaudīt, vai skolēni ir sapratuši jūsu teikto (Apmulsuma un neizpratnes pilna izteiksme norāda, ka jāmēģina skaidrot no jauna.).

## Kontroles vingrinājumi

Lietojiet skatienu kontaktu, lai

- norādītu, kam jāatbild (Skolēnu saukšana vārdā var palēnināt vingrinājuma tempu, bet norādīšana ar roku var būt apvaiņojoša.);
- kopā ar žestu, piemēram, galvas papurināšanu, norādītu, ka kaut kas ir nepareizi;
- pārliecinātos, ka skolēni ir sapratuši to, kas paredzēts, un lai jūs būtu informēts par pašreizējam norisēm.

## Pāru un grupu darbs

Jebkuras darbības laikā, ja nav vajadzīga tiešā kontrole, izvairieties no skatienu kontakta, kamēr skolēni nelūdz jūsu palīdzību vai kamēr neesat izlēmis piedalīties darbībā. Tiklīdz esat izveidojis skatienu kontaktu ar skolēniem vai skolēni izveidojuši kontaktu ar jums, jūs tiekiet iekļauts darbībā un nonākat tās centrā. Ņomēr ir gadījumi, kad varat izmantot skatienu kontaktu. Tas var noderēt, lai

- signalizētu pārim vai grupai, kad sākt vai beigt darbu vai arī kad pasteigties (Skatienu kontakts var būt daudz mazāk domīnējošs nekā balss.);
- kopā ar žestu norādītu, ka grupa atrodas uz pareiza vai nepareiza ceļa.

Vai ir svarīgi rosināt audzēkņus skatīties citam uz citu?

Jā, pat ļoti svarīgi. Ar skatienu kontakta palīdzību skolēns iegūst pārliecību par sevi, un viņa nedrošība izzūd. Turklāt skolēns, kuram ir dzirdes traucējumi, labāk sapratis teikto, ja viņa skatiens būs pavērsts pret otra runātāja seju, nevis uz leju. Kad skolēni uzdod cits citam jautājumus, sniedz savstarpēju palīdzību, labo klases biedru kļūdas, strādā pāros vai grupās, tad viņiem vajadzētu skatīties citam uz citu. Lai to atvieglotu, ieteicams tuvināt viņu krēslus. (..)

## Žestu un sejas izteiksmes izmantošana

Žesti un sejas izteiksme ir jebkuras komunikācijas integrāla sastāvdaļa. Tie palīdz precizēt informāciju. (..)

· Kā žesti ietekmē mūsu darbību klasē? (..)

● Mums vienmēr vajadzētu apzināties, cik grūti ir skolēniem klausīties skaņu ierakstus, pat tad, ja dzirdētais rosina viņu iztēli.

- Žesti ir viens no paņēmieniem, kā izteikt domas.
- Žestus var izmantot, lai vadītu klasi, bet tiem jābūt skaidriem un nepārprotamiem, jo to uzdevums ir samazināt jūsu runu. (..)

### Klases vadīšana

Ikviens valodas skolotājs var izveidot savu žestu kompleksu, lai vadītu klasi. Šiem žestiem jābūt iespējami skaidriem un izmantojamiem ar minimālu runas līdzdalību. Minēsim dažus standartžestus:

«*Klausieties!*» — saliektu plaukstu pielikt pie auss,

«*Atkārtojiet korī!*» — stingrs rokas vēziens vai līdzīgs žests, kas mudina runāt reizē,

«*Atkārtojiet individuāli!*» — norādīt ar plaukstu konkrēta skolēna virzienā,

«*Izveidojiet pārus!*» — ar rokām vai pirkstiem parādīt, ka jūs «savienojat» skolēnus,

«*Pārtrauciet (pāru darbu, grupu darbu, troksni)!*» — pacelt vai sasist plaukstu,

«*Pasakiet pilnu teikumu!*» — turēt plaukstu atstātus vienu no otras, it kā tajās turētu ķieģeli,

«*Pasakiet no sākuma!*» — virpināt rādītājpirkstus vienu ap otru,

«*Labi!*» — pacelt roku ikšķus uz augšu.

Dažus no šiem norādījumiem var attēlot ar mīmikas palīdzību:

«*Labi!*» — apmierināta sejas izteiksme,

«*Nav pareizi!*» — nīgra sejas izteiksme.

Var izmantot arī šāda veida izteiksmi:

«*Interesanta ideja*» — pacelt uzacis,

«*Es domāju, ka nav visai labi*» — parādīt šaubu pilnu izteiksmi,

«*Atkārtojiet individuāli*» — pamāt skolēna virzienā un pacelt uzacis.

Vai no kaut kā ir jāizvairās?

Jā, no diezgan daudz kā, piemēram, no

- nenoteiktas izteiksmes un neskaidriem žestiem;
  - žestiem, kurus var pārprast;
  - žestiem, kas ir rupji vai aizvainojoši; (..)
  - kaitinošiem paradumiem, tādiem kā smīnēšana vai pārlietu bieža mirkšķināšana. Ļoti traucējoši var būt parazitvārdi.
- Ja neticat, kad kāds saka, ka jūs atkārtoti berzējat seju vai

raustāt matus, mēģiniet sevi pavērot videoierakstā, ja tas ir iespējams. Ja ne, palūdziet citus kolēģus, lai pieraksta jūsu paradumus, un atzīmē, cik bieži tos praktizējat. Atbrivošanās no kāda paraduma var radīt jums nedrošību, tomēr tikt vaļā no tā ir vērts.

### Pedagoga vieta un darbība

Klasē skolēni drīz vien vairs vienaldzīgi neuztver jūsu atrašanās vietu. Pēc tās audzēkņi spriež,

- kāda veida darbība notiek;
- kāda ir jūsu loma;
- kādu lomu jūs gaidāt no skolēniem;
- kam jūs pievēršat uzmanību un kam ne;
- vai jūs gaidāt, lai skolēns runātu, vai ne.

Uzskati par personisko distanci dažādu tautu kultūrās ir atšķirīgi. Tā, piemēram, arābiem sarunājoties patīk atrasties tuvāk nekā ziemeļeiropiešiem. Klasēs, kurās ir daudzu kultūru pārstāvji, skolēni nereti apvaino cits citu, pienākot pārāk tuvu.

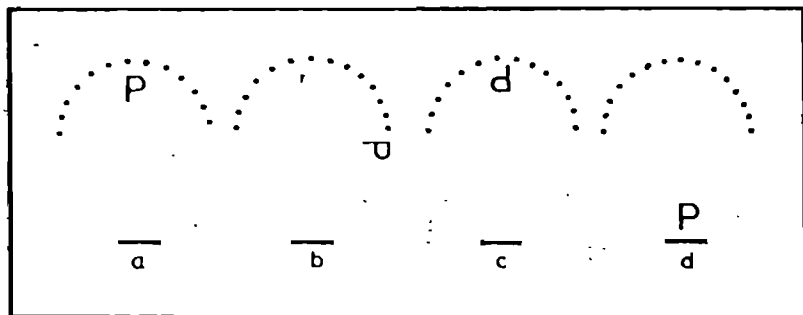
### Skolotāja darbība klases priekšā

Dažus darbības veidus (piemēram, iepazīstināšanu ar jauno vielu, kontroles vingrinājumus, instrukcijas sniegšanu) parasti nepieciešams vadīt pedagogam. Jūs stāvat klases priekšā, lai

- varētu redzēt, ko katrs dara un vai kāds grib kaut ko teikt;
- varētu veikt kontroli ar žestu un acu palīdzību;
- skolēni varētu saskatīt uzskates līdzekļus vai modeļus, kurus demonstrējat;
- varētu būt pietiekami mobils, palīdzot atsevišķiem skolēniem vai labojot viņu kļūdas;
- skolēni varētu koncentrēt uzmanību uz jums. Viņiem jāredz jūsu sejas izteiksme, žesti un mute, jo ar to palīdzību var pastiprināt teikto. Skolēniem ir svarīgi redzēt jūsu muti, ja gatavojaties lūgt viņus atkārtot jūsu sacīto. Ja stāvat klases aizmugurē, priekšā ar pagrieztu muguru vai sāniski pret klasi, viņiem ir grūtāk dzirdēt un saprast.

Ievērojiet dažus noteikumus:

- nestāviet kā sastindzis klases priekšā;
- nestaigājiet pārāk daudz pa klasi, lai neatrautu skolēnus no darba;
- atturieties no paraduma mīņāties no vienas kājas uz otru.

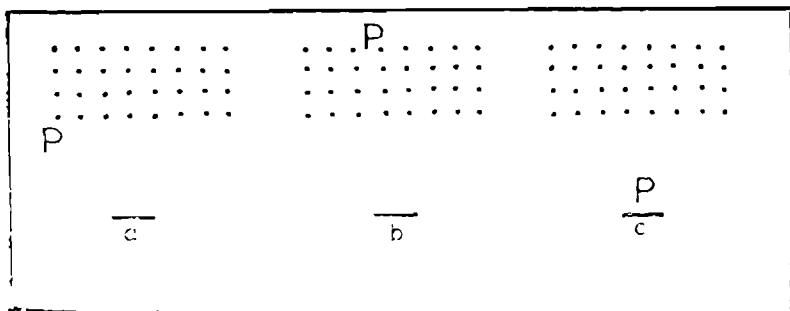


1. att.

Atrodiet optimālu vietu: nestāviet nedz pārāk tuvu, nedz arī tik tālu, ka skolēni nevar jūs ne redzēt, ne dzirdēt, neaizsedziet svarīgus uzskates līdzekļus vai uz tāfeles uzrakstīto, raugieties, lai jūsu atrašanās vieta netraucētu skolēniem sazināties gan ar jums, gan citam ar citu (1. att.; ar «P» apzīmēts pedagogs).

1. attēlā *a* pozīcijā tiek ignorēti skolēni, kas atrodas sānos, *b* pozīcijā uzmanība tiek pievērsta tikai dažiem skolēniem, *c* pozīcijā daļa klases netiek kontrolēta un dažiem liegta iespēja redzēt tāfeli, *d* pozīcija ir ideāla nelielai grupai, ja jums nav jāpalīdz atsevišķam skolēnam vai jādod iespēja redzēt tāfeli.

2. attēlā sēdvietas izkārtotas rindās: *a* pozīcijā vājinās jūsu kontrole pār klases tālāko daļu, *b* pozīcija var būt diezgan nelietderīga, jo nevar notikt kontrole ar skatienu vai žesta palīdzību, turpretī *c* pozīcija vairākumā gadījumu ir ideāla.



2. att.

Kā jūs varat palīdzēt atsevišķam skolēnam mācību stundas laikā?

Ja klases plānojums ļauj, pieeļiet tuvāk pie skolēna. Tomēr esiet uzmanīgs. Neizveidojot skatienu kontaktu ar pārējiem skolēniem, viņi jūtīsies ignorēti. Izlikt bez šī kontakta pieļaujams tikai tad, ja viņiem ir kāds cits uzdevums.

Ja jūs māc šaubas, palieciet savā vietā un izvēlieties palīdzības sniegšanai citu skolēnu. Ja labojat izrunas kļūdas, koncentrējiet uzmanību uz vienu skolēnu un mēģiniet iesaistīt pārējos, lūdzot arī viņus izrunāt skaņas.

Nepārliecieties pāri skolēnam, nesēdiēt uz viņa sola — tas rada nepatiku skolēnos. Ja sniedzat individuālu palīdzību, pieliecieties viņam tuvāk.

Vai jūs varat rakstīt uz tāfeles, nepagriezot skolēniem muguru? Jūs to nevarat, un šī iemesla dēļ daudzi skolotāji dod priekšroku grafoprojektoram. Darba procesā jūs varat iesaistīt skolēnus, jautājot viņiem, kas sekos tālāk, kā uzrakstīt jaunos vārdus. Vienīgais nosacījums — pārāk nepalēniniet stundas tempu. Ja jums ir daudz jāraksta, dariet to pa daļām, un laiku pa laikam pagrieziet pret klasi, lai uzdotu skolēniem dažus jautājumus.

### Pāru un grupu darbs

Organizējot šādu darbu,

- apsēdiēties uz krēsla ārpus izveidotajām komunikācijas ķēdēm un klausieties vai arī

- pārvietojieties neuzkrītoši.

Jo vairāk uzspiedisiet savu klātbūtni, jo vairāk skolēni meklēs jūsu palīdzību. Ja jūs piedalāties darbībā, nostājiēties grupas tuvumā vai optimālā attālumā. Esiet lakonisks un dodieties tālāk. Ja jūs lūdz ierosināt ideju grupas diskusijai, piedalieties tā, it kā jūs būtu skolēns.

### Ieraksta klausīšanās vai teksta lasīšana

Kad skolēni nodarbināti ar šāda veida darbībā, viņiem jūs nav jāredz. Jūsu staigāšana var novērst skolēnu uzmanību, tāpēc apsēdiēties un izturiēties klusi. Nedomājiēt, ka tad, kad skolēni jūs neredz, jūs nemācāt. Nepalieciet kā piekalts pie krēsla pēc tam, kad darbība ir pabeigta. Eļiet un palīdziet skolēnam, ja jūs lūdz. Varbūt varat pat nostāties klases priekšā, ja gatavojaties uzdot jautājumus. (..)

### Uzmanības sadalīšana

Pats par sevi saprotams, — jo lielāka klase, jo grūtāk sasniegt ideālu. Klasē, kurā ir 40 skolēnu, jūs droši vien drīzāk izmantosiet korrunu un darbu grupās nekā klasē, kur ir 10 skolēnu. Korruna dod iespēju katram vismaz atkārtot jaunu valodas parādību (kaut gan tas visiem nenodrošina izpratni).

Pāru un grupu darbu var izmantot vingrināšanās nolūkos. Tas var arī sniegt katram skolēnam iespēju brīvi sazināties.

Tomēr klase neatkarīgi no tās lieluma sastāv no indivīdiem, kuri lielākoties vēlas, lai skolotājs viņus uzklausu vai uzrunā tieši. Dažreiz lielās klasēs var izteikt atzinību ar smaidu, žestu vai uzmundrinošu vārdu. Pat tam ir nozīme. Mazās klasēs jums vajadzētu pieiet pie katra skolēna. Abos gadījumos lietojiet skatītienu kontaktu, lai aptvertu visus skolēnus, kad vadāt viņus kā vienotu veselumu.

Katru reizi, kad pievēršat klases skolēniem uzmanību, piemēram, uzdotat jautājumus, sniedzat palīdzību, lūdzat viņus atkārtot, labojat kļūdas utt.,

- izsauciet skolēnus jautātā secībā! Nesauciet vienu pēc otra, jo tad izsaukšanas secību var paredzēt un skolēni atslēdzas no darba, kamēr pienāk viņu kārta. Tas nekas, ja dažreiz izsaucat vienu un to pašu skolēnu divas reizes. Tas liek klasei būt uzmanīgai;

- cik vien iespējams, iesaistiet skolēnus, kuri nav tieši iekļauti darbībā;

- nelaujiet, lai disciplīnas pārkāpēji izsit jūs no sliedēm. Apklusiniet viņus stingri, bet nepazemojot. Izsauciet klusējošos. Pārlieciniet izklaidīgos skolēnus, ka jūsu darbam vajadzīga viņu uzmanība. Nemāciet tikai labos vai sliktos skolēnus. Reizēm izsauciet labos, lai tie palīdz sliktajiem. Uzdodiet labajiem skolēniem grūtus jautājumus un uzdevumus, bet pārējiem — vieglākus. Ja iespējams, abām kategorijām to nevajadzētu izjust;

- vairāk laika veltījiet skolēniem, kuri nesaprot vai nevar veikt uzdevumus, bet atcerieties, ka pārējiem skolēniem ir nepieciešama jūsu uzmanības kompensācija;

- atcerieties, ka jums darbā ir jāiesaista tie skolēni, kuri sēž malās, — viņus var viegli aizmirst, īpaši tos, kas sēž priekšā.

Intuīcija, kas palīdz saprast, vai esat veltījuši pietiekami daudz uzmanības katram un neesat izraisījuši neapmierinātību vai garlaicību citiem, rodas tikai pieredzes gaitā. Tomēr vajadzētu apzināties nepieciešamību to pilnveidot. (..)

### Balss

Ja jūsu balsij nav pietiekami plaša diapazons un modulācijas spējas, klasē būs jāstāpjas ar ievērojamām grūtībām. Tomēr balss kvalitāte un tās izmantošanas veids dažādiem skolotājiem krasi atšķiras. Kā varētu izmantot balsi, lai pievērstu sev uzmanību?

Aplūkosim, kā rīkoties,

- kad skolēni stundas sākumā stāv un plāpā;
- kad gribat pārtraukt grupas darbību;
- kad valda vispārējs troksnis un jūs gribat atgūt vadību.

Sajos gadījumos nevajadzētu klusi stāvēt, gaidot, kad skolēni beigs, vai arī plaukšķināt, sist pa galdu. Bieži vien daudz labāk būtu, ja jūs pārspilētu savu runu, piemēram, garāk nekā parasti izrunātu noteiktas zilbes u. c.

Kliegšana var liecināt par dusmām un padarīt sejas izteiksmi draudīgu, tāpēc izvairieties no kliegšanas, ja tā patiešām nav nepieciešama. Bieži vien pietiek ar tikko jaušamu balss skaļuma palielināšanu un augstāku tembru.

Vai varat palīdzēt sev saglabāt skolēnu uzmanību, izmantojot balsi?

Jā. Uzmanību var viegli pazaudēt, runājot

- pārāk klusi;
- pārāk monotoni, nemainot balss tembru.

Kad stāvat klases priekšā, skolēnu uzmanību piesaista ne tik daudz runas saturs, cik tas, kā sakāt. Pamēģiniet savu balsi ierakstīt un paklausīties, cik plašs ir tās diapazons. (..)

Balss jāmaina atkarībā no darbības, klases lieluma, telpas utt. Sarunājoties ar atsevišķiem skolēniem, pāriem vai grupām, mēs samazinām skaļumu, pazeminām tembru, sašaurinām diapazonu. Vēršoties pie lielas klases lielā telpā, parasti notiek pretējais, kaut gan daži skolotāji var pakļaut klasi savai kontrolei, runājot daudz klusāk nekā parasti. Jo balsij ir lielāka modulācijas spēja, jo lielāka balss efektivitāte. Lai pievērstu klases uzmanību un taktiski izlabotu individuālas kļūdas, balsi vajadzētu dažādot. (..)

### Sēdvietu izkārtojums

Skolēnu vieta klasē var noteikt

- viņu attieksmi citam pret citu un pret jums;
- jūsu attieksmi pret viņiem;
- viņu sadarbību;
- darbības veidus, kurus viņi var veikt.

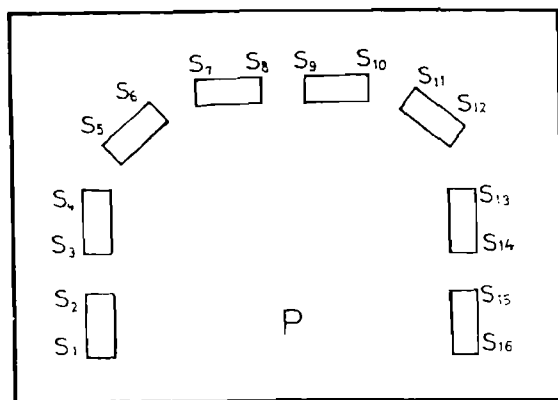
Vai jums vajadzētu izlemt, kuri skolēni sēdēs blakus? Dažreiz jā. Ne vienmēr vēlams, lai blakus sēdētu vienas tautības pārstāvji; divi zēni vai divas meitenes; skolēni, kuri aizraujas ar plāpšanu. Jums ir tiesības stingrā, bet vienlaikus arī laipnā tonī lūgt skolēnus pārsēsties. Tomēr vajadzētu atcerēties, ka mēs visi esam pieraduši pie savas teritorijas un pārvietošana var radīt nelīkamas emocijas.

Skolēnu pārvietošana kāda noteikta uzdevuma veikšanai ir pieņemama, ja tā tiek izdarīta pareizā veidā. Šāda pārvietošana var būt apšaubāma, ja veicat to pārāk bieži un bez pamatota iemesla. Ja jums liekas, ka kāds skolēns tišuprāt izvairās atrasties tajā klases daļā, kur visbiežāk noris aktīva darbība (piemēram, cenšas sēdēt klases beigās), vajadzīgs asprātīgs, neaizskarošs risinājums, lai darbībā iesaistītu arī šo skolēnu. (..)

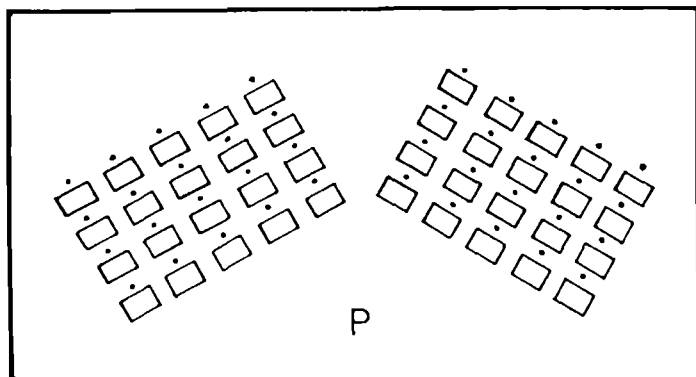
Mācību procesā jūs var ierobežot klases krēslu, galdu vai solu veids. Jums paveiksies, ja tie būs pārvietojami. Ļoti bieži šīs mēbeles ir stacionāras vai arī pārāk smagas, lai pārvietotu. Klases mēbeles vienmēr zināmā mērā ietekmē mācību gaisotni, bet to izvēli ne vienmēr varēsiet kontrolēt. (..)

### Skolotāja darbība klases priekšā

Ja klasē nav vairāk par 16 skolēniem un soli, galdi un krēsli ir pārvietojami, mēbeļu izkārtojums pakavveidā dos iespēju veidoties skatienu kontaktam starp skolēniem, starp jums un skolēniem (3. att.; ar «S» apzīmēts skolēns).



3. att.



4. att.

Jo izteiktāks būs pakavs, jo labāk 16. skolēns ( $S_{16}$ ) varēs sarunāties ar 5. skolēnu ( $S_5$ ).

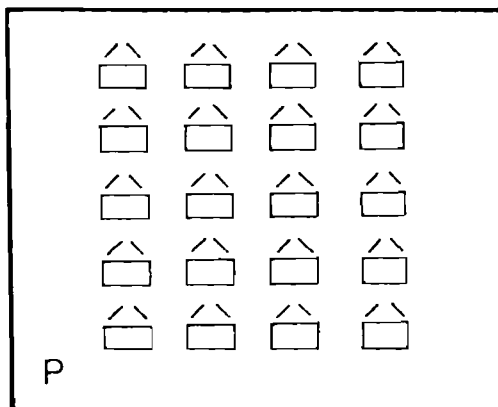
Ja klasē ir vairāk nekā 16 skolēnu, jūs varat izkārtot mēbeles rindās, bet būtu labāk, ja abas puses izveidotu nelielu lenķi (4. att.).

### Pāru darbs

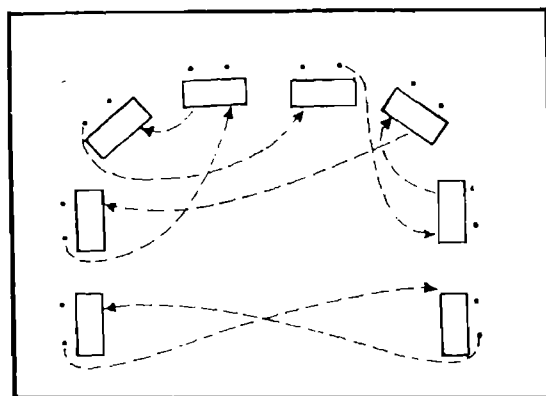
Tādu darba veidu, kad divi skolēni sarunājas pāri klasei jūsu vadībā, dodot iespēju citiem skolēniem viņus dzirdēt, dēvē par darbu atklātos pāros («*open pairs*»). Šim nolūkam nav nepieciešams mainīt sēdvietu izkārtojumu. Tomēr, ja visi skolēni strādā pa pāriem bez jūsu tiešas vadības, tad viņiem jābūt iespējai skatīties vienam uz otru. Tādā gadījumā noris darbs «slēgtos pāros» («*closed pairs*»). Vai nu lūdziet, lai skolēni nedaudz pavērs krēslus viens pret otru (5. att.; te redzams, ka darbs pāros iespējams pat tad, kad soli ir novietoli rindās), vai arī pret kādu citu klases biedru, ne tikai kaimiņu (6. att.). (.)

### Grupu darbs

Sēdvietu izvietojums atkarīgs no klases lieluma, grupu lieluma, darbības veida un mēbeļu stila. Tomēr daudzu darbības veidu veikšanai, ja grupā ir 4 skolēni, par ideālu uzskatāms



5. att.

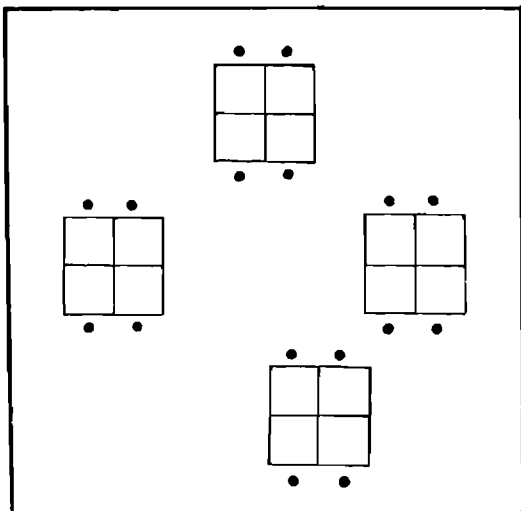


6. att.

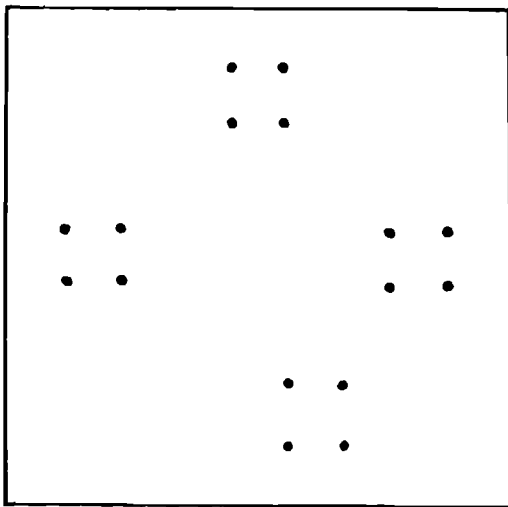
7. attēlā (skolēni sēž solos) vai 8. attēlā (solu nav) redzamais izkārtojums.

Ja iespējams, pārvietojiet mēbeles tā, lai varētu izmantot telpas stūrus. Katrā ziņā raugieties, lai

- ☉ visi grupas locekļi nesēdētu vienā galda pusē;
- nenošķirtu grupas locekļus pārāk tālu citu no cita un neapgrūtinātu viņiem sarunu.



7. att.



8. att.

## Individuālais darbs

Ja veicams daudz darba lasīšanā vai rakstišanā, būtu vērts apsvērt iespēju, kā skolēnus nošķirt vienu no otra, lai radītu viņiem iespēju koncentrēties. (..)

## Skolēnu darba vadīšana

Kad skolēni ir iegrīmuši no jums neatkarīgā darbā, var rasties nepieciešamība neuzkritoši paklausīties viņu runu vai ieskaitīties rakstu darbā. Jūsu mērķis būs novērtēt, cik labi viņi veic uzdevumu, un arī analizēt trūkumus. Tas, vai jūs palīdzēsiet veikt uzdevumu vai labosiet kļūdas, būs atkarīgs no uzdevuma un tā izpildes rezultāta.

Skolēnu darba vadīšanas prasme ir tikpat svarīga kā mācīšanas prasme. (..)

## Grupu darbs

Grupas darba mērķis bieži vien ir sekmēt aktīvu, nepārtrauktu komunikāciju, bet skolēnu uzdevums varētu būt dialoga vai stāstījuma veidošana.

### 1. Nogaidiet!

Pēc tam kad esat iedevis uzdevumu, ļaujiet skolēniem kādu laiku strādāt pašiem. Tā jums radīsies iespēja redzēt, kuras grupas strādā apmierinoši un kurām radušās problēmas. (..) Pārāk nebažijieties, ja jums sākumā šķiet, ka kāda no grupām uzreiz neķeras pie darba, — dažām grupām vajadzīgs laiks, lai iesāktu produktīvu darbu.

### 2. Ātri pārbaudiet!

Ja nolemsiet palūkoties, ko grupas dara, ātri pieejiet pie katras no tām un īsu brīdi pavērojiet, kā tās strādā. Tādā veidā jūs atgādināsiet skolēniem par savu klātbūtni un vienlaikus pārbaudīsiet, vai visi veic uzdevumu.

### 3. Neiejaucieties,

- ja grupa ir sapratusi uzdevuma norādījumus;
- ja jūs nepiedalāties grupas darbā kā tās loceklis;
- kamēr neviena no grupām negatavojas beigt uzdevumu (pretējā gadījumā iedodiet papildu uzdevumu vai pārtrauciet darbu);
- ja grupa neatpaliek no citām (ja nepieciešams, uzmundriņiet to);

● kamēr grupa nelūdz jūsu palīdzību (varbūt vajadzīgs padoms, bet nepieļaujiet, lai grupa kļūtu pārāk atkarīga no jums)!

#### 4. Sadaliet uzmanību!

Ja koncentrēsiet uzmanību uz kādu noteiktu grupu, jūsu klātbūtnē tās dalībnieki jutīsies sasaitīti, turklāt jūs negūsiet pareizu priekšstatu par to, kā veicas pārējiem (viņi var sākt nodarboties ar blakuslietām).

#### 5. Nelabojiet kļūdas:

● ja nav uzdots kontroles vingrinājums;

● ja skolēns to nelūdz!

Reizēm skolēni vēlēšies, lai jūs palīdzat viņiem izteikties pareizi, taču neuzkavējieties pārāk ilgi ne pie vienas no grupām, lai skolēni nekļūtu nedroši un nesāktu baidīties no kļūdām! Ja jums ir jāiejaucas, dariet to taktiski, pieliecoties skolēnam un dodot viņam iespēju runāt ar jums tā, lai pārējā grupa to nedzirdētu. Ja skolēnam nepieciešama lielāka palīdzība vai ir daudz kļūdu, iespējams, uzdevums ir nepiemērots un neatbilst viņa spējam. Dažreiz varat izlemt, vai labot tikai noteiktu kļūdu veidu.

#### 6. Esiet viegli pieejams!

Visās grupās vajadzētu sajust, ka esat pieejams visiem vienādi un vadāt viņus vienādi.

#### 7. Ierosiniet idejas!

Bieži vien ir labāk savu ideju pateikt vienam grupas loceklim nekā pārtraukt visas grupas darba ritmu.

#### 8. Uzmundriniet skolēnus, ja tas ir nepieciešams!

Sākumā grupām bieži vien ir vajadzīgs stimuls darbībai, reizēm grupai var zust interese. Vienmēr esiet pozitīvi noskaņots. Nekad neieminieties, ka uzdevums varbūt ir maz noderīgs.

#### 9. Izsakiet piezīmes!

Ja rodas problēma, kas kopīga vairāku grupu locekļiem, tad lai vajadzētu pievērsties kādā no nākamajām stundām, varbūt pat nepieņemot nodarbību, kurā to pamanījāt. Individuālas grūtības varat apspriest pēc stundas (tas gan nav vienmēr iespējams) vai arī katram skolēnam pēc stundas varat iedot zīmīti. Tajā varētu būt rakstīts: «Tavas kļūdas bija šādas: ... Vai vari tās izlabot? Ja ne, atnāc uz konsultāciju.» Vai arī: «Tavas kļūdas bija šādas: ... Pareizi būtu ... Lūdzu, izpildi uzdevumu ... lpp., lai praktizētos ...»

## Pāru darbs

Lielākā daļa no tā, kas jums jāievēro, vadot grupas darbu, attiecas arī uz pāru darbu. Izņēmums ir tie gadījumi, kad skolotāja pienākumus uztīcat atsevišķiem skolēniem.

Atšķirības starp pāru un grupu vadīšanu ir šādas:

- var gadīties, ka pāris pārtrauks darbu, tiklīdz tam tuvosieties;
- pāru darbā jums ir vieglāk uzņemties partnera funkcijas, lai parādītu skolēniem, kā pareizi veikt darbību.

### Individuālā lasīšana un rakstveida uzdevumi

Tā kā dažādiem skolēniem ir atšķirīgas spējas, tad katra audzēkņa darba ātrumam jābūt individuālam un uzdevumu veidiem — diferencētiem. Ja visi skolēni veic vienu uzdevumu, īpašu uzmanību vajadzētu pievērst uzdevuma izpildes nobeigumam, lai audzēkņiem, kuri strādā ātrāk, varētu iedot papildu uzdevumu.

Rakstveida uzdevumos palīdzībai un kļūdu labošanai arī vajadzētu būt individualizētai. Skolotājam

- jāpārlicinās, ka ikvienam ir pietiekami daudz darba;
- jābūt taktiskam (ne pārāk skaļam vai strupam);
- jācenšas būt pamudinošam;
- jāpievērš uzmanība katram audzēknim. (. .)

### Skolēnu personvārdu lietošana

Ar skatiena vai žesta palīdzību varat norādīt, kam jāatbild uz jautājumu vai jāreaģē uz instrukciju. Dažreiz tomēr labāk būtu nosaukt skolēnu vārdā — tas mudina aktīvāk iesaistīties nodarbībā un rada sajūtu, ka skolotājs saskata viņa personību (tas īpaši nozīmīgi ir lielā klasē). Katrs cilvēks savu personvārdu uzskata par ļoti svarīgu; nevienam nepatīk, ka to uztver nepareizi vai izrunā kļūdaini, ka lieto personvārdu tad, kad vairāk piemērots būtu lietišķs uzrunas veids. Ņemot to vērā, apgūstiet savu skolēnu personvārdus jau no paša sākuma, centieties to darīt atklāti un visiem spēkiem. Tas nav grūts uzdevums, turklāt, ja skolēni redzēs, ka jūs cenšaties, viņi būs iecielīgāki tai gadījumā, ja kļūdisieties. Jūs varat atvieglot iegaumēšanu,

● lūdzot, lai skolēni, it kā iepazīdamies viens ar otru, nosauktu savus vārdus, divas vai trīs reizes jauktā secībā skaļi nosauciet visu audzēkņu vārdus, lai pārbaudītu, kā tos atceraties. Šāds paņēmieni, ja to izmanto mācību gada dažu pirmo stundu sākumā vai beigās, var noderēt personvārdu iegaumēšanai;

● rakstot žurnālu. Skolēnu pārbaude pēc tā nodarbības sākumā noder, lai atcerētos audzēkņu vārdus, īpaši tad, kad redzat

klasi vienu vai divas reizes nedēļā. Tas ir arī labs paņēmieni, kā koncentrēt skolēnu uzmanību stundas sākumā;

- personvārdus saistot ar fiziskajām īpašībām. Tas ir derīgs paņēmieni, kā atcerēties skolēnu, kura vārdu jums liekas neiespējami iegaumēt, piemēram, Džons — brūni mati, Marija — bizes. Atkārtojiet šo stāstījumu divas vai trīs reizes. Tomēr paturiet to pie sevis, jo dažreiz fiziskā īpašība var būt tāda, kurai skolēns varbūt nevēlas pievērst uzmanību;

- personvārdus apzināti lietojot pirmajās stundās, lai nostiprinātu tos atmiņā. Parasti ir labāk lūgt skolēnu, lai viņš uz dažām sekundēm aizkavē atbildi, kamēr jūs atsaucat atmiņā viņa vārdu, nekā ļaut rasties situācijai, kad nevarat vārdu atcerēties; (..)

- pie sevis pārbaudot personvārdus pāru un grupu darba laikā;

- lietojot vārdu kartītes. Lūdziet, lai katrs skolēns uzraksta vārdu uz kartītes un novieto to uz sola sev priekšā. Ir labāk, ja jūs pats varat šādas kartītes sagādāt;

- uzzīmējot sēdvietu plānu un turot to kopā ar klases žurnālu (labojiet plānu, ja skolēni maina vietas);

- izmantojot mājas darba izdošanas procedūru. (Arī mēģinājums atsaukt atmiņā vārdus un seju tad, kad labojat mājas darbus, var noderēt.)

Beidzot, ja nevarat personvārdu atcerēties, atzīstiet to un atklāti pasakiet skolēniem. Ir labāk, ja bērniem rodas ieskaits, ka jums nepadodas vārdu iegaumēšana, nekā radīt izjūtu, ka viņu vārdi ir mazsvarīgi.

### Stundas sākums

Lai kur jūs mācītu, ierodieties klasē pirms skolēniem, lai novietotu uzskates līdzekļus, noliktu piederumus uz tāfeles, izmēģinātu magnetofonu un pārbaudītu sēdvietu izvietojumu. Centieties norādītajā laikā ne tikai ierasties klasē, bet arī sākt nodarbību, jo tas

- parādīs skolēniem, ka jums ir pozitīva attieksme pret stundu; radīs iespaidu par jūsu profesionālismu un iedvesīs pašpalāvību;

- stimulēs skolēnus ierasties laikā, lai nepalaistu garām kaut ko svarīgu. (..)

Skolēni pārņems jūsu paradumus. Ja sāksiet darbu vēlu, arī skolēni ieradīsies vēlu. 5 minūtes no 45 veido aptuveni 10%. Ja tās pastāvīgi zaudēsiet, kurss krasi saīsinašies. (..)

Daži audzēkņi ir spiesti ierasties ar nokavēšanos neatkarīgi no tā, kāda ir jūsu attieksme. Jūs varat

- viņus neieļaut. Tas ir pārlietu stingrs paņēmieni. (..) Tomēr esiet smalkjūtīgs un elastīgs, ja nokavēšanās nav novēršama;

- pārtraukt nodarbību un kavētājam paskaidrot, kas pašlaik notiek, taču ņas aizkavē pārējo klasi un var veicināt pastāvīgu nokavēšanos;

- atļaut kavētājam klusi ienākt un apsēsties. (..) Ar galvas mājienu parādiat, ka esat pamanījis viņa ienākšanu. Kad stundā rodas pauze sakarā ar darbības maiņu, vai nu īsumā paskaidrojiet pats, vai lūdziet kādu citu audzēkni kavētājam paskaidrot, ko viņš palaidis garām.

Daži skolotāji atzīst par labāku kursa sākumā paziņot par savu taktiku attiecībā uz novēlotu ierašanos. (..)

Vai vajadzētu paskaidrot, par ko būs stunda?

Dažas stundas varētu sākt uzreiz bez paskaidrojuma. Vai nu skolēni zina, ko darīt, vai arī ar kāda uzdevuma palīdzību varat ievadīt skolēnus darbā. Nereti skolēniem ir derīgi iegūt skaidru priekšstatu par stundas mērķi un to, ko viņi darīs. (..) Skolotāja paskaidrojumiem jābūt īsiem un skolēniem labi saprotamiem.

### Stundas nobeigums

Pēdējais stundā izmantotais darbības veids cieš, ja citām darbībām laika budžets ir iedalīts nepareizi. Asas problēmas rodas tad, ja tas paredzēts kā stundas akcents vai ir saistīts ar mājas darbu. Tāpēc pareizs laika plānojums ir svarīgs visiem stundas posmiem, ja negribat, lai skolēni aizietu projām ar izjūtu, ka stunda slikti beigusies.

Vēl vairāk — nav labi aizkavēt stundu līdz lenča sākumam, jo tad skolēni neklausīsies uzmanīgi, kad uzdosiet mājas darbu un sniegsiet norādījumus. Tam jums jāatvēl laiks nodarbībā.

- Dažām stundām vajadzīgs īss kopsavilkums. Ja stundai atvēlētais laiks ir sadalīts nepareizi, jūs varat vai nu censties prasīgi piepildīt brīvos nobeiguma brīžus (piemēram, uzdodot skolēniem jautājumus), vai arī paveikt mazāk;

- nobeigumā varat pastāstīt, kas notiks nākamajā stundā, un radīt skolēnos interesi par to;

- ar jautājumu par to, ko skolēni ieguva sev noderīgu un kas nebija derīgs, var ne tikai aizpildīt pauzes, bet arī veidot atgriezenisko saikni jūsu darbā.

Vai nepieciešams uzdot mājas darbu?

Parasti jā, jo tas

- dod skolēniem iespēju strādāt norādītajā virzienā individuālā tempā bez klases spiediena uz viņu;

- palīdz nostiprināt vai turpināt klases darbu (tad, ja mājas darbs ir uzdots pareizi). Taču ne vienmēr visai grupai vajadzētu saņemt vienu un to pašu mājas darbu. Pārmaiņus to var uzdot saskaņā ar individuālajām vajadzībām.

Uzdodot mājas darbu visai klasei, ievērojiet šādus ieteikumus:

- pārlicinieties, vai visi skolēni jums pievērsuši uzmanību;

- izvirziet uzdevumu skaidri, varbūt sniedziet piemēru vai iesāciet to uz tāfeles. Vienmēr pārbaudiet, vai skolēni ir sapratuši, ko gaidāt no viņiem;

- pārlicinieties, vai skolēni ir atzīmējuši veicamo uzdevumu (tas noder viņiem par atgādinājumu);

- ja esat uzdevuši mājas darbu stundas gaitā kādas noteiktas darbības beigās, tad, pirms skolēni dodas projām, vēlreiz atgādiniet par mājas darbu.

Uzdodot individuālu mājas darbu,

- pārlicinieties, vai uzdevums ir piemērots attiecīgajam skolēnam, vai viņam ir laiks to veikt (atcerieties to arī pārbaudīt!);

- atvēliet tam laiku vai nu pirms stundas, vai tūlīt pēc stundas. Ja uzdodat individuālus mājas darbus, pārlicinieties, vai tos visi skolēni saņēmuši.

(Gower R., Walters S. Teaching Practice Handbook: A Reference Book for EFL teachers in training. — London, 1987. — P. 7—54.)

## **VIELAS IZKLĀSTS UN PUBLISKA RUNA**

### Ievads

Uzmanība un atmiņa informācijas apguvē

Izklāsta organizatoriskā struktūra

Jēdzienu un prasmju mācīšana

Attieksmes mainīšana un motivācijas palielināšana

Informācijas sniegšanas veidi

Verbālie līdzekļi

Neverbālie līdzekļi

Daži praktiski norādījumi

### **Ievads**

Vielas izklāsta veidu nosaka mērķi, kurus ir cerēts sasniegt. Lekcijas mērķis parasti ir sniegt informāciju, lai paplašinātu zināšanas vai padziļinātu izpratni. Atšķirīgs izklāsta veids ir saislīts ar prasmju (pārdevēja, šaha spēles prasmju) mācīšanu. Citos gadījumos runātājs cenšas pārliecināt auditoriju, to emocionāli ietekmējot. Protams, daudzos komunikācijas veidos (varbūt pat ikvienā veidā) veiksmīgi ietverts kaut kas no visiem minētajiem aspektiem. Tomēr uzstāšanās paņēmieni, kas ir ļoti efektīvi viena mērķa sasniegšanai, bieži vien ir mazāk efektīvi citam nolūkam. (..)

Runu visplašāk izmanto, lai sniegtu klausītājiem zināšanas. Tas īpaši attiecas uz akadēmisku lekciju, kuras efektivitāti salīdzinājumā ar citām metodēm pētījuši daudzi zinātnieki. D. Blais (1972) apkopoja 107 pētījumu rezultātus. (..)

Pamatojoties uz tiem, viņš secināja, ka lekcija nav mazāk efektīva kā jebkura cita informācijas sniegšanas metode, taču nav arī ievērojami pārāka. (..)

### **Uzmanība un atmiņa informācijas apguvē**

Vairākumā gadījumu mācību mērķis ir sekmēt zināšanu pārvešanu jaunās situācijās ārpus klases. Sai nolūkā nepieciešams tāds mācīšanās veids, kas neaprobežojas tikai ar faktu apguvi

vien, bet arī ietver to dziļāku konceptuālo izpratni un pamatprincipu izmantošanu reālajā dzīvē. (..)

Tai pašā laikā ir gluži skaidrs, ka faktus, kas nav apgūti, nevar izmantot par zināšanu pamatu. Līdz ar to ir interesanti uzzināt, kādos apstākļos atmiņā var maksimāli saglabāt sniegto informāciju. Citiem vārdiem sakot, vajadzētu noskaidrot, ko pedagogs var darīt, lai novērstu sacītā ātru aizmirstānu. Cilvēka atmiņas pētījumi rāda, ka lielu daudzumu šķietami aizmirstā materiāla klausītājs patiesībā nekad nav fiksējis (I. Hanters, 1964). (..)

Pastāv dažādi veidi, kā informācijas sniedzējs var mēģināt palielināt klausītāju uzmanību un iegaumēšanas efektivitāti. Tā, piemēram, iepazīstīnot ar faktiem vai principiem, vēlams, lai pēc vispārēja apgalvojuma sekotu piemēri. Vēl kāda noderīga stratēģija — ieviest izklāstā dažādību, izmantojot audiālos un vizuālos līdzekļus, demonstrējumus vai pat diskusiju uzdevumus mazām grupām. Ja tas nav iespējams, tad runātājam vajadzētu imitēt labu aktieri un, cik vien iespējams, censties dažādot balsi. Savukārt skolēns, lai koncentrētu uzmanību, varētu izdarīt piekristus, kaut gan arī tiem iespējami daži trūkumi.

Spriežot pēc zinātnieku pētījumiem un elementāras loģikas, informācija netiek iegaumēta, ja tai nav iespējas nostiprināties atmiņā. Tātad nepieciešama materiāla tālāka apstrāde (piemēram, atkārtošana no lekcijas piezīmēm). Dž. Millers (1951) apgalvoja, ka īslaicīgā atmiņā parasti nespēj uzkrāt vairāk par 7 informācijas vienībām. Viņš gan runāja par diezgan vienkārša materiāla — vārdu vai skaitļu — iegaumēšanu, tāpēc nav skaidrs, cik daudz skaitlis «7» attiecas uz lekciju vai runu, kur sniegtā informācija ietver gan vienkāršus faktus, gan sarežģītus vispārīnājumus. Grūtības, kas rodas, analizējot izklāstu pēc sniegtās informācijas daudzuma un veida, padara neiespējamu vienas lekcijas vai runas salīdzināšanu ar citu. Tomēr no pētījumiem par lekciju materiālu iegaumēšanu kļūst skaidrs, ka liela daļa no tiem kādu iemeslu dēļ tiek aizmirsta (I. Makleišs, 1976). Viens no iemesliem ir uzmanības trūkums un interference, ko izraisa citas lekcijas, grāmatas utt. Pat pierakstīšana, kas var aktivizēt uzmanību, traucē klausīšanos. Situācija ir vēl sarežģītāka, ja faktu vai ideju izklāsts ir slikti organizēts, juceklīgs vai pārāk straujš.

Lekcijās ir nepieciešama informācijas daudzveidība. Informācijas devējiem vajadzētu apzināties, ka lielākā daļa auditorijas noteiktā laika periodā spēj uztvert ierobežotu mācību vielas daudzumu. Nereti pedagogi cenšas sniegt pārāk daudz materiāla, pamatojoties uz kļūdainu pieņēmumu, ka viss, kas teikts, tiek

uztverts. Pat lekcijas garums var kaitēt efektīvai komunikācijai. L. Makmenavejs (1970), piemēram, apgalvoja, ka 20—30 minūtes ir optimālais lekcijas ilgums. Pēc šī laika sprīža uzmanība (un mācīšanās) strauji atslābst. Bez tam pedagogi varētu atvieglot auditorijai informācijas uztveri un apstrādi, atkārtotot svarīgāko informāciju un nozīmīgākās tēzes. Viņiem vajadzētu centties arī pēc skaidrības gan vielas izklāsta metodikā, gan struktūrā.

To, kā palīdzēt skolēniem izvairīties no neskaidrībām, ir vieglāk pateikt nekā izdarīt. Sai ziņā svarīgi ir piešķirt informācijai jēgpilnu raksturu, izmantojot atbilstošus piemērus un saistot jēdzienus ar audzēkņu pieredzi. (..) Arī pieraksti var palīdzēt skolēniem koncentrēt uzmanību un ilgstoši saglabāt atmiņā informāciju.

### Izklāsta organizatoriskā struktūra

Aplūkosim izklāsta iekšējo struktūru — veidus, kādos informāciju un idejas var organizēt, lai tās efektīvi sniegtu auditorijai. (..)

Jau 1910. gadā Dž. Džūijs ierosināja problēmisku pieeju vielas izklāstam. Viņš izvirzīja vairākus izklāsta komponentus — ievadu, kura uzdevums ir piesaistīt uzmanību; problēmas izvirzīšanu; iespējamās problēmas risinājumus un aicinājumus auditorijai realizēt vislabāko risinājumu. (..) Ne visas lekcijas, protams, ir problēmiskas. D. Blais (1972) ir raksturojis visbiežāk sastopamās izklāsta organizatoriskās formas. Viņš min hierarhisko klasifikāciju (informācijas grupēšana, par pamatu izmantojot kādu vienojošu pazīmi), «ķēdi» (ideju vai notikumu secība stāstījumā), «tēzi» («ķēdes» un problēmiskā izklāsta apvienojums) utt. (..)

### Jēdzienu un prasmju mācīšana

Lekciju metodi var sekmīgi izmantot pamatinformācijas sniegšanai, taču lektoram, it īpaši pedagogam mācību iestādē, ir vēl citi mērķi. Viņš vēlas, lai auditorija ne vien uzzinātu faktus, bet arī apgūtu pamatjēdzienus un attiecīgā jautājuma teorētiskos pamatus. (..)

Pētījumu, kuros salīdzinātas lekciju un citu izklāsta veidu iespējas nodrošināt jēdzienu apguvi, ir ievērojami mazāk nekā pētījumu par to nozīmi pamatzināšanu apgūvē. Tas ir tāpēc, ka

jēdzienisko domāšanu, kurai piemīt mainīgs raksturs, ir visai grūti izmērīt. Ne D. Blais (1972), ne R. Dabins un T. Tavegijs (1968) nav varējuši atrast nevienu referātu, kurā būtu teikts, ka lekcija ir pārāka par citām metodēm (parasti par diskusiju) domas aktivizēšanas vai problēmas risinājuma stimulēšanas ziņā. Jau B. Blūms (1953) savulaik bija lūdzis studentus pierakstīt savas domas lekciju vai diskusiju laikā. Viņš atklāja, ka lekcija maz ietekmē sintēzes procesu vai problēmas risinājumu un rada daudz pasīvu, nesvarīgu, ar izklāstītajiem jautājumiem nesaisītu domu. Viens no iemesliem, iespējams, ir tas, ka audzēkņi daudzās mācību iestādēs iet uz lekciju, domādami, ka viņiem nebūs gandrīz nekas jādara, lai apstrādātu informāciju, un ka viņi varēs vienkārši sēdēt un ļaut tai «ieplūst» sevī.

Psiholoģiskie pētījumi par mācīšanos norāda — lai apgūtu kādu prasmi, arī problēmas risinājumu, nepieciešama prakse vai darbība, kuras parasti lekcijās nav. Virspusēji zināt principus nav tas pats, kas mācēt tos izmantot. Manuālo prasmju apguvē darbībai un praksei ir sevišķi liela nozīme. Būtu, piemēram, pilnīgs absurds cerēt, ka kāds iemācīsies spēlēt vijoli, tikai klausoties lekciju, lai cik autoritatīvs būtu lektors un lai cik interesanta būtu pasniegšanas metodika.

Pieņemot, ka izklāsta mērķis ir sekmēt problēmas risinājumu un ka loģisku apsvērumu dēļ mācīšanas laikā nav iespējama praktiska darbība, lekciju vajadzētu organizēt tā, lai stimulētu izpēti. To varētu panākt ar speciāliem uzdevumiem vai vingrinājumiem vai tādu izklāstu, kurā noteiktas problēmas ir atstātas neatrisinātas. Vairāki zinātnieki ir secinājuši, ka pabeigtai un precīzai izklāsta organizācijai var būt negatīva ietekme uz turpmāko mācīšanos. Tas, iespējams, notiek tāpēc, ka audzēkņiem rodas priekšstats, ka problēmas ir neinteresantas un ka par tām nav vērts lauzīt galvu (K. Petrijs, 1963; V. Tompsons, 1967).

### **Attieksmes mainīšana un motivācijas palielināšana**

Valda uzskats, ka audzēkņu attieksmes maiņa vai viņu motivācijas palielināšana akadēmiskā priekšlasījumā ir mazāk svarīga nekā informācijas vai ideju sniegšana. Nedaudzie pētījumi liecina, ka akadēmiskas lekcijas maz palīdz mainīt audzēkņu attieksmi pret disciplīnu un vāji stimulē motivāciju papildināt zināšanas par izņemto vielu. Tomēr, ievērojot dažus nosacījumus, arī lekcija spēj mainīt attieksmi vai palielināt motivāciju. Sis jautājums ir radījis ievērojamu interesi un kļuvis par daudzu pētījumu objektu. (..)

K. Haulends un viņa kolēģi ir atklājuši daudzus faktorus, kas sekmē klausītāju attieksmes maiņu. Pirmām kārtām var minēt ticību runātājam, viņa spējas pārliecināt auditoriju par savu viedokli. (..) Šī spēja, liekas, ir ekvivalenta runātāja autoritātei, kuru var radīt gan viņa statuss un reputācija (tituls vai bagātīgā pieredze), gan veikums izklāsta laikā. Runātājam vajadzētu nevis lielīties ar saviem sasniegumiem, bet ar sava izklāsta manieri paust pārliecību un erudīciju (M. Ārgails, 1978). Daži pētnieki piebilst, ka erudīciju tomēr nevajadzētu stipri pārspīlēt, lai nemaldīgums pilnībā neiznīcinātu ticību runātājam. Tātad runātājam tiek ieteikts atzīt savu neziņu par kādu no tematiem, kad tas ir nepieciešams.

K. Haulenda grupas otrais vispārējais atklājums bija pretējs tolaik pastāvošajiem uzskatiem, proti, viņš atzina, ka komunikācija, kas balstīta uz baļu izraisīšanu auditorijā, nav īpaši veiksmīga. Vēlāk pētījumā par izziņas disonansi (L. Festingers, 1957) to izskaidroja šādi: auditorija vienkārši cenšas ignorēt informāciju, kuras devējs rada bailes. Cits pētījums ir pierādījis, ka rosiguma vispārējais līmenis vai emocionālais pacēlums var sekmēt attieksmes maiņu, it īpaši, ja seko kāds noteikts risinājums vai darbība (I. Brauns, 1963; V. Serdžents, 1957). (..)

K. Haulenda un daudzu citu zinātnieku pētījumos ir aplūkots arī jautājums par vislabāko secību informācijas sniegšanā. K. Haulenda grupa īpaši pētīja izklāsta secību informācijā, kas atspoguļo dažādus viedokļus par kādu problēmu. Ir pierādīts primaritātes efekts, kas nosaka, ka vispirms ir ieteicams sniegt tikamo argumenta daļu. Tas izskaidrojams tādejādi, ka sākumā sniegtajam materiālam ir liela ietekme uz auditoriju un klausītājam piemīt tendence vēlāk saņemto informāciju interpretēt, pamatojoties uz pirmo iespaidu. Izrādās, ka tas notiek, ne tikai reaģējot uz pārliecinājošiem argumentiem, bet arī uzlverot citus cilvēkus (P. Vors un K. Kneppers, 1968).

Svarīga nozīme ir jautājumam par attieksmes saistību ar rīcību. Viena lieta ir pārliecināt par kādas īpašas darbības vēlamību, bet pavisam cita lieta — panākt, lai cilvēks pats atbilstoši rīkotos. Jautājumu par to, kā vislabāk ar pārliecināšanu ietekmēt rīcību, 2. pasaules kara laikā pētīja K. Levins (1943). Viņš centās noskaidrot, kā pārliecināt cilvēkus mainīt ēšanas paradumus pārtikas trūkuma laikā. Salīdzinot dažādas informācijas sniegšanas metodes, K. Levins secināja, ka rīcības maiņu visefektīvāk var panākt, ja grupa pieņem lēmumu diskusijas rezultātā, nevis pēc lekcijas noklausīšanās. To daļēji nosaka konformisms, kas pastāv diskusijas grupas ietvaros.

Iepriekš aplūkotie pētījumi par ticību runātājam un informācijas secību liecina, ka tas, kas notiek izklāsta sākumā (vai pat pirms tā), var ietekmēt auditorijas iespaidu par runātā saturu. Šo parādību dēvē par garīgo ievirzi. Tai veltīti daudzi psihologu pētījumi.

Dramatisku ievirzi klasē demonstrēja H. Kelijs (1950). Viņš deva audzēkņiem iespēju noklausīties lekciju pēc tam, kad tie bija saņēmuši nelielu informāciju par lektora kvalifikāciju un personību. Pusēi grupas pastāstīja, ka lektors, kuru audzēkņi gatavojās noklausīties, esot sirsnīgs cilvēks, bet otrai pusēi pateica, ka viņš esot diezgan vēss. Šim paņēmienam bija dramatiska ietekme uz to, kā audzēkņi uztvēra lektoru un viņa īpašības, pat tādas iezīmes (piemēram, intelektu), kas likās pilnīgi nesaistītas ar sirsnīguma jēdzienu. Klausītāji, kas saņēma informāciju par lektora sirsnību, daudz vairāk sadarbojās ar viņu diskusijas laikā, kas sekoja priekšlasījumam. Pēc lekcijas H. Kelijs gan nenovērtēja apgūtās informācijas daudzumus un lektora argumentu ticamību, tomēr, viņaprāt, atšķirības starp abām grupām varēja rasties galvenokārt atkarībā no nevienādā sākotnējā iespaida, kas audzēkņiem bija izveidojies. (..)

Sajā gadījumā sirsnīgumam, kas tika piedēvēts lektoram, bija zināma pozitīva ietekme uz iespaida veidošanos un līdzdarbību. Šī īpašība, šķiet, ir diezgan tuva mistiskajam jēdzienam «atbalsts», kas, domājams, ir svarīga iezīme tādās atšķirīgās sfērās kā teātris, psihoterapija un publiska runa. Daudzi studenti domā, ka sirsnīga un rūpīga universitātes pasniedzēju attieksme ir svarīga iezīme, kas paaugstina šo pedagoģu darba efektivitāti (E. Seiflds, 1974). Tajā pašā laikā atziņa par sirsnīguma ietekmi uz mācīšanās efektivitāti nav uzskatāma par absolūtu patiesību — klausītājiem var izveidoties labestīga attieksme pret lektoru, tomēr viņi var neko neiemācīties. (..)

«Atbalsts» joprojām ir neskaidrs jēdziens, kas ārpus terapijas nozares ir visai maz pētīts. Vairākums cilvēku piekritīs, ka šāda parādība pastāv, pat tad, ja to grūti definēt. Viens no lektora veidiem, kā panākt «atbalstu», varētu būt šāds: atsaucīgi uztvert auditorijas vajadzības, mēģināt izveidot kopīgas saiknes vai identificēties ar klausītājiem tādā gadījumā, ja tas negrauj lektora autoritāti. Daudzi populāri publiskās runas pētnieki uzskata humoru par vienu no paņēmieniem, kā sasniegt šos mērķus. Ir daži empīriski dati par humora ietekmi uz auditorijas uzmanību vai mācīšanos. Ir arī pierādīts, ka daudzi runas stili var labvēlīgi ietekmēt komunikāciju un ka humora pilns izklāsts var būt efektīvs vienos apstākļos, bet neefektīvs — citos (piemēram, tad,

kad jautrība ir uzspiesta). Humora pilnai pieejai ir labvēlīga ietekme uz attieksmes maiņu, bet tā mazāk stimulē mācīšanos, citiem vārdiem sakot, klausītāji atceras visus jokus, nevis informāciju, ko cerēja sniegt lektors.

### Informācijas sniegšanas veidi

Par informācijas sniegšanas veidu uzskata galveno metodi, kuru izmanto pedagogs, lai sazinātos ar auditoriju. Iepriekš tika aplūkots mutisks izklāsts, bet nebija iztirzāti daudzi alternatīvi informācijas un ideju sniegšanas veidi (piemēram, diapozitīvi, displeji u. c.). Tomēr pat mutisks izklāsts ir sarežģīts: kaut gan balss iecerēta kā galvenais komunikācijas kanāls, informācija vienlaikus tiek pārvadīta arī citos veidos, piemēram, ar daudziem neverbāliem signāliem.

### Verbālie līdzekļi

*Balss kvalitāte.* Tā kā runa ir saistīta galvenokārt ar balss izmantošanu, nav nekāds brīnums, ka grāmatās par publisku runu daudz uzmanības pievērsts balss iespējami efektīvākai lietošanai. Tajās tiek stāstīts par runas dzirdamību (svarīgi ir atradināties no parastās kļūdas pieklusināt balsi teikuma beigās), intonāciju (skaļumu, ātrumu, tembra dažādību, akcentu utt.) un plūstamību (nepieciešams izvairīties no vārdu vai skaņu stiepšanas vai kļūsuma brīžiem). Balss treniņš ir dramatisko skolu mācību plāna integrāla sastāvdaļa, un reizēm to izmanto, lai palīdzētu universitātes un koledžu pasniedzējiem. (. .)

Visas iepriekš pieminētās īpašības, domājams, ir saistītas ar izklāsta saprotamību. Bez tam lektora akcents var arī liecināt par noteiktām personiskām īpašībām un līdz ar to ietekmēt ticamību. Tā, piemēram, pastāv uzskats, ka Britu radiatoraizstrādātāju korporācija (BBC) izmanto diktorus ar Oksfordas akcentu angļu valodā, lai piešķirtu materiālam ticamību. Taču šis pats akcents var būt mazāk efektīvs tādā gadījumā, ja strādnieku arodbiedrības līderis tajā uzrunā, piemēram, dokerus. Runātāja akcenta ietekme uz auditorijas uztveri ir pierādīta daudzos pētījumos (H. Džilsa un P. Pouslends, 1975; K. Šērsers, 1971).

Ar balss palīdzību var attēlot emocijas, piemēram, optimismu vai dusmas (tas bieži redzams politiskās vai reliģiskās runās). Viens no veidiem, kā dominēt pār auditoriju, ir runāt strauji, skaļi un bez jebkāda pārtraukuma.

## Neverbālie līdzekļi

Jau iepriekš tika teikts, ka pedagogs, kas domā, ka vienīgi viņa vārdiskais ziņojums «sasniedz» auditoriju, ir patiešām naivs. Komunikatīvo uztveri ietekmē ne tikai daudzās balss īpašības, kas aprakstītas iepriekš, bet arī lektora ārējais izskats un uzvedība. Šie faktori var iespaidot auditorijas reakciju uz pedagoga teikto.

*Izskats.* Publiska runa, tāpat kā sociālās prasmes, ietver lomu elementus, aktierspēli vai to, ko Gofmanis (1959) ir nosaucis par «iespauda vadišanu». Klātbūtnes efektu, ko rada labs aktieris, šķiet, nodrošina arī prasmīgi propagandisti un evaņģēlisti. (..)

Ir zināmi daudzi pētījumi par dažādu izskata aspektu efektīvo iedarbību uz klausītājiem. Par piemēru var minēt runātāja ģērbšanās veidu. Apģērbs (arī tādi aksesuāri kā lūpkrāsa un brilles) ievērojami ietekmē klausītāju spriedumus par attiecīgā cilvēka personību. Vienam un tam pašam indivīdam, ja viņš būs savādāk tērpts, var piedēvēt pavisam atšķirīgas personiskās iezīmes, īpaši tad, ja vērotājiem nav daudz citas informācijas. (..)

Taču ir arī pierādījumi, ka spriedumi par personību, kuri veidoti, pamatojoties uz ģērbšanās stilu, bieži vien ir neracionāli. K. Knepers (1970), piemēram, ir konstatējis, ka nepastāv regulāra sakarība starp uztverto apģērba stilu un cilvēka patieso personību, kura noteikta ar personības testa palīdzību.

Pie lektora izskata aspekta pieder arī viņa orientācija jeb atrašanās vieta attiecībā pret auditoriju. Vai lektoram vajadzētu atrasties uz tribīnes, aiz katedras vai sēdēt aplī kopā ar klausītājiem? Tas daļēji būs atkarīgs no auditorijas lieluma, turklāt arī jāatceras, ka atrašanās aplī var nodrošināt labu komunikāciju, jo tā sekmē skatienu kontakta rašanos starp runātāju un klausītājiem. Tribīne vai katedra dažos gadījumos var kalpot noteiktam nolūkam (atvieglot ieskatišanos piezīmēs vai nodrošināt auditorijai iespēju labāk redzēt lektoru). Taču tās var arī radīt barjeru starp lektoru un klausītājiem, palielinot psiholoģisko un fizisko distanci starp viņiem. Maz empīrisku liecību ir par to, vai ķermeņa poza ir svarīgs komunikācijas nodrošināšanas faktors, taču veselais saprāts saka, ka pedagogs, kura acis nemitīgi raugās piezīmēs un seja nav pavērsta pret auditoriju, iegūst sliktākus rezultātus nekā pasniedzējs, kurš bieži skatās klausītājos un ir pagriezies pret viņiem (tas ir tādā gadījumā, ja visi pārējie faktori abiem ir līdzīgi).

Daudziem pedagogiem var novērot žestus, kuri, bieži atkārtoti, kļūst tik kaitinoši, ka traucē komunikācijas procesu. Tādi

paradumi kā galvas kasīšana, soļošana šurp un turp, dažādu parazītvārdu, iemīļotu frāžu lietošana bieži vien tiek negatīvi vērtēti aptaujās, kurās audzēkņi ranžē pedagogus. Verbālā izklāsta laikā nedaudzas kustības ir neizbēgamas, un tās var noderēt, akcentējot nozīmīgu, mutiski pavēstītu informāciju. (..)

*Sejas izteiksme un skatienu kontakts.* No visām ķermeņa daļām, kas var sniegt informāciju otram cilvēkam, neviena nav tik svarīga kā seja. Pētījumos ir noskaidrots, ka sejai tiek pievērsta vislielākā uzmanība brīdī, kad viens cilvēks skatās uz otru (M. Ārgails, 1975). Sejas pastāvīgās īpašības (garš deguns, augsta pierē u. c.) atzīstamas par visai nedrošiem signāliem, kas vēstī par cilvēka pamatīpašībām, taču sejas izteiksme (smaidi, grimases utt.), kā liecina pētījumi, ir gan ticams, gan drošs noskaņojuma un emocionālā stāvokļa veidotājfaktors (M. Ārgails, 1975; P. Sekords, 1958). (..)

M. Ārgails un M. Kuks (1976) ir aprakstījuši gadījumus, kad dažiem lektoriem (īpaši iesācējiem), kļūstot par vizuālās izpētes objektiem, ļoti pieaug uztraukuma līmenis. Viens no veidiem, kā atbrīvoties no nervozitātes, ir samazināt skatienu kontakta līmeni starp pedagogu un auditoriju, piemēram, skolotājs var runāt tumšā (izmantojot diaprojektoru) vai no telpas aizmugures. Šāda netradicionāla pieeja publiskai runai, šķiet, neņemtos daudz piekritēju, īpaši tāpēc, ka var traucēt pedagogam pilnveidot savu sniegumu ar atgriezeniskās saiknes starpniecību. Ņemot to vērā, lielākajai daļai oratoru un pedagogu ir ieteicams veidot skatienu kontaktu ar iespējami lielāku klausītāju skaitu, laiku pa laikam pārļaižot viņiem skatienu. (..)

### **Daži praktiski norādījumi**

Viena no patiesībām attiecībā uz publiskas runas prasmi ir tāda, ka to nevar iemācīties vai vienkārši pilnveidot, lasot šo vai kādu citu informāciju. Tomēr dažus no iepriekš dotajiem komentāriem var izmantot par pamatu, lai izkoptu vielas izklāsta prasmes. Aplūkosim svarīgākos praktiskos principus, kas jāievēro, izmantojot publisku runu.

1. Atcerieties, ka nepastāv viens vienīgs efektīvs veids, kā mutiski izklāstīt materiālu. Daudz kas ir atkarīgs no auditorijas, sniedzamās informācijas veida un situācijas.

2. Laikus izvirziet izklāsta mērķi, it īpaši pārdomājiet, vai galvenais mērķis ir pavēstīt faktus, iemācīt jēdzienus vai prasmes, mainīt attieksmes vai arī realizēt kādas šo mērķu kombinācijas.

3. Ja galvenais mērķis ir attīstīt jēdzienisko domāšanu, mācīt attiecīgas prasmes vai ietekmēt attieksmi, izmantojiet arī kādu tiešai lekcijai alternatīvu metodi.

4. Izlemiet, vai esat ieinteresēts iegūt tūlītēju auditorijas reakciju vai arī vairāk domājat par perspektīviem mērķiem (mācīšanos vai attieksmes maiņu).

5. Sagatavojieties vielas izklāstam. Tas nozīmē ne tikai būt kompetentam par tematu, bet arī jau laikus pārdomāt, kā organizēt materiālu un kādus informācijas sniegšanas paņēmienus izmantot uzstāšanās laikā.

6. Palīdziet auditorijai uztvert informāciju, apsveriet, kā sniegt lekcijas plānu (mutisku vai rakstisku) sākumā un kopsavilkumu — beigās.

7. Izskatiet atbalstpunktus, lai pievērstu uzmanību svarīgākajām tēzēm — tās var nosaukt vai uzrakstīt uz tāfeles vai transparenta.

8. Dažādā veidā izmantojiet audiālos un vizuālos līdzekļus (diaprojektoru, grafoprojektoru, demonstrējumus) vai arī laiku pa laikam izveidojiet nelielas diskusiju grupas.

9. Ja paredzēts izmantot audiālos un vizuālos līdzekļus, pārlicinieties, vai tie ir piemēroti (diaprojektoru lieto, lai sniegtu galvenokārt vizuālu informāciju; uz tāfeles zīmē diagrammas un raksta izteicienus, kurus grūti izskaidrot mutiski), noskaidrojiet, vai uzskates līdzekļi ir labi sagatavoti, vai tie ir skaidri saskatāmi no telpas aizmugures.

10. Runājiet skaļi un skaidri (to var pārbaudīt iepriekš, palūdzot kolēģi, lai viņš jūs paklausās, sēdēdams auditorijas beigās) un dažādojiet savu balsi, mainot tās intonāciju; it īpaši centieties neklusināt balsi katra teikuma beigās.

11. Dodiet klausītājiem iespēju apjēgt jūsu teikto: atkārtojiet galvenās atziņas vairākas reizes un variējiet domas (izsakiēt tās vairākos dažādos veidos); nebaidieties no pauzēm piemērotā brīdī.

12. Mēģiniet runāt tekoši, izvairoties no pārāk daudziem «hm», vārdu un skaņu stiepšanas un pauzēm, kas rodas, ja aizmirsts domas turpinājums.

13. Mudiniet audzēkņus pierakstīt — tas viņiem var palīdzēt koncentrēt uzmanību, integrēt informāciju un vēlāk to atcerēties.

14. Apsveriet, kādu izdales materiālu izmantot, lai tas kalpotu audzēkņiem par atbalstu lekcijās un vēlāk noderētu neskaidrību novēršanai (šai nolūkā noder pārskats par galvenajām domām vai, vēl labāk, jautājumu sērija, kas attiecas uz aplūkoto materiālu).

15. Izvairieties no kārdinājuma izklāstā ietvert pārāk plašu saturu — nav nozīmes «izņemt» materiālu, ja tas netiek apjēgts.

16. Atcerieties, ka uzmanība (un apjēgšana) pēc kāda laika (dažas autoritatīvas personas saka, ka pēc 20—80 minūtēm) atslābst; apsveriet iespēju izmantot pauzes, ja jūsu lekcija ir ilgāka par šo periodu.

17. Centieties ievērot auditorijas vajadzības un intereses, saistot savas domas ar piemēriem no klausītāju pieredzes; ja nepazīstat viņu intereses un vajadzības, veiciet nelielu pētījumu iepriekš vai arī sākumā uzdodiet noskaidrojošus jautājumus.

18. Ņemiet vērā savu klausītāju iepriekšējās zināšanas un pašreizējās spējas (tās var noteikt, uzdodot sākumā dažus pārbaudes jautājumus vai pat rakstveida darbu, ja strādājat mācību iestādē).

19. Izvēlieties izklāsta organizatorisko formu (piemēram, var izmantot problēmisku pieeju vai monologa — stāstījuma — metodi).

20. Ja izklāsta mērķis ir stimulēt domāšanu, tad dažas problēmas atstājiet neatrisinātas, lai klausītāji tās vēlāk varētu pārdomāt (tādas lekcijas organizēšana, kura sniedz izsmelošu un precīzu informāciju, nevar stimulēt mācīšanos).

21. Ticība lektoram ir svarīgs faktors, kas ietekmē klausītāju viedokli. Viens no veidiem, kā radīt uzticēšanos, ir parādīt dziļas zināšanas mācību priekšmetā, vēlams, bez lietišķas par tām.

22. Pārlicinieties, vai jūsu uzskati par savu kompetenci ir patiesi, un esiet gatavs atzīt savu nezināšanu, kur tas ir vajadzīgs.

23. Ja esat ieinteresēts auditoriju pārlicināt, vissvarīgāko informāciju pavēstiet sākumā; ja auditorija ir inteligenta un ziņoša, ietveriet vielas izklāstā pretargumentus.

24. Centieties izrādīt aktīvu attieksmi pret auditoriju un tēmu. Viens no veidiem, kā to darīt, ir mēģināt izziņāt, kas klausītājus īpaši interesē.

25. Pārdomājiet, kā izmantot humoru (ja tas ir piemērots), ieskaitot savu humoru, bet atcerieties, ka pārmērīga jautriība var kaitēt apguvei.

26. Mēģiniet vadīt auditoriju, vērojot pazīmes, kas liecina par interesi un uzmanību (skatienu kontakts, pierakstīšana, grozišanās utt.).

27. Skatienu kontaktam ir īpaši svarīga nozīme kontakta saglabāšanā starp lektoru un klausītājiem. Centieties izvairīties no skatišanās tikai uz vienu vai diviem cilvēkiem un tā vietā laiku pa laikam mēģiniet aptvert ar savu skatienu visu auditoriju.

28. Ja tas noder, centieties izveidot atgriezenisko saikni, iz-

manojot tādus verbālos līdzekļus kā klausītāju komentārus vai jautājumus. Informāciju var sniegt arī paceltas klausītāju rokas, viņiem reaģējot uz jūsu uzdotajiem jautājumiem.

29. Novērtējiet savu izskatu, sākot ar apģērbu, ko nēsājat, un beidzot ar žestiem un manierēm, un pārdomājiet tā ietekmi uz auditoriju. Lūdziet, lai kolēģis novēro jūsu žestus un manieres, vai mēģiniet ierakstīt (skaņu vai video lentē) daļu no jūsu uzstāšanās telpā, kurā runājat.

30. Novērtējiet uzstāšanās telpu. Vai lekciju telpa un katedra neveido nevajadzīgu barjeru starp jums un klausītājiem? Vai krēslus nevarētu izkārtot citādāk, lai radītu lielāku vai mazāku oficiālo noskaņu? Vai jūsu balsi var dzirdēt bez mikroфона? Vai tiem, kas sēž zāles beigās, ir laba redzamība, ja pedagogs izmanto audiālos un vizuālos līdzekļus.

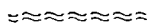
31. Ja klausītāju nav daudz un lekciju telpa ir liela, apsveriet iespēju lūgt viņus pārkārtot sēdvietas.

32. Esiet, cik vien iespējams, elastīgs un ņemiet vērā auditorijas vajadzības (izteiktas jautājumu vai komentāru veidā) un jebkurus īpašos apstākļus, kuri var rasties.

33. Jūs varat mēģināt pilnveidot savu uzstāšanos, iepazīstoties ar prasmīgu pasniedzēju veikumu, bet vislabākais veids, kā iemācīties lasīt lekcijas, ir prakse un treniņš, izmantojot dažāda veida atgriezenisko saikni (ar kolēģu, videolentes vai pat ar spoģu palīdzību).

34. Ja jūs esat ļoti nervozs, uzstāšanos sagatavojiet sevišķi rūpīgi, izmēģiniet sakāmo neformālās situācijās (ģimenes un draugu lokā) un pakāpeniski izkopiet prasmi uzstāties lielāku auditoriju priekšā; apsveriet iespēju izmantot tādus uzstāšanās veidus, kuros jūs nebūsiat uzmanības centrā (audiālie un vizuālie līdzekļi, diskusiju metode); atcerieties, ka neliels «lampu drudzis» palielinās jūsu rosīguma līmeni un var uzlabot jūsu veikumu.

(Knapper K. Social Skills and Work. — London; N. Y., 1981. — P. 144—169.)





*Traditsioon ja  
innovatsioon  
hariduses*

II

*Tartu 1993*

Tartu University  
Department of Education

TRADITION AND INNOVATION  
IN EDUCATION:  
THE TEACHER'S ROLE

Роль учителя в обновлении образования

Tartu 1993

TEACHER AS AN AGENT FOR EDUCATIONAL REFORM

Striving for reforming of schools is a constant trend throughout the development of mankind, but unfortunately mostly without success. It is not difficult to reveal innumerable real or psychological obstacles to reform. Physically, barriers exist in lack of resources and equipment; administratively, in regulations and procedures; philosophically, in differing opinions about desirable goals and objectives; and psychologically, in personal feelings, attitudes and beliefs. The world is aware of such movements as universal schooling, decentralized schooling, de-schooling and many others. There has always been placed great faith in an educational system as a force for equity, improvement and social justice. There has always been a belief that society can be changed if schools are changed. Dewey has pointed out that through democratization of education would come democratization of society as truly effective change in so complex an institution can only be accomplished by effecting changes in people - especially through teachers who are in closest touch with students.

Thus, first and foremost educational reform must concentrate not on external things like information, gadgets, methods, but rather on altering the belief systems of the people who make the decisions and do the work. Recent studies in the U.S.A. have demonstrated that what makes good teachers is not good knowledge or methods, but the beliefs teachers hold about students, themselves, their goals, purposes and the teaching tasks. As regards this aspect the majority of teachers in Latvia nowadays face tremendous difficulties in defining their own goals and goals of the schools they are working for. More so all of them stand for democratization of schools but at the same time avoid to become the initiators of the changes. Changing people's beliefs is seldom accomplished by decisions on high level. On the contrary, to change beliefs requires creating conditions rather than imposing reforms. It calls for open systems of thinking rather than the closed ones most reformers are accustomed to. The conditions should provide the possibility for teacher to become aware of his/her existing

beliefs and see a need for changing them. Next, an environment conducive to change must be established. In such an atmosphere, relations are friendly, individuals both teachers and students feel important and respected and their participation is encouraged and valued. Third, teachers and students must have opportunities to:

- confront ideas, problems, beliefs, values, goals, etc.

- discover and explore new ways of seeing and thinking in interaction with each other. Concerning lessons it regards the virtue of knowing the right answer. Teacher should be aware that knowing the right answer requires no decisions, carries no risks, makes no demands much more important is to give students an opportunity to demonstrate ways of figuring it out.

- experiment, make mistakes, modify positions. That implies changes of the roles of the school members: first of all the role of the students. Instead of being forced to conform the curricula and learning activities that have been planned for them, their studies should be based on curiosity, freedom and some personal meaning. Secondly, organizational structure of schools should become less bureaucratic, so that teachers can expand their organizational role beyond the classroom to participate in organizational and educational decisions and parents should be encouraged to participate in a constructive way in the life of school. Then, surely, these conditions will provide successful changes. Finally, efforts at reform must be based on ideas that are important to those who must carry them out. Otherwise if reforms are imposed without acceptance or commitment by those who must implement them they are determined to failure.

It is important to keep in mind Arthur W. Combs statement that educational reform is to occur grass roots experimentation and that it is all right to make mistakes and not trying is the grievous sin. Teacher confidence to experiment must be seen as a necessary and desirable characteristic of the profession.

#### Р е з ю м е

Стать проводником реформистских идей учителю непросто из-за отсутствия необходимой психологической и философской готовности. Не привыкли еще и к принятию независимых решений, к полной ответственности. Опыт других стран говорит о том, что большой объем научных знаний, полученных в вузе, не является решающим, важно уметь видеть перспективы, выдвигать цели для школы и для себя, решать задачи школы в сотрудничестве учителей и учащихся.