

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
IZGLĪTĪBAS ZINĀTNES NODAĻA

Skolotāju starpkultūru kompetence

MAGISTRA DARBS

Autors: **Jana Kurčonoka**

Studenta apliecības Nr.: jk10100

Darba vadītāja: Profesore Dr. paed., prof. D.Blūma

RIGA 2015

ANOTĀCIJA

Janas Kurčonokas maģistra darbs izglītībā „Skolotāju starpkultūru kompetence” ir izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības zinātņu nodaļā.

Pētījuma mērķis ir izpētīt skolotāju kompetenču būtību, veidojot starpkultūru dialogu multikulturālā vidē.

Analizējot zinātnisko literatūru un normatīvos aktus par multikulturālismu, kultūras, izglītības un starpkultūru kompetenču pamatnostādņem, darba rezultāti ļauj labāk izvērtēt Latvijas situāciju un skolotāju fundamentālo nozīmi postmodernisma laikmetā.

Darba praktiskajā daļā tiek analizētas 60 respondentu – skolotāju anketas no igauņu, lietuviešu, krievu un latviešu skolām.

Empīriskās daļas rezultāti ir ar tendencionālu raksturu, par skolotāju sagatavotību ,izglītot skolēnus starpkultūru dialogu veidošanā un mijiedarbībā.

Atslēgasvārdi: starpkultūru izglītība, kompetence, multikulturālisms, etniskums, mazākumtautība, kultūra, identitāte.

ABSTRACT

The master's thesis of Jana Kurčonoka in education „Teacher's intercultural competence” is developed at the University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, department of Educational Science.

The goal of the research is to investigate the essence of teachers' competencies in developing intercultural dialogue in a multicultural environment.

The theoretic part consists of the scientific literature about multiculturalism, culture, education and intercultural competencies framework, work results allows a better evaluation of the situation in Latvia and teacher role and fundamental importance postmodern era.

The practical part of thesis analyzes a 60 teachers' questionnaires from the Estonian, Lithuanian, Russian and Latvian schools.

The empirical results indicate trends of teacher training, to educate students to intercultural dialogue and interaction.

Keywords: intercultural education, competence, multiculturalism, ethnicity, minority ,culture, identity.

SATURS

IEVADS	5
1.MULTIKULTURĀLISMS UN TĀ IZPRATNE LATVIJĀ.....	9
1.1.Latvijas valsts etnopolitiskie procesi.....	14
1.2. Kultūras plurālisma izaicinājumi Latvijas kontekstā.....	20
2.STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA UN TĀS.....	35
1.2. Starpkultūru izglītība mūsdienu izpratnē.....	38
2.2 Bilingvālās izglītības īss raksturojums	41
2.3. Latvijas izglītība minoritāšu kontekstā.....	43
3. SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU KOMPETENCE PAMATPRINCIPI.....	49
4. SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU KOMPETENCES ANKETU ANALĪZE.....	59
4.1 Pētījuma programma	59
4.2. Anketas rezultāti	63
4.3. Diskusija	73
SECINĀJUMI	77
IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI.....	83
1.Pielikums „Anketa”	89
2.Pielikums „Anketas rezultāti”	94

IEVADS

Daudzām Eiropas valstīm raksturīga ideja par etniskumu kā „asiņu tīrību”, kura balstīta nevis realitātē, bet idilliskā utopijā, ņemot vērā dažādu tautu ienākšanu un sajaukšanos ar vietējiem iedzīvotājiem senatnē – Huņņi, Goti u.c. lielo tautu staigāšanas laikā, arābi Francijā un Itālijā 9. – 11.gs, osmāņi Balkānos un tml. Tādejādi, ir uzskatāms, ka etniskums mūsdienās būtībā ir transformējies, galvenokārt uz kulturālo piederību un pašidentifikāciju.

Latvijā multikulturālisma izpratne ir radusies vēsturiskā kontekstā. To apliecina Latvijas piemērs daudzu gadsimtu gaitā, kas savu etniskās identitātes nostiprināšanos ir veicinājusi un sekmējusi caur citu kultūru mijiedarbību kā zviedru, vācu, poļu un krievu kultūrām.

No I Pasaules kara līdz II Pasaules karam Latvijas Republika tika dibināta kā latviska valsts, kurā mazākumtautības jeb etniskās grupas kļuva par minoritātēm, kas sakotnēji radīja sašķeltību dažādu sociālo un ekonomisko interešu sfērā. Vērojama pozitīva tendence bija 20.gadsimta 20.gados, kad mazākumtautības skolas bija tiesīgas darboties Latvijā, tādejādi palīdzot iepazīt un izkopt savas nacionālās tautas kultūras un apgūt mācību saturu savā nacionālajā valodā, taču nošķirot skolēnus pēc to etniskās piederības un valodas. Šajā laikā mazākumtautību nozīme bija arī skolotāju sagatavošanā, jo strauji samazinājās profesionālu skolotāju skaits, līdz ar to, līdzās latviešu skolām pastāvēja krievu, vācu, ebreju, poļu, baltkrievu, lietuviešu un igauņu skolas, kas tiek dokumentēts Sergeja Cojas *Seminarium hortus humanitatis* aktā.

Tendence uz jauktu skolu skaitu palielināšanos veicināja Latvijas valsts neatkarības zaudēšana 1940.gadā. Tādejādi, samazinot mazākumtautības skolu skaitu un autonomiju, kuras pamatā bija sociālekonomiski un politiski aspekti. Tika veicināta migrācijas plūsma no dažādiem PSRS apgabaliem, veicinot ne tikai ekonomisko augšupeju, bet arī samazinot Latviešu iedzīvotāju kopskaitu un palielinot krievvolodīgo īpatsvaru kā vienu no dominējošām minoritātēm.

Padomju Savienības laikā tika izstrādāts divplūsmu skolas modelis, kuru akcents bija uz pastāvošās varas valodu, kultūras vērtībām un ideoloģiju. Ideoloģija bija balstīta uz patriotisma *ieaudzināšanu*, kurās tika organizēti dažādi pasākumi tā sekmēšanai, piemēram, patriotisku dziesmu konkursi, ierindas skates, sestdienas talkas, Oktobra un Maija svētki. Vispārīglītojošās

skolās kā jaukta tipa skolās, skolēni apguva latviešu valodu, bet krievu valoda tika mācīta pastiprināti, tādejādi uzsverot assimilāciju jeb *pseido – integrāciju* Padomju Savienībā balstītu uz pastāvošās politiskās iekārtas valodu – krievu valodu. Tika nodalītas krievu un latviešu skolas un samazināts mazākumtautību skolu skaits, tādā veidā mazinot citu tautību kultūras autonomiju. Šāds asimilācijas modelis būtībā ignorēja gan kultūras, gan lingvistiskās atšķirības visu Latvijā pastāvošo mazākumtautību vidū. Tika pastiprināta cenzūra un dažādu svētku svinēšanas aizliegumi, kas varēja veicināt politiskās varas, elites ietekmes mazināšanos.

Latvijas situācija mainījās līdz ar 20.gadsimta 90.gadiem. Latvijas skolu sistēma šajā laikā tika reorganizēta, mainīta normatīvo aktu sistēma un izglītības likums, vēlāk arī vispārējās izglītības likums, kas pēc Izglītības likuma 3.panta noteica, ka:

„Personām ir tiesības iegūt izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa, rases, tautības, etniskās piederības, dzimuma, reliģiskās un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, nodarbošanās un dzīvesvietas [...]”.

Skolu sistēma 90.gadu beigās paredzēja izteiktu nodalījumu starp krievvalodīgajām skolām un latviešu skolām, kas norāda Latvijas ideju, ka krievvalodīgiem trūkst kultūras un tās ir Padomju laika valodas problēma. Šāda stratēģija liecina par post – padomju esamību mūsdienās un vēsturiskas kultūras mantojuma neatdzīšanu. Savukārt, citu etnisko minoritāšu kā poļu, ebreju, ukraiņu u.c., iespējas apmeklēt savas skolas tika veicināta ar to dibināšanu 2000.gadā. Pieauga dažādu tautību tiesības apgūt savu kultūru un valodu. Bieži praksē sastopamā kultūras identitātes veicināšana caur valodu arī veicinājusi Bilinvālās izglītības ieviešana mazākumtautību skolās, t.sk., arī lielākās Latvijas minoritātes skolās krievvalodīgajiem, kas izpilda Latvijas Republikas prasību uz minoritāšu iespējamu un pilnvērtīgu integrāciju un pašidentificēšanos.

Bilinvālās izglītības uzdevums ir saglabāt mazākumtautības, minoritāšu valodas un kultūras attīstību tās iekšējā dzīvē, bet līdztekus tam, nodrošinot Latvijas kultūras fundamenta pastāvēšanu un godināšanu. Tās ir vēsturē radītās tradīcijas, valsts himna, simbolika un viena valsts valoda – latviešu valoda.

Latvijas stratēģija saglabāt mazākumtautību tiesības ir izpratne, ka plurālisms ir ilgtspējīgas attīstības pamats ekonomikas, zinātnes un visas sabiedrības attiecību attīstībā.

Riskus ietver Latvijas nācijai apziņa par savu nacionālo un etnisko kultūru un piederību, kas rada sašķeltību un sadrumstalotību. To dažādie uzskati par vēsturiskiem procesiem, attieksmēm, uzvedības un artefaktiem (valoda, tradīcijas), rada savstarpēji gan indivīda, gan savstarpējo grupu (nacionālo un etnisko) – verbālās un neverbālās saziņas barjeras.

Bieži to sekmē sabiedrības stereotipi, aizspriedumi, interperācijas par vēsturiskiem un sociālpolitiskiem procesiem, kuras atbildība balstās ne tikai uz ģimeni, bet arī izglītību, ko īsteno skolotājs.

Aktualitāti parāda vajadzību veicināt kultūras apziņu starp nacionālām un etniskām grupām, radīt un mazināt saziņas barjeras, pilnveidot sociālās vienlīdzības apziņu. Tādejādi skolotājs ir masīvs cilvēkresurss ar savu personību un profesionalitāti – kompetenču kopumu, lai sekmētu skolēnu pašnoteikšanos un veidotu pareizus priekšstatus par „citādo”. Skolotāju loma ir tā, kurai jāveicina zināšanu un sociālo prasmju apguve, jo caur katru indivīdu tiek sekmēta arī nācijas apziņa par sevi.

Maģistra darba tēma ir „Skolotāju starpkultūru kompetence”, kuras ietvaros tiek analizēta skolotāju starpkultūru kompetence. Problemātiku sevī ietver skolotāju nespēja būt elastīgiem starpkultūru dialogu veidošanā, zinošiem, atbildīgiem par savu pienākumu būt „starpniekiem” starp divām kultūrām un objektīvi reaģēt konfliktsituācijās un citu kompetenču trūkums daudzpusīga mācību procesa veidošanā. Līdz ar to, tas rada draudus skolēnu spējai pieņemt kultūrvēsturisko mantojumu, identificēt sevi ar kādu no kultūrām, būt atvērtiem un pieņemt demokrātiskās vērtībās kā cieņa, atbildība, sadarbības lomas izpratne un tml.

Darba autore uzsver starpkultūru kompetences nozīmību, lai sekmētu visas sabiedrības vajadzības pēc noteiktības, stabilitātes, identitātes un pašapziņas apzināšanā, kā arī tādu fundamentālu vispārcilvēcisku īpašību kopumu kā tolerances, empātijas attīstīšanu.

Pētījuma objekts: Starpkultūru kompetence kā skolotāja profesionalitātes sastāvdaļa;

Pētījuma mērķis: Izpētīt skolotāju kompetenču būtību, veidojot starpkultūru dialogu multikulturālā vidē;

Pētījuma jautājums: Kāda ir skolotāju starpkultūru kompetence?

Pētījuma uzdevumi:

- 1) Izpētīt multikulturālisma un kultūras veidojošos faktoros plurālistiskās sabiedrības kontekstā;
- 2) Apzināt un raksturot Latvijas etnopolitiskos aspektus;
- 3) Analizēt starpkultūru izglītības lomu un pamatprincipus;
- 4) Analizēt literatūru un avotus par skolotāju starpkultūru kompetenci;
- 5) Veikt empīrisko pētījumu par skolotāju starpkultūru kompetenci.

Pētījuma metodes:

Teorētiskās metodes: Literatūras analīze un pētījumu saistošo dokumentu (LR un ES dokumentu) analīze;

Empīriskās metodes: aptauja;

Iegūto rezultātu apkopošana un analīze;

Matemātiskās statistiskā programma SPSS 20.0.

Maģistra darba struktūra: Darbs sastāv no 4 daļām.

Pirmajā daļā ietverts multikulturālisma, kultūras jēdzieniskā izpratne un etnopolitisko procesu attīstība, kurā atklājās Latvijas nācijas veidošanās nozīme, saturs un konteksts.

Otrajā daļā tiek aprakstīta izglītība kā galvenā platforma, caur kuru ir iespējama sekmīga starpkultūru komunikācija un mijiedarbība, veicot preventīvus pasākumus.

Trešajā daļā ir ietverta skolotāju raskturojošās īpašības un nepieciešamo starpkultūru kompetenču analīze.

Ceturtnā daļa veltīta skolotāju starpkultūru kompetences izpētei un analīzei.

1. MULTIKULTURĀLISMS UN TĀ IZPRATNE LATVIJĀ

Multikulturālis ir radies vēsturiskā perspektīvā, gan attiecībā uz dažādu etnisko minoritāšu politiskām tiesībām, kultūru un valodu, gan arī izglītības jomā. Tā ir vērtējama kā izpausme noteiktai dzīves realitātei, un kā koncepcija pēc darba autores domām, atklāj savstarpējās attiecības starp dažādām kultūras plūsmām t.i. etniskums, nacionalitāte un globalizācija.

Būtībā, multikulturālis ir jauns domāšanas veids, sociālā un kulturoloģijas izpratne par dažādību, kas izpaužas dažādās apziņas formās kā: zinātnē, filosofijā, mākslā, morālē, normās, reliģijā, tiesiskajā un politiskajā domā. Viedokļu, iespēju, interpretācijas daudzveidība ir tā, kas virza un raksturo mūsdienu sabiedrību un darbības lauku.

Džeims A.Banks multikulturālismu raksturo un saskata to plašākā jēdziena izpausmē, kas izpaužas attieksmē kā „atteikšanās no vienvēidīgas un monokulturālas valsts nozīmes, apvienojot ideju par visu etnisko grupu piederību (politiski un kulturāli) vienai sabiedrībai un lojalitāti vienai nacionālajai valstij” (Banks J.,A., 2003, 27.lpp.). To pamatojot, ka neatkarīgi no iedzīvotāju tautības, valsts apdraudējuma gadījumā, kā kara darbībai vai konflikti – nozīme nebūs etniskai piederībai, bet gan tās kolektīvai piederībai. Idejiski līdzīgi arī autors K.Beikers, šo nozīmi skata kā savas identitātes apzināšanos:

„Multikulturālisma jēdziens sevī ietver pozitīvu attieksmi pret visām kultūrām un noraida aizspriedumus un rasismu. Tas norāda uz tolerantas plurālistiskas sabiedrības ideju, kurā tiek atzīts, ka indivīdam var būt divas vai vairākas kultūras identitātes” (Beikers, 2002, 295 – 296.lpp.).

Doma, ko izsaka Dž.Pakulski par kultūras identitāti, atšķiras no citu autoru izpratnes par spēju pieņemt divas vai vairākas kultūras identitātes:

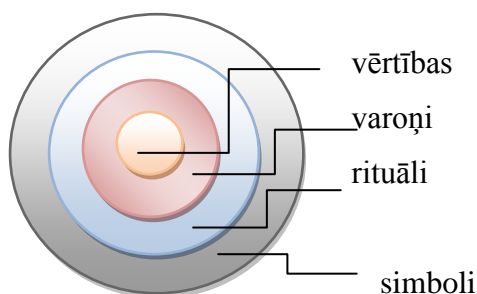
„Tā ir brīvība izvēlēties un uzturēt vienu pašu kultūras identitāti, saprotot to kā piederības sajūtu un pieķeršanos kādam konkrētam dzīvesveidam. Tā ir cieņa pret kultūras atšķirībām, tostarp tiesības uz atšķirīgu kultūras identitāti. Tā ir gan individuāla, gan grupas brīvība” (Pakulski, J. 2014, 31.lpp.).

Ar to saprotot, ka indivīds ir tiesīgs sevi identificēt ar vienu kultūru, to izkopt uz tradīciju, reliģijas un valodas balstītu aspektu. Cilvēkam ir dota izvēles brīvība, kuru nosaka atbildība un patstāvība. Šāda ideja, multikulturālā sabiedrībā par vienu iespējamu kultūruas identitātes esamību ir vērtējama pretrunīgi, turklāt, pastāv virkne jautājumu, vai indivīds Rietumeiropā

teorētiski un praktiski pieņēmtas divas vai vairākas kultūras identitātes un/vai tās tiek pietiekami pieņemtas un respektētas.

Šī gadījuma perspektīvā ir jāvērs uzmanība un jāapskata jēdzieniskā izpratne par kultūru, jo nacionālai kultūrai līdzās pastāv etniskā kultūra, kuras galvenie aspekti ir tradīcijas, reliģija un valoda, ko tādi autori kā Džeims A.Banks, G.Hofsteds un Geneva Geja (Gay) apraksta savos darbos.

Pēc G.Hofsteda, kultūra tiek pozicionēta kā „īpašs kolektīvas psihs ieprogrammējums, kas balstās uz cilvēka zināšanām, uzskatiem un uzvedību, ar kuru tiek nodots no paaudzes paaudzē” (4.lpp.). Sīkāk, autors kultūru uzskatāmi attēlo shematiski 4 fāzēs:



1.1.Attēls „Kultūras shēmas struktūra”

Tā ietver simbolus, varoņus, mērķus, vērtības un rituālus. Ar simboliem saprotot valodu, vārdus, žestus un attēlus; ar rituāliem norādot sociāli būtiskas darbības, kas ietver diskursu vai valodu kā tā tiek izmantota, lai sasniegtu jēgpilnu rezultātu, savukārt vērtībām G.Hofsteda piešķir īpašības, izmantojot pretmetus to salīdzināšanai: „labs & ļauns; drošs & bīstams, pieļaujams & aizliegts; loģisks & paradoksāls, racionāls & iracionāls utt.” (Hofstede, G., 2005, 4.lpp.). Pretmeti parāda, ka kultūra ir mainīga un dažkārt pakļauta ārējai videi (urbanizācijas iespaidā, slimības izplatīšanas gadījumā vai klimata maiņas rezultātā).

Džeims A.Banks savukārt izsaka, ka „kultūras būtība nav tās artefakti (rituāli, valoda, uzvedība), vai citi kultūras elementi, bet tas kā grupas dalībnieki interpretē, izmanto, un uztver tos; tās ir vērtības, simboli, interpretācijas, un perspektīvas, kas atšķir vienu cilvēku no cita” (Banks, J.,A., 2010, 7.lpp.). Uzsvars tiek likts uz attieksmes, interpretāciju un nozīmību. Attieksme izpaužas ar katra indivīda piedalīšanos kolektīvās kultūras realizācijā, ko apslēpj katra indivīda vērtības – ideāli, laika orientācija, lēmumu pieņemšana, tasinīguma izpratne, izpratne par

sevi, citiem un to spēju atšķirties no kolektīvo grupu paradumiem, tādējādi, saglabājot savu neatkārtojamo individualitāti, bet tai pašā laikā negraujot kopējās grupas kultūras kanonus.

Turpretī, UNESCO uzskata, ka „kultūras daudzveidība ir instruments, ar kura palīdzību var sasniegt vairāk apmierinošu intelektuālo, emocionālo un morālo esamību, jo kultūra ir visa komplekss, kas ietver zināšanas, uzskatus, mākslu, morāli, likumus, paražas, un jebkuras citas spējas un ieradumus, ko cilvēks ir ieguvis kā sabiedrības loceklis. Tie ir gan artefakti, gan attieksmes” (UNESCO, 1995.).

Līdzīgi uzskata G.Geja (Gay), ka „kultūra ir dinamiska, sarežģīta un mainīga, bet stabilizē cilvēka dzīvi” (Gay, G., 2000, 10.lpp.). Konceptija ietver sevī, ka kultūra ir process, jo neviena kultūra nepastāv izolēti viena no otras, bet gan bagātinās mijiedarbības rezultātā, radot lielāku izpratni, apziņu un noteiktību par savām tradīcijām, reliģiju un valodu.

Priekšnosacījums, lai kultūra pastāvētu ir cilvēks, kas to īsteno. Kultūra rodas cilvēkdarbības un plurālisma rezultātā, līdztekus vēsturisko apstākļu ietekmei. Plurālistisko sabiedrību veido pamatnācija un dažādas etniskās grupas, kuras pretendē uz statusu *nacionālā minoritāte* kādā no valstīm. Balstoties uz iekšējās nācijas dalījuma pēc etniski skaitliskās piederības, tiek noteiktas nacionālās minoritātes, kuras savu statusu ieguvušas vēsturiski teritoriālās sadales laikā.

„Nacionāls, vai vārdu salikums *nacionāla valsts* kā termins, tiek saprasts, ja tajā dominē viens etnoss, ko praksē apzīmē ar pamatnāciju, bet pārējos – par minoritātēm” (Druviete, I., 1998, 37.lpp.). Nacionālās minoritātes tiek traktētas kā grupa, kas skaitliski ir mazāka nekā pārējā valsts iedzīvotāju daļa, un kuras locekļiem, kas ir valsts pilsoņi raksturīgas etniskas, reliģiskas vai lingvistiskas iezīmes, kas to atšķir no pārējiem iedzīvotājiem. „Šo grupu vada vēlme saglabāt tās kultūru, tradīcijas, reliģiju vai valodu” (Druviete, I., 1998, 47.lpp.).

Lietotais termins „nacionāls” jeb „nacionālā minoritāte” atspoguļo, ka jebkurai minoritātei citā zemē ir sava piederoša valsts, kur tā ir majoritāte, taču izņēmumi ir romi un kurdi, kuru tradīciju rezultātā nav savas patstāvīgas mītnes, jo tie ir uzskatāmi par klejotāj tautu.

Lai labāk izprastu minoritāšu daudzveidību pēc pazīmēm, to sadalījums devusi I.Druviete:

Pēc tradicionāluma īpatnībām valsts teritorijā:

- ❖ Ja valsts ir etnoģenētiska minoritātes teritorija minoritātes izveidojušās par patstāvīgiem etnosiem valsts teritorijā un tā ir **autohtona minoritāte** (velsieši Lielbritānijā, sorbi Vācijā, lībieši Latvijā);
- ❖ Ja minoritāte konkrētajā teritorijā ir ienākusi pārskatāmā vēstures periodā, tā ir **alohtona minoritāte** (gagauzi Moldovā, ebreji, poļi, krievi, vācieši Latvijā);

- ❖ Iedzīvotāju grupas, kas valstī ieceļojušas beidzamo paaudžu laikā un nav tradicionālas valsts teritorijā, tiek apzīmētas par **imigrantu minoritātēm**. (turki Vācijā, kurdi Skandināvijas valstīs).

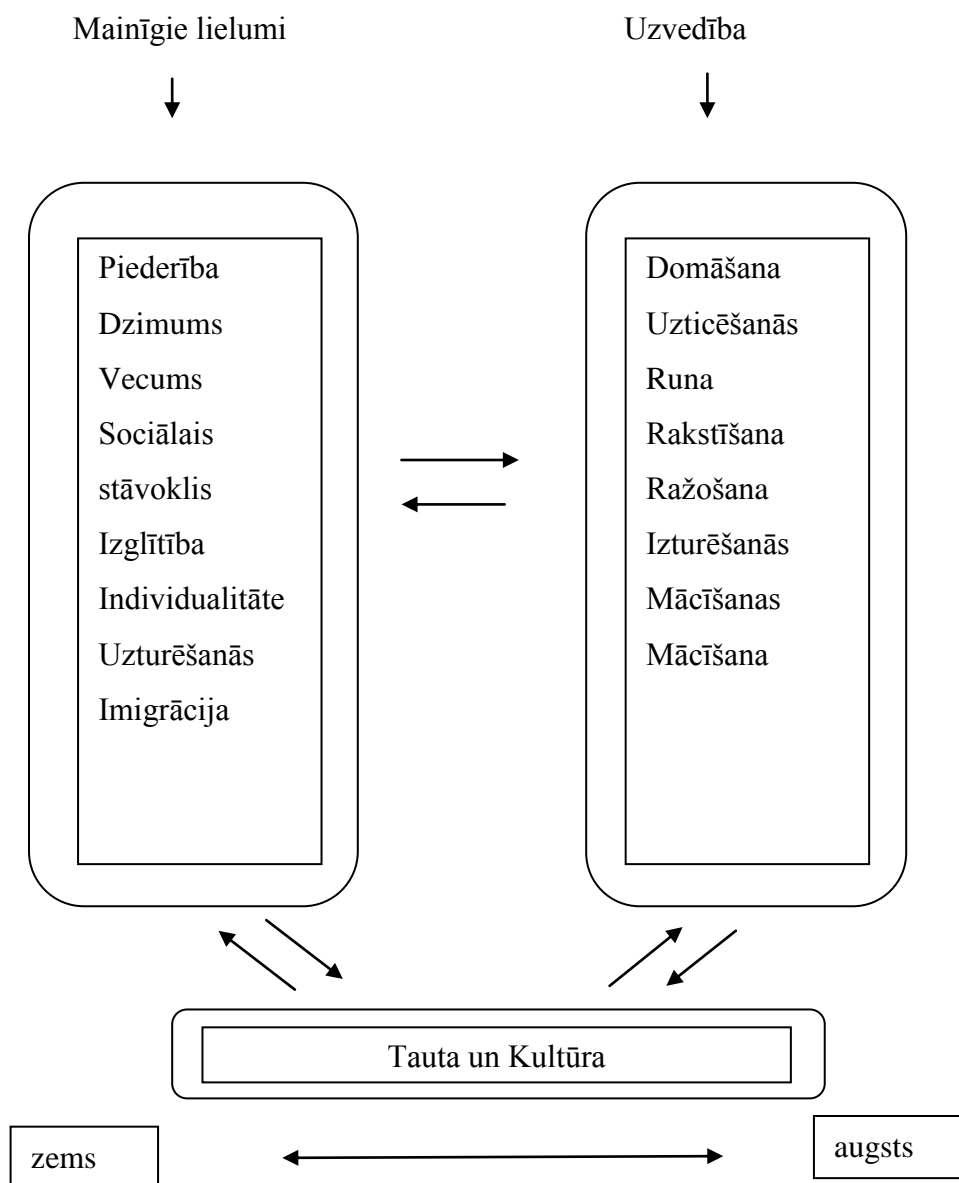
Pēc: Minoritātes ģeogrāfiskā izvietojuma:

- ❖ Nozīmīgs faktors ir etnosa kompakstumam valstī. Minoritātes var būt izkļiedētas visā valsts teritorijā un kompakti dzīvot noteiktā valsts daļā.

Pēc: Minoritātes saistība ar to pašu etnosu citos valstiskos veidojumos:

- ❖ Etnoss var būt minoritāte vairākos valstiskos veidojumos Baski Francijā un Spānijā, sāmi Zviedrijā, Norvēģijā, Somijā un Krievijā. Bieži etnoss, kas ir minoritāte vienā valstī, ir majoritāte citā, piemēram, vācieši Dānijā un dāņi Vācijā, lietuvieši kā minoritāte Latvijā un majoritāte Lietuvā (Druvieta, I.,1998, 51 – 52.lpp.).

Sadalījumu pēc to īpatnībām, labāk spēj raksturot, vai konkrēts etnoss ir vai nav spējīgs būt kontaktā ar citiem etnosiem, to savstarpējās attiecības raksturo valsts ekonomisko un politisko varu un situāciju tajā. Piemēram, „uz plašām minoritātes tiesībām pretendē autohtonās mazākuma grupas, kuras kā patstāvīgas etniskas kopības dzimušas valsts teritorijā tās senatnē, varbūt pat, pirms izveidojies vairākuma etnoss” (Dribins, 2004, 13.lpp.) nekā tām, kuras izveidojušās vēsturiski teritoriālās migrācijas rezultātā. Līdz ar to, tas ir nopietns pamats apgalvot, kāpēc etnisko minoritāšu kā alohtona minoritāte vai imigrantu minoritāte tiesības ir attīstījušās samērā lēni un mainīgi, bet autohtona minoritāte (lībieši Latvijā) ir saglabājuši savu unikalitāti. To noteicošie faktori (likuma ietvaros) norāda, kāpēc un kā tas ietekmē (kavē vai sekmē) etnopolitiskos procesus valstī. Izskatot šīs sakarības, pēc darba autores domām, liela nozīme ir migrācijas procesiem senatnē, taču apgalvot, ka kāda tauta ir nozīmīgāka, labāka savas izglītības, piederības, mācīšanās ziņā pār kādu citu etnosu ir vērtējams nekorekti, ko izskaidro arī G.Geja (Gay) kultūras dinamikas shēma attiecībās starp tautībām un kultūru, ko attēlo šādi:



1.2.Attēls „Kultūras dinamika” (Gay,G., 2000, 11.lpp.)

Tabulā tiek parādīts kā galveno etnisko grupu un kultūras īpašības izpaužas uzvedībā (domāšanas veidā, rakstīšanā, lasīšanā) un to ietekme uz dažādu mainīgo lielumu kā izglītības, sociālā stāvokļa, dzimuma un piederību. Bultiņas informatīvi ilustrē savstarpējās attiecības un mainību. Katrā no blokiem, bultiņas virzītas tās iekšējā struktūrā, kuras parāda, ka starp mainīgajiem lielumiem, vai uzvedību, notiek savstarpējā mijiedarbība, un tādejādi tie pakļauti ietekmei. Piemēram, sociālais stāvoklis kādai konkrētai etniskai grupai, var būt cieši saistīts ar tās

kultūras mantojumu. Tāds piemērs ir romi, kuru stāvoklis ir trūcīgs, jo lielākais analfabētisma skaits ir tieši šādās ģimenēs, kurās izglītība nav augstākā vērtība.

Arī intensitātes rādītāji (zems vai augsts) parāda sakarības, piemēram, to, ka ne vienmēr starp augstu izglītību un etnisko piederību pastāv pozitīva korelācija un arī ne vienmēr augsta etniskā piederības izjūta korelē ar augstu kultūras identitāti vai īpašumu tiesībām.

Dažkārt arī izglītībā rodas plaisa starp imigrantiem un kultūru, tādejādi, ietekmējot viņu mācīšanos un skolotāju spēju mācīt. Tā ir cieši saistīta ar valodu un kultūrais raksturīgo īpašību kopumu.

Shēmā tiek izšķirtas vairākas kopsakarības, arī ņemot vērā dzimumu, piemēram, „sievietes un vīrieši dažādi izsaka savu kultūras mantojumu uzvedībā, kas vairāk balstās uz socializāciju (cilvēka sociālās lomas) nekā kultūras piederību pēc to dzimuma utt.” (Gay, G., 2000, 11.lpp.).

Darba autore, izmantojot G.Geja (Gay) shēmu parāda tautu un kultūru savstarpējās attiecības kā dialektiskas un dinamiskas. Shēma attēlo arī atbilstošās kultūras definīcijas un autoru idejas par kultūru kā mainīgu, gan uz ārējo artefaktu, gan attieksmes un vērtību balstītu procesu. Process atklājās vēsturiskā atskatā un konstruē kultūras kopainu.

1.1.Latvijas valsts etnopolitiskie procesi

Vadoties pēc tā, ka kultūra ir nebeidzams process un multikulturālisms ir etnisko minoritāšu realitātes atspoguļojums, tās piemērus darba autore apskata Latvijas nozīmīgākajos vēsturiskos posmos, lai izprastu etniskās attiecības līdz pat mūsdienām.

Latviju raksturo tā sarežģītā vēsture gadsimtu gaitā. Aizvēsturē, Latvija sākotnēji tika sadalīta daudzās mazākās valstīs, un to etniskais sastāvs kopš 13.gs. bija daudzveidīgs: poļi, ebreji, romi, vācieši un lībieši. Iekarotāji bija šaurs valdošais slānis: vācu bruņinieki, poļu administrācija, krievu birokrātija. (Apine, 2008, 9.lpp.). Latvijas lielākā daļa piederēja Polijai, kura kā minoritāte 18.gs beigās sasniedza 0,8% no kopējā 89% Latvijas iedzīvotāju īpatsvara (Druvieta, I., 1998, 80.lpp.) un Zviedrijai līdz pat I Pasaules karam, kad teritoriālā sadale tika pārņemta Vācu karaspēka ziņā 19.gs.

Tas ir laiks, kad „vācu pārsvars nevēlējās atzīt latviešu nacionālos mērķus – despotiski nepieļaujot tautu nacionālās inteliģences izveidošanos” (Dribins, 2004, 32.lpp.), jo tādā veidā tiktu mazinātas baltvāciešu un arī cariskās Krievijas intereses. Taču, neskatoties uz to, tieši šajā laikā, 19.gs. 50. – 60 gados rodas Jaunlatviešu kustība, tādu inteliģentu kā Krišjānis Valdemārs,

Juris Alunāns, Krišjānis Barons vadībā, tiek veicināta Latvijas kultūras atdzimšana caur kultūras dzīves kā nacionālās literatūras izveidi, folkloras vākšanu, valodas attīstīšanu caur leksikoloģijas pilnveidi, biedrību dibināšanu un vēlāk arī pirmo vispārējo dziesmu svētku organizēšanu Rīgā 1873.g. Arī augstās preses un grāmatniecības attīstība nodrošināja un motivēja cilvēkus lasīt un saprast izlasīto – bagātinot savu tautu ar zināšanām arī par citām kultūrām. Tādā veidā tas izskaidro to, ka „latviešu pirmā atmoda vēlējās gūt savai tautai apveltītas mazākumtautības statusu, savas nacionālās kultūras un valodas attīstības garantijas” (Dribins, 2004, 34.lpp.).

Līdztekus tam, vāciskuma aizstāvēšana un latviešu kultūras mēģinājumi to izskaust, baltvāciešu minoritāte nonāca konfliktā ar cara patvaldību, kas noveda pie izslēgšanas politikā visās tās jomās.

Sākoties 1880.gadam, ar Baltijas autonomijas sastāvdaļu likvidēšanas, valsts teritoriāli tika pakļauta trim Gubernām un rusifikācijai. Paralēli rusifikācijas procesiem, tika pilnveidota leksika un latviešu valodas normēšana, tādā veidā saglabājot latviešu kultūras un valodas pastāvēšanu.

Gadsimtu vēlāk, aizsākās tautas atplaukums un līdz ar pirmās neatkarības atgūšanu 1918.gada 18.novembri, Latvija kļuva par neatkarīgu valsti ar tiesībām uz savu valsts valodu – latviešu valodu.

Pieauga arī tendence dzīvojošo mazākumtautību tiesību iegūšanai. Ar 20.gs. 20.gadiem iezīmē skolu dibināšanu un dažādu esošo minoritāšu iespēju uz vienlīdzīgu izglītību. „Pavisam darbojās 1053 latviešu un 212 mazākumtautības skolas, bet to skaits palielinājās līdz pat 513 jau 30.gados, četrkārt pieauga ebreju skolu skaits no 21 līdz 88 skolām” (Dribins, 2004, 55.lpp.).

Nozīmība bija latviešu valodas mācīšanai, kur daudzas no minoritātēm apguva valsts oficiālo valodu. Kā rāda dati, tad runājošo īpatsvars palielinājās ebreju vidū līdz pat 62,4%, poļu vidū līdz pat 46%, krievu – 18,85% un baltkrievu līdz 23,27% (Dribins, 2004, 55.lpp.). „Pozitīva tendence uz valodas apguvi ir nacionālismam, jo tam parasti ir pozitīva ietekme uz kvalitāti” (Druviete, I., 1998, 29.lpp.). Tas tikai apliecina to, ka pēc I Pasaules kara, Eiropā tika veidota aizsardzības, tiesību atzīšanas sistēma minoritātēm, lai mazinātu sadursmes, konfliktus un veicinātu stabilitāti valsts iekšējā dzīvē. „Tās norises kontrolēja dibinātā starptautiskā apvienība – Eiropas tautas kongress, kurā pulcējās minoritāšu pārstāvji no dažādām valstīm un apsprieda mazākumtautību stāvokli, un iesniedza savus priekšlikumus tā uzlabošanai” (Dribins, 2004, 44.lpp.). Lai gan tas sniedza minoritātēm drošību par to pastāvēšanu, bieži to apelācijas tika noraidītas vai ignorētas. Tāpēc 1930.gads arī norāda uz dažādiem ierobežojumiem. Piemēram,

„latviešu bērniem aizliedza apmeklēt minoritāšu skolas, savukārt minoritāšu bērni drīkstēja mācīties tikai savas tautības vai latviešu skolās. Universitātēs – atsevišķās fakultātes tika noteiktas jaunuzņemto studentu nacionālās kvotas, lai samazinātu minoritātēm piederīgu cilvēku sadaļu juristu, ārstu, ekonomistu, mūziku u.c. profesiju vidū, tādejādi stimulējot pašasimilāciju mainot un pieņemot latviešu uzvārdus” (Dribins, 2004, 59.lpp.).

Mazākumtautību daļēja atzīšana un nepilnīga integrācija Latvijā, tika veicināta Kārļa Ulmaņa totalitārā režīma 30.gados. To veicināja 1935.gadā 12.jūlijā pieņemtais likums „Par tautas izglītību”, kurā tika cildināts latviskums, mīlestība pret Tēvzemi un tml. Šādas valdības nostāja veicināja latviešu kultūras tradīciju un valodas pastāvēšanu un izaugsmi, turpretī, mazākumtautību tiesību apspiešana radīja un izraisīja konfliktus starp dažādām etniskām grupām. Nacionālisms, kurš būtībā ignorēja minoritāšu tiesības uzskatāmi izraisīja minoritāšu varas elites uzticamību, radot politiskos šķēršļus.

Tādejādi, etniskais sastāvs mainījās līdz ar II Pasaules karu. Kara gados, Latvijas iedzīvotāju skaits samazinājās līdz ar vācbaltiešu izceļošanu uz Vāciju, holokaustā iznīcinātiem ebrejiem, kas sasniedza 82% un daudzu latviešu inteliģentu nāvi totalitāro režīmu represijās.

Līdz ar Berlīnes mūra krišanu un Padomju Savienības ienākšanu Latvijas teritorijā. 20.gs 40.gados, latviešu kultūrā ir raksturojams kā nozīmīgs pavērsiens līdz pat Trimdas beigām 90.gadu sākumā. To atspoguļo Aukstais karš un tā radītās sekas kā straujā bēgļu pieaugšana un izceļošana no Baltijas valstīm jau pēc II Pasaule kara, kas ilga no 1945.gadam līdz pat Latvijas neatkarības atgūšanai 1991.gadā.

„Masveida izceļošana, no Latvijas, PSRS laikā bija vērojama laika posmā no 1948. līdz 1990.gadam, kad aptuveni 1,2 miljoni dažādu minoritāšu cilvēku pameta Latvijas valsti” (Dribins, 2004, 74.lpp.). Padomju Savienība bija pārliecināta par tautiešu atgriešanos, taču tautieši bija zaudējuši ticību par iespēju dzīvot Latvijā kā brīvā valstī, bez komunistiskās ideoloģijas, jo tā vēl aizvien bija PSRS pakļautībā jeb post – kolonizācijas varā, kad liela daļa krievvalodīgo ieceļoja Latvijas teritorijā no dažādiem PSRS apgabaliem.

Atmodas gados no 1988. līdz 1989.gadam tika piedāvāta nacionāla programma, kas centās saliedēt visus Latvijā dzīvojošos iedzīvotājus, paužot ideju par neatkarības atgūšanas iespējām, kas būtu balstīta uz visu iedzīvotāju atbalstu, taču tas bija nesekmīgi, jo dominēja pretstati „viņi” un „mēs” tieši etniskuma ziņā, tādejādi norādot krievu režīma būtību – identificēšanos ar krieviem. Centieni apvienot tautas un mazināt etniskās sadursmes ir skaidrojama ar Latvijas iedzīvotāju struktūras izmaiņām 1989.gadā, kad tā bija vērtējama kā

nesamērīga. Tās sadalījums Latvijas teritorijā bija: 52% latvieši un 42% austrumslāvu iedzīvotāji. „Arī valodas ziņā, pārkrievotajās pilsētās, reģionos parādījās lingvistiskās atšķirības, kad latviešu valodu pārvaldīja tikai 9 – 22% „(Apine, 2008, 10 – 11.lpp.).

Palielinoties rusifikācijai un varas elites ietekmei, cieta ne tikai latviešu kultūra un valoda, bet tika apdraudētas arī citas līdzpastāvošās un dzīvojošās tautas. Krievu varas izpausmes tika vērstas uz izglītību, un izpratne par esošajām etniskajām minoritātēm šajā laikā mainījās līdz ar šo skolu samazināšanu un divplūsmu skolu izveidi. I.Ķestere šādu situāciju raksturo, kā „Padomju Savienības kapitālisms sabiedrībā tieši izglītība kalpo kā instruments, lai sadalītu sabiedrību klasēs ar iespēju tās kodificēt un ietekmēt” (Ķestere, I.,2014, 847.lpp.). Ideoloģijas principā vērsās pret dažādām tautībām – latviešiem, poļiem, vāciešiem, ebrejiem, tos asimilējot un liekot pieņemt krievu kultūru, valodu, tādejādi negatīvi ietekmējot mazākumtautības attieksmi pret savu kultūru. Šāds modelis būtiski samazina draudus varai un sabiedrību vieno vienā veselumā.

Neskatoties uz to, ka laikā, kad asimilācija bija instruments krievu valdības rokās, latvieši un cittautieši pieprasīja atjaunot tautas nacionālās identitātes vērtības, panākot, ka 1980.gadā tika dibinātas dažādas minoritāšu biedrības: Poļu biedrība „Promien” jeb „Stars”; ukraiņu kultūras biedrība „Dņipro” utt. (Dribins, 2004, 211.lpp.). Gan nacionālajām minoritātēm, gan latviešiem, valodas un kultūras dzīve tika sašaurināta privātās sfēras ietvaros līdz pat 90.gadu sākumam.

Viss mainījās Latvijas neatkarības atgūšanas gadā – 1991.gadā, Padomju Savienības sabrukuma iespaidā. „Šāda varas nomaiņa noteica uzdevumus pilnīgi jaunai vēstures kanonu izveidei, kurā sabiedrība tika apskatīta kā nepārtraukts *antagonisms* starp dažiem spēkiem kā: darbinieki un buržuāzija; revolūcija pret kontrrevolūciju, un sociālisms pret kapitālismu un tml.” (Ķestere, I., 2014, 846.lpp.).

Tendence uz pārkārtojumu tika saistīta ar to, ka „tauta, kuras ārējie spēki iedzinuši minoritātes statusā, agrāk vai vēlāk centīsies no tā atbrīvoties un kļūt par patstāvīgu nacionālu kopumu” (Dribins, 2008, 35.lpp.). Tādejādi, Latvijā notika gan etniskās izmaiņas, jo tika panākta personu emigrācija uz savu dzimteni, gan arī politiskās pārvaldes jautājumu risināšana un demokrātisko vērtību ierosināšana caur pēckara PSRS pilsoņu izslēgšanu vai citu minoritāšu neiekļaušana valsts pārvaldes aparātā. Uz šo domu norāda Lincs (Linz) un Stepans (Stepan):

„Etniskā demokrātija ir kā stratēģija ar mērķi izolēt un atstumt nacionālās minoritātes no politiskiem procesiem, tajā pašā laikā dodot tām pilsoņu brīvību, tādejādi samazinot politiskās ietekmes un iespējas” (14, 108.lpp.).

Lielākās etniskās minoritātes izsūtīto no Latvijas teritorijas bija krievi, ukraiņi, baltkrievi un ebreji. Šāda rīcība tika skaidrota, balstoties uz to, ka „demokrātiska pilsoniska valsts nevar veidoties no personām, kuras nav tai piederīgas” (Dribins, 2008, 21.lpp.). „Baltijā tikai 8 – 9% krievu bija tās agrākie iedzīvotāji pēc PSRS sabrukšanas” (Apine, 2008, 10.lpp.).

Situācija kļuva etniski sarežģītāka, un „pārmaiņas iedzīvotāju struktūrā radīja tās savstarpējā asimilācija, kas notika etniski jauktās ģimenēs” (Dribins, 2004, 227.lpp.). Noslēgto laulību skaits starp dažādām etniskajām minoritātēm ir reģistrētas Centrālās statistikas pārvaldes datu bāzē kopš 1970.gada, ko arī pierāda 1989.gada iedzīvotāju struktūras izmaiņas līdz pat 1995.gadam, kad tā vairs kardināli un tik būtiski nemainījās. (16.)

Savukārt pārkārtojumi notika un mainījās politikā. Latvija vēlējās pierādīt, ka ir neatkarīga, taisnīga un suverena valsts, kas veica pilnīgu reorganizāciju normatīvajos aktos. To norāda pieņemtais LR Konstitucionālais likums, kurš tika pieņemts no 1991. – 1998.gadam un kura 41.pants noteica, ka: „Katra pienākums ir ievērot Latvijas Republikas likumus, cienīt latviešu tautas un Latvijā dzīvojošo nacionālo un etnisko grupu tradīcijas un paražas, kā arī respektēt citu personu nacionālo pašcieņu”.

Plaši tika runāts par etnisko minoritāšu līdzpastāvēšanu un piedalīšanos kultūras procesos, stabilitātes nepieciešamību un iekļaujošajiem procesiem, kas tuvinātu Latvijas valsti Eiropas Savienībai. Balstoties uz šo likumu, izteikti tika dibinātas 60 minoritāšu kultūras biedrības un apvienības, kas skaita ziņā, sasniedza augstus rādītājus kā pērn tas bija 80.gados, kad Latvija bija aizvien Krievijas pakļautībā.

Arī pilsonisko tiesību ziņā, 1998.gadā Latvija veica grozījumus, kurā tika atzīts nepilsoņu bērnu tiesības iegūt Latvijas pilsonību. „Pavisam naturalizējās 4439 personas; 1999.gadā to skaits palielinājās līdz pat 12 427 un 2000.gadā tas sasniedza necerētus rādītājus kā 14 900 personas” (Dribins, 2008, 29.lpp.). Tas skaidro Latvijas nācijas kopības radīšanu, apvienojot dažādas etniskās grupas, kas ir uzskatāms par integrācijas uzvaru Latvijas mērogā. Lai arī integrācija Latvijā kā termins parādījās 1997.gadā, to attīstība tika panākta tikai 1999.gadā, kad tika pieņemta sabiedrības integrācijas valsts programma, kuru atjaunoja 2001.gadā, kas kalpo kā apliecinājums, ka cittautiešiem ir iespēja identificēties ar savu kultūru un valodu. Arī skolu izveide un dibināšana 2000.gadā ir rādītājs tam, ka Latvija ir gatava pieņemt savu vēsturisko mantojumu, ko tā guvusi daudzu gadu un pat gadsimtu ceļā.

Paralēli Pilsoņu likumam, tika izveidots Izglītības likums, kurš stājās spēkā 1999.gadā un ir spēkā esošs joprojām, un Vispārējās izglītības likums, kurā noteica diskriminācijas izslēgšanu

tā plašākā nozīmē (rase, etniskā piederība, reliģiskā piederība, dzimums, vecums). Iekļaujošā politika tika īstenota caur izglītības likumu. Latvija kļuva par demokrātiski Eiropisku nacionālu valsti, kas paredz humāni virzītu sabiedrību, kas izslēdz indivīda vai indivīdu grupu segregāciju pēc ārējām pazīmēm.

Arī pozitīvu tendenci uz naturalizāciju un kultūras apziņu, parādīja Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā 2004.gadā. Iestājoties Eiropas Savienībā, Latvija automātiski pieņēma dažādu starptautisku dokumentu nosacījumus un vērtības, apliecinot sevi kā valsti, kas ir gatava uzņemt dažādu uzskatu un piedāvājumu līdzaspastāvēšanu. Tāpat kā, piemēram, ANO un UNESCO, kas iestājās par cilvēktiesībām.

Pēc UNESCO noteiktās definīcijas – „iekļaujošā izglītība ir process, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā un dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības un izglītības ieguves procesā” (UNESCO: Guidelines for Inclusion, 2005, 14.lpp). Tādejādi, tas nosaka arī dažādu kultūru, etnisko minoritāšu vērtību līdzvērtīgu līdzaspastāvēšanu valsts nacionālajai kultūrai. Arī pēc ANO 2.panta, kurā noteikts, ka „Dalībvalstis respektē un nodrošina visas šajā konvencijā paredzētās tiesības ikvienam bērnam, uz kuru attiecas to jurisdikcija, bez jebkādas diskriminācijas un neatkarīgi no bērna, viņa vecāku vai aizbildņu rases, ādas krāsas, dzimuma, valodas, reliģiskās piederības, politiskās vai citas pārliecības, nacionālās, etniskās vai sociālās izcelsmes, mantiskā stāvokļa, veselības stāvokļa un dzimšanas apstākļiem vai jebkādiem citiem apstākļiem” parāda Latvijas stratēģiju iestāties par cilvēktiesībām, kuras skar visu vajadzības, neatkarīgi no ārējām pazīmēm. Tas izslēdz etnocentrismu, rasismu un nodrošina mazākumtautību dzīvošanu un līdzpastāvēšanu Latvijas teritorijā.

Esošie dokumenti, kas reglamentē valsts darbību un gūtā vēsture, rada arī daudz dažādu problēmsituāciju. Darba autores novērojums ir balstīts uz divkopienu valsts pastāvēšanas prasību 2005.gadā, kas radīja virkni apdraudējumu Latvijā, taču sistemātisku un preventīvu darbību rezultātā to apturēja, nepieļaujot, ka otra oficiālā valoda ir krievu valoda. Tas apliecināja, ka Latvija savu 25 gadu neatkarības pastāvēšanas laikā ir spējīga būt vienota un cīnīties ar divkopienu radītu precedentu. Arī pozitīvs piemērs ir redzams no 2008 līdz 2010.gadam, kad Saeimā tika apspriesta cittautiešu iekļaušana valdībā, dodot iespēju uz pilsoniskām tiesībām, balstoties uz to, ka „etniskā dominēšana tādā valstī kā Latvija, kur apmēram 40% iedzīvotāju nav latvieši, nevar pastāvēt mūžīgi” (Apine, 2008, 16.lpp.).

Šobrīd, kad tiek domāts par plurālistisku sabiedrību, tiek domāts par tās heterogēno sastāvu un to vajadzībām, neatkarīgi no tā kurā no minoritāšu grupām konkrētais iedzīvotājs pieder, tāpēc no 2008 līdz 2018.gadam ir izveidotas integrācijas pamatnostādnes. Vīzija, kas tiek pausta šajās pamatnostādnēs ir tā, ka „Latvijā 2018.gadā būs augsts Latvijas pilsonības prestižs, valoda būs vispārējs saziņas līdzeklis, būs mazināta plaisa starp latviešiem un mazākumtautību kopienām, mazināta atšķirīgajā vēsturiskajā pieredzē balstīto vēstures uzskatu konfrontācija utt.” (40, 2008 – 2018, 8.lpp.).

Globalizācijas iespaidā, kad pastāv tikai neredzamas robežas palielinās tendence mobilitātei, imigrantu plūsmai un tml., kas veicina un manto dažādas problēmsituācijas un uzdevumus valsts atbildīgajiem sektoriem kā ekonomikai, izglītībai un politikai. Tieši identitātes veidošana notiek ar apzinātu valsts politiku, kura ņemot vērā dažādo iedzīvotāju izcelsmi, balstās tieši uz kulturālajām vērtībām, neaizmirstot, ka Latvijai esot atvērtai tās dažādām kultūrām, saglabā savu neatkārtojamību, kas ir priekšrocība globālajā pasaulē.

Latvija postmodernisma laikmetā, kad strauji attīstās tehnoloģijas emigrācijas plūsma ir atbildīga veicināt demokrātiskas sabiedrības saliedēšanu, nevis tās šķelšanu. Lai arī Latvija var lepoties ar bilingvālās izglītības ieviešanu un etnisko minoritāšu skolu dibināšanu, kā vienu no apliecinājumiem dažādu kultūru veiksmīgu dialogu sekmēšanai, joprojām multikulturālisma un nacionalitātes jautājumi ir diskutabli, jo pēc autores domām, Latvija vēl aizvien pārcieš Padomju Savienības vēsturiskās sekas, politiski nodalot latviešus un krievvalodīgos iedzīvotājus.

1.2. Kultūras plurālisma izaicinājumi Latvijā kontekstā

Gan vēsturisku aspektu, gan globalizācijas iespaidā arī Latvija tiek pakļauta pārmaiņu radītiem izaicinājumiem: valodas pārmaiņām un migrācijas procesiem. Tas uzsver vajadzību valstij būt atvērtai un elastīgai sadarbībai tās straujo pārmaiņu laikā, un tolerantai pret pasaules dažādību tās dažādākajās jomās, kā arī rast kopīgo kultūrās.

Problēmu ietver daudz un dažādi komplicēti aspekti. Ja pirmatnēji pasaulē bija dalījums etniskās grupas pēc to rases, tad šobrīd tiek plašāk skatītas kultūras daudzveidību un etniskās grupas attiecības, kuras ir vesels komplekss un tiešā veidā skar arī Latviju. To ietver galvenokārt, vērtības, reliģija, principi un uzvedība. Turklāt sabiedrība savā būtībā ir sarežģīts organisms un tās darbojošais mehānisms nav viennozīmīgs. Tās raksturojums ir ietverts 5 kultūras dimensijās pēc G.Hofstede:

- ❖ Individuālisms/Kolektīvisms;

Individuālisms ir raksturīgs ASV, Zviedrijai, Norvēģijai, Somijai kā arī Apvienotai Karalistei.

Pamatnosacījums ir pašnoteikšanās un neatkarība, kas tiek ieviesta arī šo valstu praksē skolās. Attiecības starp skolotāju un skolēnu ir funkcionālas un atbalstošas. Savukārt, kolektīvisms (Portugālē, Ķīnā, Turcijā, Grieķijā utt.) dominē orientācija uz grupas mērķiem, „mēs” kā domāšanas modelis, ir augsti attīstīta empātija, ģimeniskums.

❖ Varas distance starp sabiedrības locekļiem;

Zema varas distance (Īrija, Skandināvijas valstis) Attiecības veido trīsstura konstrukcija, kurā bērns ir centrā ar savām vajadzībām un ir tik pat līdzvērtīgs sabiedrības un mācību satura veidotājs kā skolotāji un ģimene. Attiecības raksturo kā demokrātiskas.

Augsta varas distance (Malaizija, Panama, Turcija, Francija, Grieķija, Portugāle u.c.):

Skolotājs ir autoratīvs un mācību procesā ir visu lietu centrā. Bērnam māca paklausību, disciplīnu, pietāti

❖ Riska un nenoteiktības akceptēšanas pakāpe;

Augsta tendence izvairīties no nenoteiktības (Francija, Grieķija, Itālija, Portugāle, Spānija, Turcija). Ir raksturīgi formāli, stingri likumi, tabu, uzskats, ka skolotājs zina visu, dominē uzskats, ka ir vienīgā, absolūtā patiesība, kas nav apstrīdama;

Zema tendence izvairīties no nenoteiktības (Dānija, Lielbritānija, Zviedrija): Patiesība – relatīva, izteikta tolerance, skolotājs nav vienīgais, kurš zina pareizās atbildes, ir iespēja kļūdīties, iecietīgi likumi par to, kas ir tabu;

❖ Sievišķo un vīrišķo elementu attiecības;

Maskulīnās kultūras (Grieķija, Lielbritānija, Japāna, Venecuēla, Itālija): Dominē materiālie uzskati, izteikta līderība, vīrietis – stiprs, uzstājīgs, ambiciozs, konflikti tiek risināti cīņā, dubultstandarti attiecībā uz sievietēm un vīriešiem, dominējošās reliģijas uzsver vīriešu privilēģijas utt.

Feminīnās kultūras: (Nīderlande, Skandināvijas valstis, Portugāle utt.): Uzsvars uz dzīves kvalitāti, īpaši tiek novērtēta saskaņa, vienkāršība ir norma, dominējošās reliģijas uzsver, ka abi dzimumi papildina viens otru, vieni standarti sievietēm un vīriešiem.

❖ Ilglaicīga un īslaicīga orientācija;

Ilgtermiņa: (Ķīna, Japāna, Dienvidkoreja, Brazīlija, Indija): Raksturīga taupība, investīcijas, tradīcijas piemērošana jaunajiem apstākļiem, māca ilgtermiņa vērtības, mērenību un neatlaidību.

Īstermiņa: (ASV): Bērniem māca iecietību un cieņu pret citiem, tradīcijas ir svētas, ātra nopelnītās naudas iztērēšana utt. (Hofstede, G., 2001, 3.lpp.).

Dimensijas tikai nošķir kardināli pretējas īpašības, izpausmes, kas ietekmē tieši indivīda uzvedību un vērtības pēc valsts konstitūcijas, kuras tās indivīds sevi identificē un aizgūst. Bieži tie ir artefakti (rituāli, valoda, uzvedība)¹, kas tiek iemācīti laika gaitā. Tie raksturo procesu kā mainīgu un vērtējamu kā objektīvu, tā ir valoda, rituāli, taču attieksmes un interpretācijas ir katra indivīda neapzināti iegūtas, subjektīvas un ir pamanāmas tikai ilgstošā mijiedarbībā.

Vadoties pēc G.Hofstede dimensijām Latvijas kontekstā, darba autore saskata īpašību, kas raksturo sabiedrību uz iespējamu to mainību saistot to ar vēsturiskiem notikumiem. Piemēram, kolektīvisms „mēs” bija raksturīgs totalitārā režīma laikā Latvijā 40.gados līdz pat 90.gadu mijai, kas ir mainījies līdz ar mūsdienām. Mūsdienu sabiedrību raksturo tās individuālisms un kapitālisma uzplaukums.

Arī zema varas distance, kad tiek īstenota uz bērnu centrēta izglītība Latvijā ir ienākusi tikai *nesen*. Uz skolēnu centrēta pieeja ir jauna pieeja, kas radusies 2000.gada vidū, kurā skolēns un skolotājs īsteno mācību procesu vienotā komandā. Skolotājs vairs nav tas, kurš zina visu, bet ir kā palīgs, konsultants, padomdevējs skolēniem.

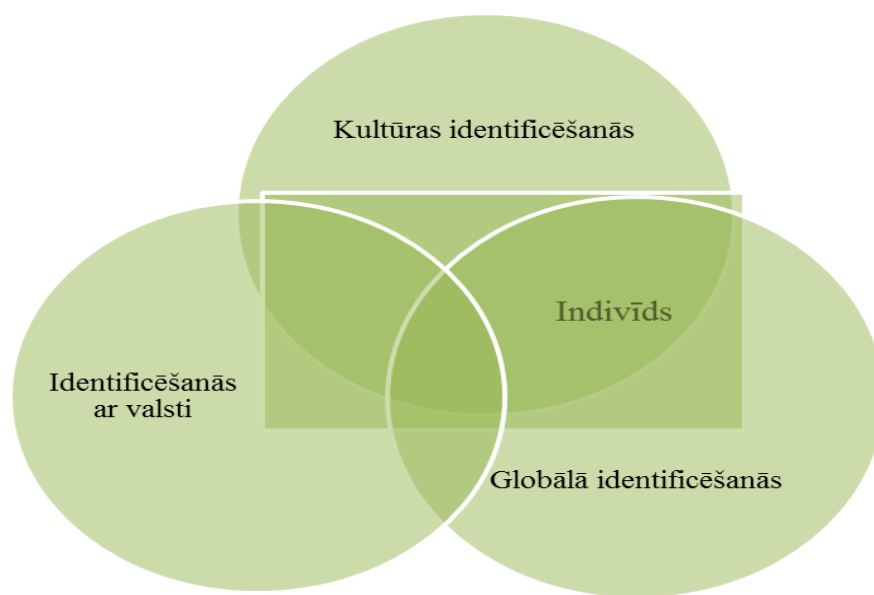
Sievišķo un vīrišķo elementu attiecības Latvijā vēl aizvien ir samērā diskutabli, jo līdzvērtīgi Lielbritānijai vai Itālijai, maskulīnā kultūra ir dominējoša tās realitātē. Tā joprojām dominē Rietumu kultūrā, neskatoties uz to, ka tiek pieņemti dažādi ar dzimumu vienlīdzību saistīti likumi, noteikumi un līdztekus arī tiek izskausta diskriminācija to vidū, tā vēl aizvien ir vērojama darba tirgū. Darba vidē, tiek kultivēti uz stereotipu un aizspriedumu radīti maldi, ka autonoma personība filozofiskajā domā ir prātā pieaudzis, vesels vīrietis, Eiropēidās rases pārstāvis, kristietis un heteroseksuāls. Bieži izšķiroša loma ir arī indivīda vecumam.

Šāda kopaina parāda, ka, mainoties varas formām Latvijā, un tās iestāšanās Eiropas Savienībā, ir ietekmējusi ar kultūru vai ekonomiku saistītus jautājumus valsts iekšējā dzīvē. Lai gan, uzskatot, ka nevar salīdzināt divas pretēji dažādas varas formas, to ideoloģijas kā Padomju Savienības un Eiropas Savienības, to pamatā, tomēr ir zināmas līdzības tieši kolektīvisma izpratnē. Šajā gadījumā, Eiropas Savienība postulē, ka visas valstis ir savstarpēji vienlīdzīgas, to, ka visu valstu apvienošana vienotā savienībā – pilsonības un nacionālā līmenī veicina inovāciju un mobilitāti, to, ka starp robežām nepastāv ierobežojumi utt. Tie ir vieni no galvenajiem argumentiem, jo teorētiski tas parāda Eiropas Savienības politikas rāmjus, kā mobilu un teritoriāli brīvu formu. Arī izglītības sistēmā tā nosaka savas kultūras nepārtrauktību un cīņu pret

¹ (angļu artefact < latīņu arte 'mākslīgi' + factum 'padarītais') – cilvēka darinājums.

nevienlīdzību, un apzīmē Eiropas Savienības dalībvalstu pilsoni ar vārdu „Mēs”, kas atbilst arī Padomju Savienības komunisma „Mēs” izteiksmē. Protams, izskatot to dažādos kontekstus laikā un telpā. Tajā pašā laikā, saskaņā pēc D. Deridas (1992): „*Mēs*, Eiropas Savienības kontekstā var uzskatīt par kaut ko simbolisku, jo esot mobilam un teritoriāli neatkarīgam ir politiska pretruna”. Turklāt, tieši ar pilsonību saistīti jautājumi, Eiropas Savienība indivīdu var nostādīt marginalizētā stāvoklī. To vai atšķirības abu savienību starpā pastāv ir nenoliedzami, bet to, ka Latvija ir pakļauta ārējās *vides* ietekmei ir acīmredzama, tā domā darba autore.

Svarīgi ir ne tikai faktori, kuri ietekmē valsti, bet arī to, kā tas ietekmē pašu indivīdu, kuru skaitliskais kopums veido sabiedrību. Tā nozīmība balstās uz to, ka indivīds pastāv un īsteno kultūru, identificējot sevi ar konkrētā etnosa tradīcijām, valodu, taču līdztekus tam, ir spējīgs pieņemt vairākas identitātes, jo atrodas mijiedarbībā starp valsti – tautu (majoritāti), kurā indivīds dzīvo un pasaules uzskatu kopienā, kuru tas īsteno. Ietekmējošo faktori ir trejādi, ko Džeims A. Banks ir attēlojis vienā diagrammā (sk. 1.3.attēls).



1.3.Attēls „Kultūras, Valsts un Globālā identifikācija” (Avots: Banks, J., A., 2002, 8.lpp.)

Tā atklāj jebkura indivīda unikalitāti un iespēju veidot harmonisku vidi tādā valstī, kur indivīds pēc etniskās piederības ir majoritāte vai gluži pretēji ir tās minoritāte. Indivīds ir visu

lietu centrā kā fiziska un garīga būtne, kas atrodas starp 3 lielām grupām, kas tieši vai netieši ietekmē konkrēto indivīdu.

Viena no tām, kurā indivīds atrodas ir globālā līmenī, kurā ir izteikts visas cilvēces kopīgais, kā tiekšanās pēc ideāliem, taisnīguma, vienlīdzības līdz pat vajadzībām kā gulēt, ēst vai sazināties.

Otrais līmenis ir identificēšanās ar kultūru, kas bieži ir dažādu etnisko grupu ietvaros, kad konkrētam etnosam ir raksturīgas vērtības, attieksmes, uzvedības, mīti, filosofija, vēsture, rituāli, ekonomika, plašsaziņas līdzekļi, rituāli, izglītība, reliģija, apģērbs un tml. Cilvēka kultūras identitāte var mainīties pēc vēsturiskiem apstākļiem vai paaudžu maiņas laikā, kad tiek pieņemtas abas, gan etniskā, gan nacionālā kultūras identitāte.

Savukārt kā trešais komponents, ar kuru cilvēks sevi identificē, notiek valstiskā līmenī. To sākotnēji ir noteikuši vēsturiski un sociālpolitiski apstākļi un izmaiņas valstī. Nācijas sadalījumu visbiežāk noteica pēc teritoriāla etnosa skaitliskā vairākuma, kas kļuva par valstī dominējošo etnosu – majoritāti un citu skaitlisku mazākumu par minoritātēm.

Būtībā indivīds var identificēties gan ar savu etnisko kopienu, gan arī ar valsts nacionālo kultūru. Turklāt, „indivīda piederības apziņa vislabāk parādās sastopoties ar „atšķirīgo”, piemēram, ceļojot uz ārvalstīm, skatoties starptautiskos sporta pasākumus, vai šajā gadījumā, tiekoties ar citas etniskās vai reliģiskās grupas pārstāvjiem „(Eiropas Padome: Autobiography of Intercultural Encounters, 13.lpp.). Jo lielāka ir bijusi saskarsme gan interešu izglītībā, gan kopīgos pasākumos, jo pozitīvāks ir vērtējums un pieredze, kas mazina stereotipus. Kā vienojošus faktorus, mazākumtautību pārstāvji nosauc nacionālos svētkus – Jāņi, 18.novembra pasākums vai sportiskās aktivitātes. (Laizāne, M., Putniņa, M., Mileiko, I., 2015, 3.lpp.).

Pretēji pozitīvas pieredzes gūšanai, sadursmes un etnisko konfliktu pastiprinātāji ir dažādi ar politiku saistīti viedokļi vai sadzīve. Sašķeltību rada dažādu organizāciju provokācijas, kuras izsauc agresivitāti, kas kļūst neprognozējami. Šādu konfliktu mazināšanai ir citi vienojoši pasākumi kā sportiskas aktivitātes, kuri nav politiska rakstura. Tās ir dažādas cilvēku interešu grupas, kuras nav nodalītas pēc to etniskās piederības, bet gan pēc to iespējas atrast domubiedrus un rast piederības izjūtu sociālā līmenī, kas nosaka indivīda sociālo identitāti.

Sociālā identitāte pēc H.Tajfela (Tajfel) un J., C., Turnera (Turner), tiek skaidrota ar iekšgrupu un ārgrupu attiecībām un tās uzvedību. Tā tiek salīdzināta ar „taisnleņķa trīsstūri” (Tajfel, H., Turner, J., C.,1976, 188.lpp.). Abu grupu attiecībām piemīt dinamika iekšējā dzīvē un savstarpējā atkarība, kas skaidrojama ar trīs komponentiem:

1. kategorizācija, kuras pamatā ir grupas uzvedība, kas to raksturo un, tādejādi, tiek noteiktas indivīdu konstruētas kategorijas. Tās var būt gan etniskās grupas – krievi, poļi, latvieši, gan pēc to statusa – inženieris, skolotājs, skolēns. 2. identificēšanās jeb asociēšana ar kādu konkrētu grupu, kas rada piederības sajūtu un palīdz indivīdam izprast savu lomu un attiecības pret citiem cilvēkiem. 3. grupu salīdzināšana, kurai raksturīga savas grupas izvērtēšana, salīdzināšana ar citu grupu, tādejādi, paaugstinot savas grupas vērtības. Līdzīgi domā G.Breikvels (Breakwells), kurš izsaka identitāti kā divu veidu procesu:

- ❖ Izmitināšana kā elements personas uzņemšanai – vērtības, attieksmes, sociālās – grupu vai biedru grupas);
- ❖ Novērtēšana, kas ietver sadalījumu vērtības identitātes elementiem, tā teikt – salīdzināšana ar saviem priekšstatiem. (Breakwell, G., 1993, 7. lpp.).

J.,C.Turners (Turner) un H.Taifels (Tajfel) (1986) atklāj to, ka dalībnieki grupās bieži sadalās kategorijās un veicina labāku pašvērtējumu, salīdzinot un pozitīvi diferencējot sevi ar ārgrupu, pierāda paradoksu, ka cilvēku apziņa, kas viņi ir, ir definēts kā *mēs* nevis *es*. Bieži savas iekšgrupas pašvērtējuma paaugstināšana izraisa konfliktus, kuri tiek balstīti uz aizspriedumiem vai kā to raksturo Taifels un Turners „tas var būt kāds nobriedis antagonisms jeb kādā laika posmā neatrisinātas pretrunas” (Turner, J., C, Taifel, H., 1979, 79.lpp.). Galvenie nosacījumi, lai iekšgrupas aizspriedumi būtu izsakāmi ir:

- ❖ Indivīdam ir jābūt subjektīvi identificējamam ar savu iekšgrupu, kas tiek raksturota tā, lai tas definētu sevi – pašnoteikšanās;
- ❖ Atribūti (vēsturiski vai sociālpolitiski) ir jābūt iesaistītiem un nozīmīgiem pašas iekšgrupas darbībā;
- ❖ Ārgrupai ir jābūt bīstamai pret iekšgrupas interesēm;
- ❖ Jābūt neskaidrībām starp iekšgrupu un ārgrupu (Turner, J., C, Taifel, H., 1979, 191.lpp.).

Šādi tiek parādīts, ka sociālā identitāte veidojusies kā vēsturiski, tā teritoriāli. Gan majoritāte, gan minoritāte valstī var būt gan iekšgrupa, gan ārgrupa dažādos kontekstos. Latvijā tā var būt majoritāte latvieši un minoritāte krievvalodīgie vai romi, kad abas no identitātēm – etniskā vai nacionālā identitāte var būt kādam viens un tas pats, ja kulturāli viņi ir identificējušies un asimilējušies ar nacionālo kultūru pēc vairākām paaudzēm.

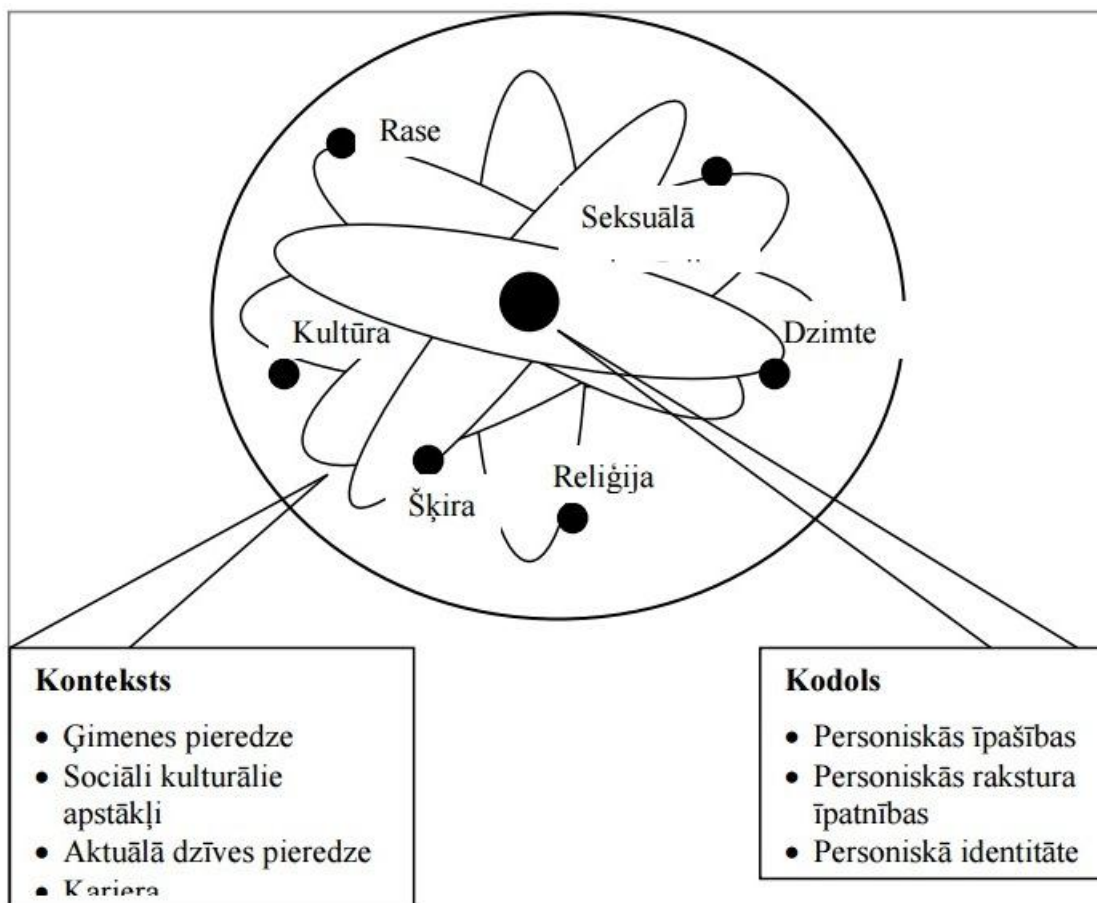
Realitātē etniskā un nacionālā identitāte ir pilnībā atšķirīgas identitātes. Uzskats par atsevišķu identitāti konkrētā gadījumā, rada disonansi, kas rodas uz savstarpēji neatrisinātu

jautājumu pamata, vai arī savstarpējā pieredze starp nacionālo un etnisko grupu ir bijusi negatīva. Rodas priekšstats un mīts par ārgrupu kā draudīgu un nesaprotamu, kas situāciju saasina un piešķir tai etnocentrisku raksturu. Bieži tā ir savstarpējā konkurence tiesību jautājumos, kas darbojas kā katalizators konfliktsituācijām starp iekšgrupas un ārgrupas interesēm.

Jāvērš uzmanība arī uz to, ka sociālā identitāte ne tikai veidojas vēsturisku apstākļu dēļ, bet ir arī cilvēku noteikts un izveidots. Sociālais statuss ir būtisks dzīvei un sabiedrībai pēc to funkcionēšanas, kā, piemēram, skolotājs, kurš māca, vecāki, kuri audzina, rūpējās un izglīto, skolēni, kuri mācās. Tieši statuss ir tas, kuru nosaka un veido sabiedrības norma vai priekšstati par to, ko sagaida sabiedrība. Skolotājs ir tas, kuram ir savi pienākumi, kuros ietilpst plānot savu mācību stundu, izskatīties atbilstoši valsts iestādē strādājošajiem cilvēkiem, būt erudītam, atsaucīgam un tml. Statuss ir tas, kuru nosaka sabiedrības gaidas, pēc kura katrs darbojas un dzīvo. Tas piešķir katram indivīdam drošības un noteiktības sajūtu.

Nereti arī sociālā identitāte ir cieši saistīta ar reliģisko kopienu, politisko partiju vai ideju un tās uzskatiem, kas līdzīgi veic statusa funkciju. Dažkārt tieši etniskā identitāte ir cieši saistīta ar reliģisko piederību, piemēram, ebrejs kā etniskā identitāte un Jūdaisms kā ebreju reliģija, kas ir monoteiska savā izpausmē kā labā un ļaunā esamība un tml., un nosaka indivīda dzīvesstilu. Arī politikā, dažkārt ir iesaistītas etniskas kopienas interešu aizstāvēšana, kad to politiskās idejas saistītas tieši ar etnisko piederību vai tieši pretēji, kad šīs intereses nekādi nav saistītas ne ar reliģisko pārliecību, ne etnisko piederību. Tieši šādu aspektu dēļ, var rasties etnocentrisms, kas būtība ir priekšstati par citām kultūrām, balstoties uz savas kultūras kritērijiem.

Tāpēc jāvērš uzmanība arī uz pašu indivīdu, viņa rakstura un personiskām īpašībām. Tā ir katra indivīda personiskā identitāte, kura ir daudzslāņaina un tās principi ir vairāki. Pēc S.,R.Džons (Jones) un Makīvena (McEwen) autoru shēmas ir aplūkota indivīda personības identitātes attīstība holistiski (sk. attēls 1.4.).



1.4. Attēls „Daudzlīmeņu identitāšu modelis” (Avots: Jones, S., R., & McEwen, 2000.,

Adaptēts: Brokāne, L.)

Shēma realitātē atspoguļo, ka indivīds pastāv starp dažādiem ietekmes avotiem, kā ģimenes pieredze, sociāli kulturālie apstākļi, dzīves pieredze un tādiem blakus faktoriem kā: rase, seksualitāte, dzimte, reliģija, šķira un kultūra. Tas ir skaidrojams, ka bieži vien, neatkarīgi no indivīda gribas nav atkarīgs kādā ģimenē ar kādu sociālo stāvokli, kultūru, izglītības līmeni, uzskatiem vai rasi indivīds piedzimst. Tā ir nejausību sistēma, kurai indivīds ir pakļauts.

Seksualitātes un reliģijas uzskati var mainīties laika ritumā, atbilstoši personas pieredzei. Mainīga tā ir tāpēc, ka masu kultūra ietekmē un nojauc robežas starp „sievišķo” un „vīrišķo” izpratni par katra pienākumiem un tiesībām. Rietumkultūrā, abi dzimumi ir līdztiesīgi un spējīgi darīt jebkuru darbu.

Pieaug arī visatļautība attiecībā uz savu ķermeni (dzimumu maiņa), kas bieži ir jēgas zuduma un identitātes krīzes sekas. Šādu iemeslu dēļ, personība patība, mūsdienās ir mainīga un nenoteikta, kas atklājās indivīda dzīves darbībā.

Tādēļ jāpieņem, ka jebkurai indivīdam ir gan kultūras identitāte, gan sociālā identitāte, gan personiskā identitāte un pasaules mainīgie procesi, bieži var radīt apjukumu, jo identitāti rada dažādi ārēji faktori, kuri nav savstarpēji balansā. To rada personiskā apziņa pašam par sevi, saskaņā ar kultūru, kuras kanoniem var neatbilst konkrētā indivīda uzvedība vai attieksme un tml.

Tā kā indivīds ir dalībnieks savas dzīves veidošanā un ir pakļauts dažādām ietekmēm un mijiedarbībai ar citiem cilvēkiem, kuri var gan sekmēt, gan kavēt ar integrāciju, tāpēc balstoties uz Džeimsa A.Banksa, S.,R. Džons (Jones) un Makīvena (McEwen), darba autore izšķir 2 svarīgākās problēmas tieši Latvijas situācijā:

- Indivīda identitāte/piederība;
- Valoda.

Atsaucoties uz to, ka Latvija ir bijusi atvērta visām kultūrām un bagātinājusies caur tām, pierāda tās sarežģītā vēsture gadsimtu gaitā, kas tiek aprakstīta 1.1.apakšnodaļā. Tas izskaidro nevienlīdzīgo sastāvu, kurā bez latviešiem pastāv arī tādas tautas kā: krievi, baltkrievi, ukraiņi, poļi, lietuvieši u.c. Tās ir tautas, kas saglabājušas savu kultūras mantojumu (tradīcijas, reliģiju, valodu) un atšķiras pēc to uzvedības, attieksmēm, uztveres, saskarsmes stiliem un tml.

Ja vērtē visu tautu piederības un identificēšanos pēc to trīs Džeimsa A. Banksa modeļiem, vai S.,R. Jones un Makīvena (McEwen) shēmas, tad tā ir atkarīga no katra indivīda situācijas. Galvenokārt, to nosaka vai indivīds ir piedzimis kā Latvijas pilsonis vai imigrējis uz dzīvi Latvijā. Šo jautājumu padara aktuālu vairākas Latvijā dzīvojošās minoritātes, taču visvairāk konfliktsituācijas rodas politiskajā arēnā un sabiedrībā par romiem un krieviem jeb krievvalodīgajiem Latvijā.

Dzīvojošie romi, kā zināms vēsturiski, ir bez savas noteiktas dzīvesvietas, un jau izsens ir bijuši Latvijā, taču sabiedrības aizspriedumu, stereotipu dēļ, padara romu integrāciju daudz grūtāku. Turklāt, arī situācijā, kad romi pēc daudzām paaudzēm ir asimilējušies un pašidentificējušies ar latviešu nacionālo kultūru, ir vai nav pieskaitāmi pie latviešiem sabiedrībā, ir vērtējams konservatīvi.

Vairākums sabiedrības balstās uz noteiktiem stereotipiem, kuru veidošanos nosaka tādi faktori kā:

- ❖ Cilvēka vērtības, attieksmes, ticējumi, motīvi, valoda, kognitīvās spējas;
- ❖ Ģimenes vide;
- ❖ Starpgrupu attiecību vēsture konkrētajā sabiedrībā;
- ❖ Grupas pārstāvju uzvedība konkrētajā periodā;

- ❖ Ekonomiskā situācija valstī;
- ❖ Sociālpolitiskā situācija valstī;
- ❖ Izglītības politika un tās īstenošana;
- ❖ Tiešie kontakti ar šīs grupas pārstāvjiem. (Dirba, M., 2006, 29.lpp.).

Tas izskaidro pašu minoritāšu funkcionēšanu pēc to kopienas un arī pašas sabiedrības uzvedības, kas indivīda priekšstatus par sevi un arī savu kultūru padara iespējami nepieņemamu sabiedrības normām un uzskatiem. Šajā gadījumā, lai arī romi savā kultūrā ir bagāta tauta tās mākslas izpausmēs kā dejas, mūzika, sabiedrībā to identificē ar zemu sociālo stāvokli un izglītības trūkumu. Abi mainīgie (zems sociālais stāvoklis un izglītības trūkums) daudzus romus raksturo kā analfabētus vai indivīdus, kuri neievēro pieņemtās ētikas normas, piemēram, saistot to ar zagšanu.

Nozīmīgi ir arī secinājumi, kas atklāj, ka mazākumtautību skolēni identificējot citu etnisko grupu, bieži vadās pēc stereotipiem, taču nosaukt pozitīvās vai negatīvas iezīmes, kas piemistu savam etnosam nevar. (Laizāne, M., Putniņa, M., Mileiko, I., 2015, 3.lpp.). Skolēnos nav vai ir vāja spēja abstrahēties un kritiski izvērtēt sava etnosa stiprās un vājās, pozitīvas un negatīvās īpašības, kuras novērtē citas etniskās grupas pārstāvji.

Tādejādi, lielākā daļa sabiedrības, arī skolēni, kuri to veido, ne vienmēr kritiski izvērtē to, ka bieži šāda sociāli nepieņemama uzvedība ir saistīta ar šīs etniskās grupas dzīvesveidu, balstītu uz to tradīcijām (laulības agrā vecumā – romiem, arābiem) un citiem cēloņiem, kas var sabiedrības neizpratnes, neiecietības dēļ, atdalīt šo etnisko grupu no pārējās sabiedrības. Bieži sabiedrība vadās pēc prototipa principa un savas negatīvās pieredzes, kas rada oreola efektu – viena īpašība tiek saistīta un pakārtota otrai.

Kā cita tauta, kas ir lielākā minoritāte Latvijā ir krievi, kuru integrāciju vērtē vairāk pozitīvi pretēji romiem, kas parādījušies Latvijā daudz ātrāk. Tiesa gan, piederība pie Latvijas un Latvijas novadiem jauniešu (latviešu un krievu) vidū, tomēr parāda, ka to iespaido indivīda identificēšanās ar sava etnosa kultūru, kā to piederība pie valsts, kas nav atkarīga no tā, cik paaudzēs tās ir dzīvojušas.

LU FSI veiktajā pētījumā par identitātes veidošanos un līdzatbildību dati parāda, ka 70% latviešu jauniešu uzskata par svarīgu piederību savai valstij, savukārt tikai 27% krievvalodīgo jauniešu atzīst tās būtisku lomu identificēt sevi ar valsti, kurā tie dzīvo (Rungule, Sniķere, Koroļeva, 2008, 40.lpp.). Bieži to piederība ir saistīta ar ģimenei piederošu īpašumu, ko nesaista kā pilsonisko pārliecību un tās piederību.

Jaunākajā pētījumā „Mazākumtautību skolu skolēnu identitāte un piederība Latvijai” 2014./2015.gadā atklāj, ka pašidentifikācija „latvietis”, mazākumtautību skolēniem saistās ar domu, ka „**par latvieti var tikai piedzimt**”, taču sevi arī nelabprāt sauc par „krievu”, jo redz būtiskas atšķirības starp „Latvijas krievvalodīgajiem” un krieviem Krievijā kā tās pilsoņiem. Tieša šāda identifikācija ar terminu „krievs” tiek vērsts kā „ģimenes tradīciju un vēstures kontekstā, ne kā savas pašreizējās realitātes apzīmējumu” (Laizāne, M., Putniņa, M., Mileiko, I., 2015, 2.lpp.).

Tas ir paradokss, jo teorētiski indivīds var identificēties gan ar savu etnisko kultūru, gan nacionālo kultūru, taču praksē un realitātē tiek parādīts, ka nav vienotas identitātes, turklāt tā ir arī globalizācijas ietekmē radītā nenoteiktība un identitāte nav konstanta, bet gan mainīga un sadrumstalota.

Arī kultūras kanonu neesamība sabiedrībā rada vērtību izpratnes apjukumu Latvijā.

Pēc Latvijas Kultūras akadēmijas Kultūras socioloģijas un menedžmenta katedras docētāju veiktā 2008./2009.gada pētījuma „Latvijas jauniešu priekšstati par kultūras kanonu” parāda jauniešu viedokļus vecumā no 17 – 25gadiem:

- ❖ 1/3 daļa studentu jeb 32,8% no respondentu skaita uzskata, ka kanons nepieciešams, lai neaizmirstu Latvijas kultūras vērtības;
- ❖ 21,2% uzskata, ka kanons nepieciešams, lai apzinātos, ar ko Latvijas kultūra atšķiras no citām kultūrām;
- ❖ 19,6% uzskata, ka kanons nepieciešams, lai palīdzētu ārzemniekiem iepazīt Latvijas kultūras mantojumu;
- ❖ 15,2% uzskata, ka kanons nepieciešams, lai izvērtētu, kas Latvijas kultūrā ir nozīmīgākais. (47).

Pašnoteikšanos dažādām nacionālajām minoritātēm arī bieži nosaka pašas majoritātes vērtējumu un identificēšanos ar savu kultūru.

„Valoda, kultūra un tradīcijas ir tas, kas visvairāk atšķir latviešus un krievu jauniešus. Šīs lietas kā valoda un kultūra piesaista Latvijai apmēram 2/3 latviešu jauniešus, bet tikai apmēram 1/3 krievu jauniešu” (Rungule, Sniķere, Koroļeva, 2008, 43.lpp.). Tas ir skaidrojams ar krievvalodīgo pilsoņu apziņu, ka tā īsti nepieder nevienai no nācijām, jo arī piederības nozīmīgums Eiropai krievu vidū skaitliski ir ļoti zems – 16%.

Pēc Eurobarometra (2014) datiem, 62% no Latvijas iedzīvotājiem jūt savu piederību Eiropas Savienībai, taču 37% iedzīvotāju sevi neuzskata par ES pilsoņiem un neatzīst savu

piederību pie tās. (Eurobarometrs, 2014, 29.lpp.). Tādējādi, tas apliecina sabiedrības viedokļu dažādību, ko var interpretēt, kā lojalitāti un izpratni pret Eiropas Savienību un tās reglamentējošajiem dokumentiem, likumiem, kas virzīti uz humānas paradigmas īstenošanu un tādiem demokrātijas principiem kā godīgums, taisnīgums, cieņa un atbildība vienam pret otru, neatkarīgi no cilvēka ārējām pazīmēm un citiem faktoriem.

Gadījumā, kad piederība pie kādas konkrētas etniskās grupas zaudē savu lomu ir tad, kad to apvieno kāds konkrēts, visiem svarīgs mērķis, nevis katru atšķirīgās intereses. „Tāds gadījums ir noticis 20.gs, kad dažādu tautību karavīru piedalījās karā pret Sarkano armiju, lai atbrīvotu Latgali. Tajā laikā piedalījās ap 3000 krievu, 1000 ebreju, 1000 poļu, 500 lietuviešu” (Dribins, 2004, 54.lpp.).

Otra lielākā problēma Latvijā ir bilingvālisma vai multilingvisma attiecības un tās lietojums. Kā zināms, tad daudzi izmanto divas valodas (latviešu un krievu) un dažkārt pat trīs, ja noteiktais indivīds nāk no citas etniskās grupas un tā kalpo kā svarīgs saziņas līdzeklis. Daudzi eksperti ir vērsuši uzmanību, ka valodas loma Latvijā nav būtiski mainījies 20 gadu laikā, kopš Latvijas neatkarības un to nosaka dažādi faktori:

- Valodas adoptēšana mēdijos;
- Ietekme uz darbavietu, t.i., jāzina gan valsts valoda – latviešu, gan krievu valoda t.sk. angļu valoda (Ernstone, 2012, 40.lpp.).

„No vienas puses var runāt par valodas ekspansiju kā angļu valoda, kuru Latvijā kavē zems šīs valodas prasmes līmenis” (Druviete, I., 1996, 26.lpp.), to skaidrojot ar skolotāju zināšanām un prasmēm, jo skolotāji tiek mācīti, lielākoties strādāt monolingvistiskā vidē vai arī tā tiek vērtēta pēc sabiedrības pieredzes trūkuma ar citu valodu pārstāvjiem un to mijiedarbību. No otras puses, valodas problēmu atklāj to savstarpējā *cīņa*. Citiem vārdiem sakot, „iekšējā konkurence starp latviešu un krievu valodas runātājiem” (Druviete, I., 1996, 27.lpp.).

Valodas nozīme jauniešu vidū ir personiskā līmenī, un to vēlme apgūt mācību saturu krievu valodā ir balstīta uz iespēju to apgūt vieglāk, sev saprotamā veidā, to apstiprinot, ka skolu izvēle apmeklēt „mazākumtautību skolas, nav izvēle pret latviešu valodu” (Laizāne, M., Putniņa, M., Mileiko, I., 2015, 51.lpp.).

Pēc Latvijas valodas aģentūras 2009.gada datiem, tad jaunieši vecumā no 17 līdz 25 gadiem uzrāda, ka 64% no krievvalodīgajiem jauniešiem latviešu valodu pārvalda labā līmenī. Savukārt, 8% no iedzīvotājiem (dažāda vecuma) dzimto valodu – latviešu valodu nezina vispār. (Ernstone, 2012, 39 – 40.lpp.).

Situācija latviski runājošo jauniešu vidū ir tāda, ka krievu valodas zināšanas labā līmenī ir apguvuši pavisam 56%. Šie dati uzskatāmi norāda uz to, ka valodas proporcijas starp latviešu un krievu valodā runājošiem ir joprojām asimetriskas un pakļaujas vienas vai otras valodas ietekmei. Kļūst būtisks valodas lietojuma mērķis un konteksts (sk. 1.4.attēls).

Komunikācijas partneri (mērķi)	Valodas lietošanas jomas (konteksts)
<ul style="list-style-type: none"> • Ģimene; • Kolēģi; • Draugi; • Kaimiņi; • Kulta kalpotāji; • Skolotāji; • Augsta līmeņa amatpersonas; • Ierēdņi; • Vietējās kopienas locekļi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iepirkšanās; • Vizuālie un audiālie sabiedrības informācijas līdzekļi; • Prese un grāmatas; • Kino, teātris, koncerti; • Darba pienākumi; • Oficiālā komunikācija; • Klubi, biedrības, organizācijas; • Atpūta, vaļasprieki; • Reliģiski pasākumi; • Informācijas tehnoloģijas.

Attēls 1.4. „Funkcionālais bilingvālisms” (Fisher, 1965, 67 – 68.lpp.)

Tabulā Fišers ilustratīvi parāda, ka vienas sabiedrības ietvaros pastāv kultūras un valodas lietojuma atšķirības, tāpēc vienas vai citas valodas izvēles lietojumu ietekmē daudz dažādi faktori. Tas ir vesels komplekss, kas liek reflektēt par valodas attiecībām starp vienu un to pašu nacionalitāti kā piemēram, latvietis ↔ latvietis, vai starp divām dažādām grupām kā latvieti ↔ krievs.

Lai gan valodas attiecība ir būtiska, darba autore neskatīs plašāk valodniecības jautājumus politiskajā dimensijā, bet gan vēlas vērst lasītāja uzmanību uz valodu kā kultūras elementu, kas atbilst darba pētījuma ietvariem. Ir svarīgi saprast, ka valoda vienmēr ir bijusi nozīmīga, jo ir cieši saistīta ar kultūru, kas liecina par daļu vēsturisko un sociālo posmu, kas radusies gadsimtu gaitā Latvijā. Kā to autori Assemi, A., Saleh., S u.c. raksturo – valoda un kultūra ir cieši saistīti:

„valoda pauž kultūras realitāti” (Assemi, A., Saleh., S., Asayeshh, E., M., Abbasi, G, 2012, 78.lpp.). Realitātes atspoguļojums ir gan uzvedībā, gan attieksmē, kas izpaužas caur sarunu, konfliktu risināšanu, runātāju maiņas secību, tēmas izvēli utt., kas ietekmē mijkultūru saskarsmi kopumā.

Būtībā, valoda ir tā, kas nosaka etnisko piederību kādai grupai. Līdztekus tam, tas pozicionē, ka valoda, iespējams, ir saistīta ar indivīda kognitīvajiem procesiem, taču pētījumi par bilingvu un monolingvilu smadzeņu darbību joprojām ir līdz galam neizpētīti un neskaidri, tāpēc bieži valoda tiek uztverta kā kultūras sastāvdaļa, nevis kā smadzeņu pusložu funkcijas atšķirība. Latvija cenšas parādīt gatavību pieņemt un rīkoties atbilstoši noteiktajai situācijai, ko pieprasa kultūras plurālisms. To risināšanas pieejas tiek risinātas starpkultūru izglītībā caur bilingvālo izglītību.

Secinājumi

Sabiedrības daudzveidība visos laikos ir saistīta ar vēsturiskiem un sociālpolitiskiem notikumiem. To liktenis atkarīgs kā attīstās valodu, etnisko grupu, reliģisko kopienu savstarpējā mijiedarbība un komunikācija ar varas elites interesēm.

Līdz ar to, multikulturālisms ir pastāvējis vienmēr, taču to izpratne un kultūras loma guvusi atzinību Eiropā tikai 90.gados, tāpēc uzskatāma par visai jaunu parādību.

Kultūra vēl aizvien ir sarežģīti definējama, bet vadoties pēc dažādu autoru domām, tad var uzskatīt, ka kultūra ir dinamiska, to nosaka cilvēka radītas lietas, kā valoda, uzvedība, rituāli, kā arī tas, kā indivīds ir spējīgs interpretēt simbolus un uztvert visu vidi sev apkārt. Bieži tieši kultūra ir tā, kuras mantojumu pēc G. Hofede „tiek nodotas no paaudzes paudzē” un būtībā ir ģenētiski noteikta (4.lpp.). Turpretī autori K.Beikers kultūras identitātes jautājumu skata pozitīvi un pieņem, ka indivīdam var būt „divas vai vairākas kultūras identitātes” (296.lpp.), kas pozicionē, ka indivīda identitāte ne vienmēr ir saistīta ar gēniem, bet arī ar personisko un sociālo identitāti, par kuru raksta tādi autori kā S.,R. Džons (Jones) un Makīvena (McEwen), H.Taijfela (Tajfel) un J., C., Turnera (Turner).

Latvijas etnopolitiskie procesi parāda gan identitāšu krīzi minoritātēm, gan iekļaušanās problēmas. Balstoties uz divām minoritātēm kā romi un krievi, parādās, ka integrāciju Latvijā kavē gan sabiedrībā valdošie un pieņemtie negatīvie spriedumi, balstīti uz iedomātiem pierādījumiem un to attieksmēm sabiedrībā. To izveide balstās uz prototipu bāzes, vai pretēji tam,

kad pašas minoritātes radītie draudi ir tie, kuri rada apgrūtinājumus iekļauties vidē, kurā tie dzīvo. Ja romi vēl aizvien meklē iespēju integrēties, tad krievu minoritāte ir viena no tām minoritātēm, kas pati determinē savu integrāciju Latvijā. To paradoksu skaidro ar etnopolitiskām norisēm valstī, kad integrācija vēsturiski ir bijusi ar abpusēju tendenci un krievvalodīgo īpatsvars šobrīd Latvijā ir pietiekami augsts – 26,2% salīdzinoši ar citām Latvijā dzīvojošajām etniskām minoritātēm. Parādās iezīme uz identitātes sadrumstalotību minoritātes vidū, jo jauniešu vidū parādās G. Hosfede ideja par ģenētiku, kurā jaunieši atzīst, ka „par latvieti var tikai piedzimt” (Laizāne, M., Putniņa, M., Mileiko, I., 2015, 2.lpp.), turklāt arī nelabprāt sevi sauc par krievu, bet gan par „Latvijas krievvalodīgo”, kas parāda tikai lingvistiskās grupas piederību, ne to kultūras piederību.

Vēsturiski veidojoties šādai situācijai, Latvijai ir jābūt gatavai katra pilsoņa labklājības paaugstināšanai tā, lai katrs justos piederīgs savai kultūrai, gan būtu spējīgs pieņemt un just piederību Latvijas valstij. Tā teikt – būt lojālam pret zemi, kurā indivīds dzīvo, mācās un strādā. Lai arī, kā raksta M.Dirba „Cilvēkiem ir tendence piedēvēt savai grupai visu pozitīvo un citiem visu negatīvo, lai uzturētu augstu pašvērtējumu” (Dirba, M., 2006, 28.lpp.) ir pašsaprotama parādība, tā tomēr ir jāmazina un jāsekmē, iesaistot dažādas organizācijas formas kā izglītība.

2. STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBA UN TĀS PAMATPRINCIPI

Viena no jomām, kas rada izpratni un pārliecību par notiekošajiem procesiem ir izglītība, kas ir tās dažādu politisko un ekonomisko pārmaiņu instruments. A.Broks izglītību skata kā mērķtiecīgi organizētu darbību dzīves pieredzes (zināšanas, vērtības, prasmes) iegūšanai un dzīvei, kas ietver izziņu un uzvedību. (Broks, A., 2014, 764.lpp.; 1999., 30.lpp.). Normatīvajos aktos – Izglītības likumā, to jēdzieniskā izpratne tiek skaidrota plašāk:

„Izglītība ir sistematizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts. Izglītības process ietver mācību un audzināšanas darbību. Izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums” (Izglītības likums).

Pamatojoties uz to, ka izglītība ir nevis kaut kas statisks, bet to raksturo kā procesu, tad tās funkcijas ir daudz plašākas un mainīgas laika griezumā. Turklāt, tas ir ne tikai mācību process, bet arī veic audzinošu funkciju, kurā bieži cenšas atrast balansu starp kultūras un reliģijas pārliecībām, uzskatiem un to kopsakarībām ar cilvēku tiesībām. Tostarp, šīs pārmaiņas ir cieši saistītas ar laika un telpas izjūtu dažādos kultūras laikmetos, un to dažādo attiecību formēšanos cauri mūsdienām.

Gan izglītības politikā, gan citās nozarēs kā ekonomika, tiešas izmaiņas visā pasaulē bija vēsturisku pārmaiņu laikā, līdz ar II Pasaules karu. Korekcijas jeb pārmaiņas visu valstu iekšējā struktūrā ir saistītas gan ar kolonizācijas procesiem, gan ar lielu imigrantu īpatsvara pieaugumu. Pamatā Vācijā, Francijā un Šveicē imigrantu plūsma bija vērojama no Dienvideiropas, kas koncentrējās uz cilvēka kapitālu – prasmēm un iespēju sabalansēt savu iekšējo darba tirgu, tādejādi veicinot viesstrādnieku pastiprinātu ieplūšanu šajās valstīs, veidojot aizvien jaunus uzdevumus skolu politikai. Savukārt Latvijas izglītības situācijai, ko darba autore izdala kā nozīmīgus, ir 3 laika periodi, kas to raksturo:

- ❖ Latvija 20. – 30.gadu laika posmā;
- ❖ Latvija Padomju Savienības sastāvā;
- ❖ Latvija neatkarības gados līdz mūsdienām.

Turklāt, Latvijas situāciju nevar analizēt nošķirti no izglītības politikas attīstības pasaulē, tāpēc, lai orientētos Latvijas kontekstā, ir jāizpēta kopsakarības pēc Džeimsa A.Banks 3 izglītības modeļiem, kas atklāj pakāpenisku izpratni par etnisko minoritāšu tiesībām uz pilnvērtīgu izglītību un savas kultūras identitātes apzināšanu caur citu valstu piemēriem:

1. Izslēgšanas izglītība;

2. Asimilējošā izglītība;
3. Multikulturālā izglītība (Banks, J., A., 2003, 31. lpp.).

Izslēgšanas izglītība, galvenokārt dažādām etniskajām grupām izpaudās Vācijā kā pseido-integrācija, kuras pamatmērķis tika balstīts uz valsts politisko ietekmi un kontroli – būtībā imigrantu bērnus nostādot marginalizētā stāvoklī. Tiesības iegūt pilsonību kļuva iespējamās tikai līdz ar imigrācijas reformām 2000. gadā.

Attiecībā pret skolām, bērniem bija grūtības iekļauties skolās dažādu ar valodas trūkumu, etniskās piederības/atšķirības saistītām grūtībām, ko radīja Vācijas izglītības politika.

Šādas grūtības bērni nespēja pārvarēt, jo skolotāji pilsētas skolās netika sagatavoti darbam ar heterogēnām grupām, lai gan Vācija tolaik ieviesa duālu stratēģiju, lai saglabātu imigrantu bērnu mātes valodu un kultūru, turklāt attīstītu valodas prasmes.

Pieejā 80. gadu sākumā atspoguļoja Vācijas ārvalstu dzimušo bērnu skolu politikas sistēmas negatīvos aspektus kā: skolas neapmeklēšana, jo skolēni saskarās ar pieredzi, ka skolotāji maz iesaistījās un atbalstīja šo bērnu īpašās vajadzības, tādejādi, veicinot skolēnu iesaistīšanos zemas kvalifikācijas darbos vai imigrantu bērnu novirzīšanu zemas kvalitātes skolās, kuras nespēja sniegt un attīstīt nepieciešamās zināšanas, prasmes, laupot iespēju skolēnu tālākai izglītībai.

Multikulturālā izglītība, par ko jau sākotnēji runāja Džeims. A. Banks 60. gadu sākumā ASV, tikai 90. gadu sākumā veicināja Vācijas izpratni par kultūras daudzveidību un tās nozīmību starpkultūru dialoga veicināšanai.

Līdztekus izslēgšanas modelim Vācijā, Francija bija viena no tām valstīm, kura ar savu piemēru parādīja asimilāciju. Sociālā iekļaušana tika balstīta uz politisko kopienas – varas elites ietekmes saglabāšanu. Republikāņu modelis noveda pie individuālās vienlīdzības esamības, ignorējot multikulturālās un lingvistiskās atšķirības.

Sekmīga iekļaušanās skolā vai darba tirgū bija iespējama tādā gadījumā, ja tika adaptēta franču valoda un tās kultūra. Lai arī vēlāk Franču izglītības sistēma adaptēja ideju par dzimtās valodas klases un speciālās klases izveidi, tas nedeva paredzētos rezultātus, jo joprojām pastāvēja kultūras disonanse un sociālekonomiskā diskriminācija.

„Pāreju no diskriminācijas uz citu kultūras pieņemšanu 90. gadu beigās līdz pat mūsdienām, Francijā ir balstīta nevis uz kultūras fona, bet gan par faktisko līdzdalību sabiedrībā” (Banks, J., A., 2003. 37. lpp.). Līdzdalība būtībā ir pilsoniskā atbildība, kas ļauj katram Francijas iedzīvotājam justies piederīgam valstij.

Kā vienu no pēdējiem modeļiem, ko Džeims A. Banks apskata ir multikulturālā izglītība.

Idejiski jau 60.gados ASV Džeims A.Banks iestājās par vienlīdzību un izglītību ikvienam, neatkarīgi no rases, tautības, dzimuma, seksuālās orientācijas un tml.

Multikulturālās izglītības uzplaukums un idejas pirmsākumi tika akceptēti un pielietoti realitātē Austrālijā. To izmaiņas no asimiliācijas uz multikulturālu izglītību stājās spēkā līdz ar politiskās situācijas maiņu 1970.gadā. Izglītība tika vērsta akceptēt un atzīt kultūras daudzveidību un sociālo vienlīdzību mazākumtautībām, kas veicināja starpkultūru izglītību. Būtībā to atzīšana balstījās uz valodas iespēju visiem, nenoliedzot citu tautu valodu, ieviešot bilingvālo izglītību. Angļu valoda kļuva par otro obligāto valodu mazākumtautību skolās, ko nosauc par Austrāliešu angļu valodu, tādējādi, radot stabilas identitātes pastāvēšanu. Konstruktīvistu to raksturo tā:

„Stabilas identitātes esamība ir saistīta ar aspektu, ka privātpersonas var mainīt savu identitāti samērā viegli, pat tad, kad kopējā identitāte ir *izkristalizējusies* kopējā sabiedrībā” (Henry. E.Hale, 462.lpp.).

Tas nosaka, ka neskatoties uz vienu no kultūras ietekmējošiem faktoriem kā ģeogrāfiskais stāvoklis un vēsture, nemaina spēju adaptēties un apzināt savu etnisko piederību.

Pastiprinoties pozitīvai attieksmei pret „citādo” Austrālijā etniskās grupas dibināja savas nepilna laika skolas, kas tik atbalstītas no valdības puses, nodrošinot nacionālās valodas apguvi. Savukārt „pilna laika etniskās skolas bija ar reliģisku raksturu: Grieķu Ortodoksāļu; Islama; Ebreju, Libānas – maronītu” (Banks, J., A. 2003, 39.lpp.). Galvenokārt, šāda politika veicināja tolerances, etnisko minoritāšu pašcieņas atgūšanu, cieņu pret dažādību un iedrošinājums apgūt savas kopienas valodas.

Austrālija ir piemērs multikulturālās izglītības spējai pastāvēt, lai arī Austrālijā kā vienota nacionalitāte ir salīdzinoši jauna parādība.

Vācijas un Francijas piemēros ir redzamas kopsakarības multikulturālās izglītības attīstībā Eiropā. Multikulturālā izglītība ir radusies un nostiprinājusies tikai 90.gadu mijā kā nozīmīgs komponents, un instruments minoritāšu attīstības veicināšanā Tostarp valstīs, kā ASV un Austrālija tas ir noticis senāk, apmēram 70.gados, kas apliecina spēju pieņemt vēsturisko mantojumu, ģeogrāfisko pārmaiņu ietekmē.

Džeims A.Banks savos pārspriedumos, multikulturālo izglītību traktē kā starpkultūru izglītību, taču darba autore turpmāk savā darbā izmantos terminu starpkultūru izglītība.

1.2. Starpkultūru izglītība mūsdienu izpratnē

Starpkultūru izglītību uzskata par tādu izglītību, kurai ir normatīvs raksturs, kas izsaka iespēju un ir vērsta uz visu sabiedrību. Tā ietver gan minoritātes, gan ārvalstu izcelsmes, arī t.sk., pirmatnējos un dzimušos iedzīvotājus, kas parasti veido dominējošo kultūras vairākumu (Eiropas Padome, 2010.). Starpkultūru izglītība ir izprotama arī tās plašākā nozīmē kā dzimums, seksuālā orientācija, reliģiskā piederība, vecums, sociālais stāvoklis, taču darba ietvaros autore vērš uzmanību uz etniskumu un valodas jautājumiem. Tāpēc šī darba kontekstā, starpkultūru izglītība, ir izglītība, kuras mērķis ir mazināt minoritāšu un majoritātes sadursmes, radot cieņu, sapratni un labvēlīgu klimatu katra indivīda personiskajā izaugsmē. To mērķi un pieņēmumi pēc K.Beikera ir:

- ❖ Visi indivīdi un visas minoritāšu grupas ir vienlīdzīgas neatkarīgi no valodas un kultūras atšķirībām;
- ❖ Demokrātiskā sabiedrībā visiem indivīdiem ir vienādas iespējas neatkarīgi no to piederības noteiktai etniskai grupai, valodas vai kultūras;
- ❖ Jāizskauž jebkādas subordinēto grupu diskriminācijas pazīmes;
- ❖ Multikulturālā sabiedrībā nav pieļaujams rasisms un etnocentrisms;
- ❖ Kaut arī jebkurā sabiedrībā pastāv noteiktu normu sistēma, jāizvairās no kultūras stereotipiem;
- ❖ Jāveicina minoritāšu kultūras identitātes apzināšanās;
- ❖ Multikulturālās izglītības programmās jāveicina aktīva minoritāšu vecāku piedalīšanās skolas darbā;
- ❖ Sabiedrības integrācija uz plurālisma pamatiem iespējama tad, ja nodrošināts sabiedrības grupu dialogs un tiek pārvarēti aizspriedumi (Beikers, K., 2002, 297.lpp.).

Mērķi un pieņēmumi ir attiecināti uz abu kultūru savstarpējo attiecību pamata, kas ietver stratēģiski izdevīgu plānu valsts pastāvēšanā, jo starpkultūru izglītība Eiropā apvieno ideju kopā ar pilsonisko izglītību. Lai gan, saprotami, ka latvietis un Latvijas pilsonis ir divas nošķiramas lietas, jo par latvieti var būt jebkurš Latvijā dzīvojošs, arī nepilsonis, kas sevi identificē ar Latvijas kultūru, bet pilsonis nozīmē pilnībā pieņemt latviešu tautību – naturalizējoties.

Pilsoniskā izglītības ideja pauž ideju, ka katra indivīda iesaiste gan savstarpējās aktivitātēs, gan valsts līmenī, nodrošina valstī kopējo labklājību un ir spējīga mazināt sadursmes starp minoritāti un majoritāti.

Nav būtiska tautība, bet gan nācija. Līdz ar to, starpkultūru izglītību var skatīt plašāk un saistīt to no pilsoniskās izglītības perspektīvas, kuru mērķi aptver un paredz pēc K.Beikera:

Izpratni

Par cilvēku līdzībām un atšķirībām, par sociālo un politisko faktoru ietekmi uz indivīdiem, grupām un sabiedrību kopumā;

Par globālo ekonomiku un visai pasaules sabiedrībai kopīgām vides problēmām;

Par veidiem, kā funkcionē plurālistiska demokrātiska sabiedrība;

Par svarīgākajām cilvēktiesībām.

Vērtības un attieksmes

Uzticība cilvēktiesību un plurālistiskās demokrātijas ideāliem;

Sadarbība un empātija kultūras, sociālajā, politiskajā un ekoloģiskajā jomā;

Vēlēšanās piedalīties pilsoniskās sabiedrības dzīvē;

Atvērtība citām kultūrām un idejām;

Pārliecība par rasu un dzimumu vienlīdzību un spēja sociāli un politiski aizstāvēt šo ideju;

Pārliecība par dialogu kā sociālā taisnīguma nodrošināšanas formu;

Informētība par dažādiem stereotipiem un aizspriedumiem un vēlēšanās cīnīties pret tiem.

Prasmes un rīcību

Patstāvīga, bet sociāli atbildīga rīcība, kas pamatojas uz morālām vērtībām;

Spēja pieņemt domu par cilvēka sociālo un morālo zināšanu relatīvumu;

Atsaucība pret citu cilvēku vajadzībām un ekoloģijas prasībām;

Cilvēktiesības, taisnīguma un cilvēka cieņas principu aizstāvība;

Spēja objektīvi novērtēt lēmumus ekonomiskajā, sociālajā, politiskajā un ekoloģiskajā jomā;

Spēja veidot un uzturēt labas attiecības ar citiem cilvēkiem;

Spēja veidot starpkultūru diaologu;

Komunikatīvā kompetence, prasme izmantot dažādus valodas variantus un stilus;

Spēja izprast politiskos procesus un piedalīties tajos;

Spēja pieņemt lēmumus;

Spēja veidot attiecības ar atšķirīga kultūras konteksta pārstāvjiem gan profesionālā, gan personiskā līmenī (Beikers,K., 2002, 298 – 299.lpp.).

Var uzskatīt, ka tieši starpkultūras izglītības saikne ar pilsonisko izglītību un tās principiem tikai teorētiski apskata kultūras vienlīdzības jautājumus, neizdalot nevienu kultūru kā labāku, taču praksē starpkultūru izglītība saskaras ar dažādiem šķēršļiem un pretrunām tieši politiskajā aspektā – pilsonības mērķos. Pretrunas parādās tad, kad valsts pieprasa no skolām pilsonisko audzināšanu, atbildību visiem skolēniem, tajā pašā laikā, apspiežot pilsonības iegūšanu, kas netuvina sabiedrību uzturēt valsts nacionālo garu.

Riskus ietver arī tādi aspekti kā :

- ❖ Vērsta ekskluzīva uzmanība uz citām kultūrām, riskē tuvoties izglītībai no etnopolitiskās perspektīvas, uztverot citas kultūras kā eksotiskas;
- ❖ Zināšanas par kultūru dažādību nenozīmē, ka tas veicinās indivīda informētību par nediskrimināciju, kuras spiediens nāk no sabiedrības, kurai ir savi stereotipi un aizspriedumi (Rychen, D., S., Salganik, H., L., 2003, 30.lpp.).

To parāda OECD starpvalstu salīdzinošais pētījums dažādās valstīs kā Grieķija, Itālija, Francija, Beļģija, Apvienotā Karaliste utt. Lai arī Eiropas Savienības politika paredz, lai apvienotu dalībvalstis un veicinātu pieņemšanu, sapratni, kurā definē starpkultūru dialogu kā: „[...] atvērtu un cieņpilnu viedokļu apmaiņu starp indivīdiem un grupām, kas pieder pie dažādām kultūrām, kas noved pie dziļākas izpratnes par otra pasaules uztveri” (16, Eiropas Padome), tā, tomēr bieži nespēj veikt savas funkcijas, jo pārrobežu kultūra daudzās valstīs netiek pieņemta kā Eiropiska prasme un uz to norādīja arī Deridas teiktais par Eiropas „Mēs”esamības iluziju.

Izglītība var izglītēt un mazināt ksenofobiju, neiecietību, diskrimināciju un vardarbību, taču tā nav *viesmīlīga*, lai atrisinātu pilsonības jautājumus, kuri rada apdraudējumus nacionālajām kopienām un būtībā izraisa nemierus un bailes. Tāpēc mācīšanās ir jāuztver kā process un „kritiska domu apmaiņa, kurā mācīšanās subjekti tiek iedrošināti domāt un izteikties, skatīt savu pagātņi un nākotni, apzināties savas ideoloģijas un varas struktūras ietekmi, kā arī iespējamās demokrātiskās pārmaiņu iespējas.”(Rubene, Z., 2004, 77.lpp).

Globalizācijas iespaidā, kad pastāv tikai neredzamas robežas, starpkultūru izglītība ir tā, kura veicina vērtīborientāciju un attieksmes veidošanos. Piekrītot tam, ka postmodernismā nav vienas noteiktas patiesības, ideālu un tā ir izteikti vērsta uz tehnoloģiju attīstību, kā arī augstu patēriņu ir patiess apgalvojums tam, ka mūsdienu cilvēks ir racionāls un pragmatisks savā domāšanā un rīcībā. Pamatojoties uz šiem procesiem, tas veicina arī imigrācijas un emigrācijas procesus no trešās attīstības valstīm, kā arī saasina kultūras attiecību norisi vai to pakļauj šaubām

valsts iekšējā dzīve, liekot izglītības sistēmām pasaulē kļūt elastīgām un pieņemt kultūras dažādību, veicot preventīvus organizācijas pasākumus skolās, atbilstoši likumā noteiktajām prasībām.

2.2 Bilingvālās izglītības īss raksturojums

Viena no formām, kas ir kā tilts starp divām kultūrām un valodām, un, kas izpilda minoritāšu iekļaušanas funkciju, ir bilingvālā izglītība.

Bilingvālā izglītība pasaulē tiek saprasta un praktizēta dažādās formās, kuras pavisam ir 90, bet to modeļi ir atšķirīgi un var izdalīt galvenos divus no tiem. Piemēram, pārejas un minoritātes saglabāšanas modeļi. Kā viens tā otrs modelis ir saistīts ar valodu un indivīdu vai indivīdu kopumu iekļaušanās nosacījumiem.

Pārejas modelis ir modelis, kurš pakāpeniski aizstāj dzimtās minoritātes valodu ar dominējošā etnosa – majoritātes valodu, kas plaši zināma kā asimilācija. Tā efektivitāte skaidrojama ar to, ka skolēns mācās pirmajā valodā tik ilgi, kamēr otrā valoda ir apgūta tādā līmenī, lai bērns ir spējīgs realizēt tādu pašu izglītību kā vispārizglītojošās skolās, kurās mācību saturs tiek apgūts majoritātes valodā. K.Beikers to salīdzina ar peldētapmācību mazajā un lielajā baseinā: „Kad bērns iemācījies noturēties virs ūdens un apguvis galvenos peldēšanas paņēmienus, viņš var sākt peldēt kopējā peldbaseinā” (Beikers, K., 2002, 160.lpp.). To mērķis sevi attaisno tad, kad pierāda reālu pielietojumu praksē – dzīvē.

Otrs modelis ir zināms kā minoritātes saglabāšanas modelis, kura pamatā skolā tiek apgūtas divas valodas un kultūra. Minoritāšu grupas apgūst gan savu dzimto valodu, gan majoritātes valodu, to aprobējot caur mācību grāmatām, līdzekļiem, mācību stundu valodas sadales proporcijām un tml. Kļūst svarīga valoda, vai tā ir formāla vai ikdienišķa sarunvaloda. Ir konstatēts, ka sarunvalodas un akadēmiskās valodas apgūšanai citā valodā ir dažāds tā laika intervāls:

„Virspusējā sarunvalodas prasme apgūstama samērā ātri, 2 – 3gados, un ar to pietiek, lai sazinātos uz ielas un veikalā, bet ar to nepietiek, lai apgūtu valodu mācību priekšmetu, jo akadēmiskā valoda, kas tiek prasīta skolās ir apgūstama 5 – 7 gados” (Beikers, K., 2002, 19.lpp.).

Līdz ar to, proporcijas kādās tiek apgūtas abas no valodām ir ekvivalentas ar indivīda iespējām nākotnē. Turklāt, bilingvālās izglītības modelis ir tikai minoritāšu skolās, kas paralēli valodas apguvei arī ļauj apgūt un saglabāt savu kultūru un iespēju bagātināties caur citu

tradīcijām. Turklāt, noteiktais etnoss iegūst pozitīvu pieredzi vērtējot savu kultūras mantojumu un ir spējīgs salīdzināt gan kopīgo, gan atšķirīgo majoritātes kultūrā un pat būt tās dalībnieks.

Arī apgūstot labā līmenī savu ģimenes valodu, dod priekšrocības otrās un trešās valodas apguvei (Beikers, K., 2002, 200.lpp.). Tātad viss ir atkarīgs no tā, cik noturīga un kopīga etniskā grupa ir tās iekšējā vidē. Svarīga loma sekmīgas bilingvālās izglītības praksei ir ne tikai skolēnam, bet arī ģimenei, jo kultūra tiek nodota no paaudzes paaudzē. „Personisko informācijas telpu veido kombinācija no tā, ko iegūst skolā un uzzina mājās” (Laizāne, M., Putniņa, A., Mileiko, I., 2015, 4.lpp.).

Bilingvālās izglītības priekšnosacījumi sekmīgai realizācijai ir tas, kā tā tiek traktēta. A. J. Fišmens (Fishman) piedāvā četrus raksturojumus caur kuriem ir jāskata bilingvālā izglītība:

- Bilingvālā izglītība kā līdzeklis, lai atbalstītu „mazās valodas” un „mazos cilvēkus”;
- Bilingvālā izglītība, lai palīdzētu stabilizēt funkcionālo papildināmību valodu un kultūru sabiedrībā;
- Bilingvālā izglītība kā sabiedrības kultūras plurālisma atbalsts un attīstība gūstot intelektuālo un izglītības pieredzi;
- Bilingvālā izglītība kā instruments, lai radītu pašnoteikšanos. (Fishman, A., J., 1991, 5.lpp.).

Tādā veidā skola bieži vērš uzmanību uz zināšanām un prasmēm, kā lasītprasme un rakstīšana abās valodās, kā arī minoritāšu un majoritātes kultūras praktizēšanu, tādejādi, palīdzot un atbalstot gan katra indivīda izaugsmi, gan minoritātes iekļaušanos konkrētā reģionā, kurā tiek īstenota kultūras plurālisma politika. Šādā veidā, izdarot pieņēmumu, ka abas grupas (minoritāte un majoritāte) saskata ieguvumus gan ekonomiskajā, gan sociālpolitiskajā jomā, uzsverot, ka dažādu etnosu kultūras ir vitāli svarīgas pašas valsts ilgtspējīgai attīstībai.

Mērķis ir: Pēc iespējas vienot sabiedrību vienā kopienā,izvairoties no sadrumstalotības daudzās mazās kopienās; spēju saglabāt vēstures mantojumu caur etniskās un nacionālās identitātes saglabāšanu un iespēju visiem apgūt savu kultūru un valodu.

Tas vai bilingvālā izglītība sasniedz šos mērķus ir atkarīgs no tā, kā to adaptē katra valsts savām vajadzībām un cik atvērti to pieņem pati sabiedrība. Joprojām bilingvālā izglītība turpina saņemt kritiku valstu plašsaziņas līdzekļos. Kritika bieži balstās uz maldīgiem priekšstatiem par tās mērķiem un praksi. Bieži šādas šaubas rodas politiski ekonomisko apsvērumu dēļ, jo piemērs,

ko rāda ASV, kura izmanto pārejas bilingvālo izglītības modeli norāda uz lielāku iespēju konkurēt darba tirgū, kontrolēt pilsoniskās tiesības un tml.

Kā otru faktoru minot, ka valoda ietekmē domāšanu un grūtības apgūt citu valodu. F.Smits (Smith) apgalvo, ka tas ir normāli un pieņemami, ka „iemācīties lasīt lasījumā citā valodā pirms indivīds nav iemācījies lasīt” ir absurdi (Smith, F., 2004, 213.lpp.). Tas izskaidrojams ar to, ka bilingvālā izglītība pilda šo funkciju un tieši parāda uz to, ka ja indivīds iemācīsies lasīt savā dzimtajā valodā un izprast lasīto, tā kontekstu, nenozīmē, ka indivīdam būs lielas grūtības lasīt citā valodā. Būtībā pieņēmums ir – ja indivīds māc lasīt savā dzimtajā mātes valodā, tas nozīmē, ka indivīds māc lasīt vispār, tāpēc apgūstot svešvalodu grūtībām nevajadzētu rasties. Cita nozīme ir minoritātes kultūrai un attieksmei pret to.

Objektivitāti sasniegumos, bilingvālās izglītības programmas efektivitātei parāda to pētījumi, kuros parasti tiek vērtēti trīs kritēriji: lasītprasme, valoda un matemātikas prasmes. Sasniegumi pēc autoru K.Roselas un K.Beikera veiktā pētījuma parāda, ka 29% respondentu kā atšķirību valodā neuzrāda, taču 64% parāda, ka tā ir sliktā līmenī. Lasīšanā ir mazāka procentu skaita attiecība, gandrīz līdzīga 45% (laba) un 33% (slikta). Atšķirību starp lasīšanu un valodu parāda to, ka lasīšana bieži vien nav atkarīga no skolēna iegūtajām zināšanām skolā, bet gan to pieeju dažādiem žurnāliem, vārdnīcām, enciklopēdijām, pārraidēm, taču valodu un tās gramatiku apgūst skolā, kas ir raksturojams kā daudz sarežģītāks process un atkarīgs no stundu skaita (Christine.H., Rossell, Baker,K., 1996, 20 – 21.lpp.).

2.3. Latvijas izglītība minoritāšu kontekstā

Tā kā katras izglītības sistēmā un tās raksturā ir saskatāma „skolas kultūra”, kas ir valsts vai reģiona veidota, ar savu filozofiju izglītības un mācību tradīcijām, uzvedības paradumiem (Eiropas Padome, 2010, 27.lpp.), ļauj labāk paredzēt gaidāmos izaicinājumus visos to valsts nozīmīgākajos laika posmos.

Kā viens no nozīmīgākajiem posmiem minoritātēm ir 20.gs. 20 – 30.gadi, kad tās atguva savu autonomiju. Pēc datiem 1933./1934.mācību gadā, Latvijā darbojās 38 mazākumtautību ģimnāzijas un 555 pamatskolas: 236 krievu 100 ebreju 88 vācu 35 poļu 23 baltkrievu (6.). Mazākumtautības aktīvi izmantoja tām garantētās iespējas dibināt nacionālās skolas, biedrības, organizācijas, kultūras iestādes, izdot presi dzimtajā valodā. No Eiropas valstīm tikai Latvija un

Igaunija par valsts līdzekļiem plaši finansēja mazākumtautību izglītošanos dzimtajā valodā. (LR Ārlietu ministrija).

Tendence uz jauktu skolu skaitu samazināšanos veicināja Latvijas valsts neatkarības zaudēšana laikā no 1940. – 1990.gadam, tādejādi, samazinot mazākumtautības skolu skaitu, un autonomiju, kuras pamatā bija sociālekonomiski un politiski aspekti. Tika veidotas divplūsmu skolas: latviešu un krievu, kas bija balstītas uz krievu kultūru un ideoloģiju. Rusifikācijai un asimilēšanai tika pakļauta Latvijas pamatnācija – latvieši un citas mazākumtautības. Mācību process Latvijas skolās notika latviešu valodā, taču ar pastiprinātu krievu valodas apguvi. Padomju Savienības laikā, Latvijas iedzīvotāju struktūra būtiski mainījās, līdz ar 1,5 miljonu iebrāukušo no Krievijas apgabaliem. Latviešu skaits 1989.gadā bija sarucis līdz pat 52%, kas palielināja krievvalodīgo īpatsvaru, līdz ar to izskaidro arī mūsdienu situāciju par krieviem kā lielāko minoritāti Latvijā. Krievijas paredzētais asimilācijas modelis, kāds tas līdzīgi tika īstenots Francijā, parāda pretējo tendenci, jo latviešu kultūra un citu etnisko grupu kultūra bija un ir dzīvotspējīgas, un neapsīka tās garā līdz pat mūsdienām.

Atjaunojoties Latvijas valstij kā neatkarīgai 1991.gadā mainījās arī mazākumtautību tiesības. Pēc Latvijas Satversmes tiek nostiprināts pamatprincips, ka personām, kas ir mazākumtautību pārstāvji „ir tiesības saglabāt un attīstīt savu valodu, etnisko un kultūras identitāti” (LR Ārlietu ministrija). Vēlāk arī tas tiek nostiprināts sekmējot materiālos apstākļus mazākumtautību kultūras, valodas attīstībai.

Laikā, kad pieauga arī integrācijas jautājumu risināšana, tika domāts par dažādu indivīdu iekļaušanu skolā. Iekļaušanas politikā tika risināta gan skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana, gan mazākumtautību skolēnu izglītības iespējas.

Tādejādi, arī Latvijā kā vienā no citām Eiropas valstīm, attīstījās bilingvālā izglītība 90.gadu mijā. Latvijā bilingvālā izglītība balstās uz minoritāšu saglabāšanas modeļa, kuras uzdevums ir saglabāt mazākumtautības, minoritāšu valodas un kultūras attīstību tās iekšējā dzīvē, bet līdztekus tam, nodrošinot Latvijas kultūras fundamenta pastāvēšanu, ar to izšķirot, valsts himnu, vēsturiski veidojošās tradīcijas, simboliku un iedzīvotāju integrāciju balstītu uz vienu valsts valodu – latviešu valodu. Liela nozīme bija arī pilsonisko tiesību ziņā, jo 1998.gadā Latvija veica grozījumus, kurā tika atzītas nepilsoņu bērnu tiesības iegūt Latvijas pilsonību, kas pretēji citām valstīm nav pretrunā ar skolas pilsonisās atbildības izglītošanu. Tas pozitīvi attīstīja lielāku minoritāšu brīvību un dažādu etnisko skolu dibināšanu 2000.gadā. Tādām kā poļu, ebreju, ukraiņu u.c skolām radās iespēja daudz vairāk attīstīt un izkopt savu valodu un tradīcijas.

Savukārt, Latvijas politiskās un skolu sistēmas rezultātā, joprojām skolu sistēmā 90.gadu beigās paredzēja izteiktu nodalījumu starp krievvalodīgajām skolām un latviešu skolām. Krievu skolu ietekme bija manāma uz baltkrievu un ukraiņu minoritātēm, kuras šajā laikā tika pakļautas rusifikācijai. Aptuveni 6% nekrievu minoritātes piederīgo skolēnu mācījās poļu, lietuviešu, igauņu, ebreju skolās, bet 80% skolās ar krievu valodu un tikai 14% ar latviešu mācību valodu (Rungule, Sniķere, Koroļeva, 2008, 22.lpp.). Turklāt, lai arī krievu skolas pieņēma demokrātiskās pamatnostādnes, tās neatbrīvojās no padomju tipa antinacionālisma un valodas problēmām līdz pat 21.gadsimtam.

Bieži praksē sastopamā kultūras identitātes veicināšana caur valodu un kultūras apgūšanu ir veicinājusi atsaucību bilingvālās izglītības ieviešanu mazākumtautību skolās, t.sk., arī lielākajās Latvijas minoritātes skolās krievvalodīgajiem, kas izpilda Latvijas Republikas prasību uz minoritāšu iespējamu un pilnvērtīgu integrāciju un pašidentificēšanos. Kultūras nozīme mazākumtautību skolās ir svarīga kvalitāte apgūt savu dzimto kultūru, neesot nošķirti no Latvijas kultūras pasākumiem un vēstures.

Valodas attiecības, kādās šobrīd tiek apgūta latviešu un minoritāšu valoda mazākumtautību skolās, ir 60 pret 40, taču jebkura mazākumtautību skola var mācīt valsts valodā un fakultatīvi mācīt noteiktajā etnosa valodā.

Ar laiku, līdz 2020.gadam, izglītības pamatnostādņēs ir paredzēts šai proporcijai mainīties un pāriet pilnībā uz mācībām latviešu valodā, tādā veidā, realizējot pārejas bilingvālo modeli. Veicot grozījumus valsts valodas politikā un izglītībā, ir iecere īstenot vienlīdzību abās *pusēs*, t.i., krievvalodīgo un citu tautu sekmīgu iekļaušanos sabiedrībā. Kā arī, izskaužot obligāto prasību uzņēmējdarbībā, kuru praksē dominē ne tik daudz latviešu valodas prasmes kā minoritāšu – krievu valodas obligātā valodas prasme. Šāda prakse, kad kāda valsts praktizētu, kādas minoritātes valodas zināšanas/prasmes nekur nav kā obligāta prasība. Tāpēc Latvija ir pievērsusies šo jautājumu risināšanai caur atbalsta pasākumiem mazākumtautību finansēšanā, lai veicinātu arī Latvijas valodas un kultūras praksi.

„Šobrīd, valsts finansētā izglītība Latvijā tiek īstenota septiņās mazākumtautību izglītības programmās: krievu, poļu, ebreju, ukraiņu, igauņu, lietuviešu un baltkrievu. Pēc Ārlietu ministrijas datiem: 2014./2015.mācību gadā valsts finansējumu saņēma 821 izglītības iestādes. No tām 109 izglītības iestādes īsteno mazākumtautību izglītības programmas (tai skaitā 99 skolas īsteno izglītības programmas krievu valodā un bilingvāli, 4 poļu valodā un bilingvāli, 1 ukraiņu

valodā un bilingvāli, 1 baltkrievu valodā un bilingvāli, 2 ebreju, 1 latviešu un lietuviešu, 1 latviešu un igauņu)” (25, LR Ārlietu ministrija).

„65 izglītības iestādes īsteno gan latviešu, gan mazākumtautību izglītības programmas, kā arī 3 privātās izglītības iestādes īsteno vispārējās izglītības programmas angļu valodā (2 skolas) un franču valodā (1 skola). Tāpat ir 28 vakara, neklātienes un tālmācības izglītības iestādes, no tām 14 īsteno gan latviešu, gan mazākumtautību izglītības programmas. Vairākas izglītības iestādes nodrošina romu skolēnu izglītību” (25, LR Ārlietu ministrija). Dati rāda, ka 2013/2014.mācību gadā, 39% skolēnu no kopējā skolēnu skaita Latvijā apgūst un mācās pēc mazākumtautību skolu programmām.

Ir pamats uzskatīt, ka 9.Saeimas pastāvēšanas laikā, kad tika spriests par etnisko minoritāšu iesaistīšanu valdībā ir pamatots, jo Latvijā, gandrīz puse iedzīvotāju ir dažādas tautības un latvieši nevar pastāvēt izolēti politikā, risinot dažādas problēmsituācijas. Līdz ar to, atbalsta pasākumi mazākumtautībām un to jautājumu risināšanā piedalās un sniedz piecas valsts līmeņa konsultatīvās padomes, kurām ir vienojoši mērķi, bet dažādas pieejas to sasniegšanai, ko reglamentē Latvijas Republikas Ārlietu ministrija:

- Valsts prezidenta Mazākumtautību konsultatīvā padome;

Mērķis: veicināt dialogu par mazākumtautību etniskās, kultūras, valodas un reliģiskās identitātes jautājumiem un sniegt atbalstu mazākumtautību sociāli politiskās līdzdalības veicināšanai.

- Izglītības un zinātnes ministrijas Konsultatīvā padome mazākumtautību izglītības jautājumos.

Mērķis: veicināt dialogu par mazākumtautību etniskās, kultūras, valodas un reliģiskās identitātes jautājumiem un sniegt atbalstu mazākumtautību sociāli politiskās līdzdalības veicināšanai.

- Kultūras ministrijas Mazākumtautību nevalstisko organizāciju pārstāvju konsultatīvā komiteja.

Mērķis: atbalstīt dialogu starp izglītības politikas veidotājiem, īstenošanā un sabiedrību un veicināt kvalitatīva izglītības procesa īstenošanu mazākumtautību skolās, sekmējot humānisma vērtību attīstību multikulturālā sabiedrībā, cieņas un kultūru daudzveidības atzīšanu.

- Kultūras ministrijas Romu integrācijas politikas īstenošanas konsultatīvā padome.

Mērķis: veicināt Latvijas romu integrāciju un novērtēt tās īstenošanu, stiprināt romu kopienu un valsts pārvaldes institūciju sadarbību, kā arī aktivizēt romu kopienas pilsonisko līdzdalību. Padomes dalībnieki ir romu kopienas pārstāvji; NVO, kas darbojas romu interešu aizstāvības

jomā, pārstāvji; pārstāvji no valsts institūcijām, pašvaldībām, izglītības iestādēm; eksperti romu integrācijas jautājumos.

- Kultūras ministrijas Konsultatīvā padome trešo valstu pilsoņu integrācijai.

Mērķis: veicināt diskusiju un sadarbību starp institūcijām trešo valstu pilsoņu integrācijas jomā, sekmēt trešo valstu pilsoņu, kā arī viņus pārstāvošo nevalstisko organizāciju līdzdalību valsts politikas veidošanā sabiedrības integrācijas jomā. Padomē piedalās mazākumtautību kopienu pārstāvji, mazākumtautību intereses pārstāvošas NVO, valsts institūciju, pašvaldību, izglītības iestāžu darbinieki. (25, LR Ārlietu ministrija)

Princips pēc kura katra no organizācijām pilda un balstās uz problēmu risināšanu ir to dialogs starp izglītību un politiku; sabiedrību un politiku un tml. Lai veicinātu pilsonisko līdzdalību un atbildību, mazākumtautības aktīvi piedalās valstiskās norisēs un ir lemtspējīgas visas sabiedrības un situācijas uzlabošanā. Ja raksturo pilsonisko līdzdalību jauniešu vidū no 17 – 24 gadiem, tad to aktivitātes izpaužas dažādos veidos:

23% no visiem skolēniem ir apmeklējuši sanāksmes, kas ir saistītas ar politiku vai sociālajām problēmām – no tiem 19% citu tautību un 4% latviešu jauniešu; 14% ir balsojuši vēlēšanās; 15% kontaktējušies ar politiķiem; 12 % jauniešu ir vākuši parakstus, piedalījušies demonstrācijās; 11% savukārt, norādījuši pētiņas parakstīšanu un piedalīšanos streikos (Rungule, Sņikere, Koroļeva, 2008, 47.lpp.).

Pēc antropoloģes M.Laizānes pētījuma 2014./2015.mācību gadā „Mazākumtautību skolu skolēnu identitāte un piederība Latvijai” datiem, mazākumtautību skolēni jūt vienotības sajūtu ar latviešiem dažādos to svētkos kā, piemēram, 18.novembris, bet nesaistot to ar politiku. „Politikai jauniešu vidū tiek piešķirts korumpētības un netīrības raksturs, kas liek no tās atsvešināties” (Laizāne, M., Putniņa, A., Mileiko, I.,2015, 3.lpp.). Bieži politiku saistot ar Latvijas vēsturiskiem notikumiem. Šo negatīvo pieredzi pēc mazākumtautību skolēnu viedokļa rada mācību grāmatas, kuras vērtē un raksturo kā „vienpusīgas un propagandiskas” (Laizāne, M., Putniņa, A., Mileiko, I., 2015, 4.lpp.).

Galvenokārt, nākas secināt, ka krievu un citu tautību jaunieši aktīvāk iesaistās streikos, salīdzinājumā ar latviešu jauniešiem, taču kopējais raksturs ir apolitisks. Hipotētiski, šo aktivitāti mazākumtautībām nosaka nacionālā apziņa un ticība veikt reformas, neskatoties uz etnisko grupu mazākumu skaita ziņā.

Secinājumi

Izglītība dažādos vēsturiskos periodos ir attīstījusies no asimiliācijas un noskirtības modeļa, līdz pat integrācijai un izpratnei par „citādo” – daudzveidību uzskatos, kultūrās un valodā.

Mainoties sociālpolitiskiem un ekonomiskiem apsketi, mainās arī izglītības politikas mērķi un uzdevumi. Izglītības uzdevumi ir pievērst uzmanību vērtīborientācijas un attieksmes maiņai no vecās mācību paradigmas, jeb modernisma laikmeta uz jauno mācību paradigmu – postmodernisma laikmetu. Postmodernisms pieprasa izglītībai spēju sistematizēt plurālisma un masu kultūras ekspansijas rezultātā radušos haosu, tādejādi, veicot preventīvus pasākumus skolās. Kā vienu no tiem, bilingvālās izglītības modeli, kas idejiski pārstāv liberālisma brīvības izpausmi kā: brīvība pret mazākumtautību; brīvība pret mazākumu, šajā gadījumā mazākuma etnosa interešu aizstāvēšanu, kura balstās gan uz kultūras, gan valodas īpašībām.

3. SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU KOMPETENCE

Pastāvot dažādām globalizācijas ietekmes radītajām pārmaiņām, ir nepieciešama kompetence, lai attīstītu izpratni pret citām kultūrām, veicinātu cieņu un atvērtību savai kultūrai caur citu kultūru pieredzi un radītu lielāku izpratni par savu mainīgo patību.

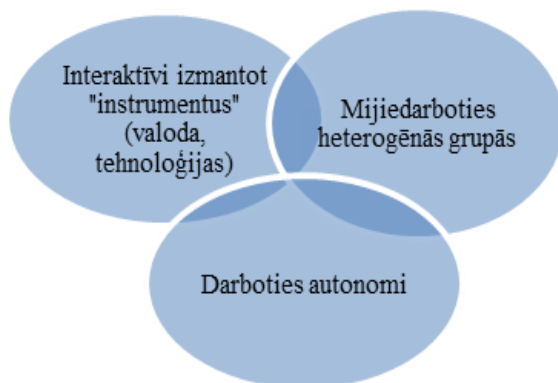
Kopš 1932.gada 23 dalībvalstis darbojās federācijas EIL – bezpeļņas asociācijā, kas pārstāv globālo tīklu un risina ar plurālismu saistītus jautājumus. No tām, lielākās Eiropas dalībvalstis kā Francija, Vācija, Anglija, Šveice, Spānija ir tās, kuras darbojoties šajā asociācijā atbalstot tās mērķi „Veicināt mieru pasaulē, veidot personas pašnoteiksānos laikā” (Fantin, Tirmizi, 2006, 9.lpp.). Pamatojoties uz to, ka pašnoteiksānos laikā nosaka cilvēces attīstība dažādos vēsturiskos periodos un to pārmaiņas gadsimtu gaitā ietekmē kā ekonomiku tā arī izglītību, kas liek tām mainīties tās iekšējā struktūrā. Šo tendenci parāda komunikāciju un mijiedarbības procesi pasaules mērogā, kas arvien vairāk pieprasa no izglītības gan kompetentus skolēnus, gan skolotājus.

Izglītība „pieprasa” kultūrai atvērtu pedagoģiju, kuru īsteno skolotājs dialogā ar skolēniem. Lai pedagoģija veiksmīgi spētu risināt tai uzliktos uzdevumus starpkultūras problēmu risināšanai, tai ir jāveicina skolotājos šādas īpašības, kuras raksturo G.Geja (Gay):

- ❖ Zināšanas par kultūru, tās vērtībām, mācīšanās stiliem, vēsturisko mantojumu un sasniegumiem dažādās etniskās grupās;
- ❖ Drosme pārtraukt vainot skolēnus skolas neveiksmēs un atzīt, ka esošajā izglītības sistēmā ir kādas neskaidrības vai nepilnības, kuras nesekmē skolēnu izaugsmi;
- ❖ Griba konfrontēt izglītības kanonus un pārliecības; pārdomāt stratēģijas mācīšanu un tradicionālo pieeju mācību procesā;
- ❖ Prasme darboties produktīvi; interpretēt zināšanas un jūtīgumu par kultūras daudzveidību savā pedagoģiskajā praksē;
- ❖ Neatmaidība turpināt īstenot visaptverošu un augsta līmeņa sniegumu savā pedagoģiskajā praksē (Gay, G., 2000, 44.lpp.).

Tādejādi izglītība definē, ka kulturāli atbildīgs skolotājs parādās interpersonālās attiecībās ar skolēniem, kas ir „siltas, atbalstošas, personiskas pret katru bērnu un elastīgas pieņemot lēmumus” (Gay, G., 2000, 43 – 44.lpp.). Tas ir gan zināšanu, gan drosmes, gan gribas, gan prasmes un neatmaidības rezultātā un ir katra skolotāja personiskas attieksmes līmenī.

Šāda personiski pedagoģiskā izaugsme var pastāvēt, ja tiek pievērsta uzmanība trīs galvenajām pamatkompetencēm, kuras ir spējīgas ar skolotāja līdzdalību apmierināt sabiedrības un izglītības vajadzības pēc sadarbības, sapratnes, spēju orientēties informācijas telpā, rast pašnoteikšanos un tml. Tās ir pamatkompetences, kuras nosaka gan pielāgošanos tehnoloģiju pasaulei un tās procesiem, gan starppersonu dialoga attīstīšanu, kā arī pielāgošanos cilvēkdarbības izraisošiem faktoriem kā politika un dabas resursu izmantošanu (skat. 1.1.attēls).



1.1. Attēls „Pamatkompetences” (OECD, 2005, 5.lpp.)

Tikai spējai mijiedarboties heterogēnās grupās, kurās pastāv viedokļu daudzveidība var rasties pamatoti pozitīvā vai negatīvā pieredze, t.i., uzskati, attieksmes un iemaņas veidot attiecības ar cilvēkiem. Savukārt, spējai darboties autonomi, ir ciešā mērā saistīta ar kritisko domāšanu, spējai pieņemt patstāvīgus un efektīvus lēmumus. Ar to cieši saistīta ir arī spēja interaktīvi izmantot tās iespējas vai tos instrumentus (valodu, tehnoloģiju), kuri palīdz attīstīt stratēģisko domāšanu, veicina lielāku piekļuvi dažādu resursu piekļuvei kā e – grāmatas, publikācijas, dažādas sociālās vietnes un tml. Iespēja piekļūt milzīgam informācijas resursam nodrošina iespēju būt zinošākam, atvērtākam pret „citādo” un saskatīt vienu problēmu dažādos kontekstos.

Šādas pamatkompetences ir nepieciešamas jebkuram cilvēkam, kuras var attīstīt un pilnveidot sākotnēji ģimenē, tad sabiedrībā un skolā. Savas dzīves lielāko daļu, cilvēks pavada mācoties, studējot, tāpēc galvenais uzdevums un atbildība ir skolotājiem, kuriem ir jābūt pietiekami

mobiliem, gataviem pieņemt pārmaiņas un riskēt. Skolotājs ir tas, kura loma klasē ir svarīga, jo izglītība darbojas caur komunikāciju un mijiedarbību, mazinot neiecietību, šaubas un bailes.

Kompetents skolotājs atklājās tā darbībā, kurā viņš *būvē* tiltu starp kultūrām, iekļaujot pieejas un dažādus kontekstus.

Kā raksta M. Bairam (Byram):

„Skolotājs ir persona, kas var palīdzēt audzēkņiem redzēt sakarības starp to pašu un citas kultūras, var palīdzēt viņiem apgūt interesi un zinātkāri par „citādību”, un izpratni par sevi un savu kultūru redzams no otra cilvēku perspektīvas” (Byram, M., 1995, 6.lpp.).

Tas apliecina, ka skolotājs ir masīvs skolas resurss, kurš pilnveido skolēnu personības attīstību, veicinot pēc iespējas plašāku redzesloku un pozitīvu vidi. „Skolotājs ir tas, kurš ir spējīgs veidot nākotni, ja vien komunicē ar skolēniem, taču tie, kuri to nevar ir bezspēcīgi” (Dandy, E.B., 1991, 10.lpp.). Tā ir šo interpretācijā jeb starppersonu intelekta augsta vai zema kapacitāte, kas nodrošina saziņu verbālā vai neverbālā valodā. Šajā aspektā svarīga kļūst katra skolotāja gan individualitāte (raksturs, intereses), gan profesionalitāte, kas sevī ietver pašcieņu, atbildību, cieņu, taisnīgumu, koleģialitāti un nepieciešamās kompetences kultūras diologu veidošanā.

Turklāt, skolotājs ir persona ar savu statusu, ko nosaka sabiedrības pieņemtās normas un pilda dažādas sociālās lomas, funkcijas kā jebkurš indivīds. Vienam cilvēkam var būt dažādas sociālās lomas, ar kurām tas identificējās un tajā pašā laikā ir etniskā identitāte, ar kuru cilvēks sevi definē. Katram no šiem identifikātoriem ir savī uzvedības modeļi, vērtības un pārliecība, jo tās pastāv nepārtrauktā savstarpējā mijiedarbībā. Piemēram, „skolotājs” ir profesija un tajā pašā laikā ir arī kādas kultūras pārstāvis – latvietis, krievs, polis, ebrejs utt. Arī personiskā identificēšanās un apziņai par savu reliģisko nostāju, seksualitāti ir liela nozīme, jo sevis apzināšana *kas es esmu*, ļauj skolotājam operēt un radīt skaidrību skolēnos par viņu lomu, etnisko piederību, tādejādi, mazinot identitātes plaisu, ko radījuši maldīgi priekšstati un plurālisma radītais apjukums.

Lai risinātu daudzveidības radītos izaicinājumus kā atšķirības vērtībās, uzskatos, uzvedībā, liela nozīme kultūras kontekstā ir starpkultūru kompetencei, kura spēj risināt gan pašnoteikšanos, gan adaptēšanos, tā teikt – „izpratni par cilvēku un viņa potenciālu” (Harden, Theo u.c., 2009, 20.lpp.). Tajā atklājot, gan skolotāja spēju abstrahēties un būt kā daudzpusīgām, tā neitrālam pret pasaules dažādību un tajā pašā laikā spēju orientēties laikā un telpā. Svarīga ir vēlme iepazīt un nenoliegt „atšķirīgo”. Cieņa pret citādo izpaužas zinātkārē un atvērtībā, gatavībā apturēt pārliecību par „dabiskumu” savā kultūrā, bet gan ticēt, ka dabiskums nāk no citas kultūras. (Byram,

M.,Barrett etc, 2009, 23.lpp.). Tas atbilst četriem nosacījumiem, īpašībām, kas raksturo skolotāju, kas īsteno starpkultūru izglītību:

Pirmais nosacījums:

Skolotāja domāšanas veids un dzīvesveids ir saskaņā ar ideāla skolēna īpašībām (pazemība, oriģinalitāte, integritāte utt.);

Otrais nosacījums:

Skolotājam jāspēj (vai viņam jābūt ticībai) saskatīt savā skolēnā potenciālu un jāspēj atraisīt šo potenciālu, vai arī jāpalīdz skolēnam realizēt savu potenciālu, atpazīstot skolēna bailes, šaubas, uztraukumu;

Trešais nosacījums:

Skolotājam jārosina skolēnu attīstīt spēju domāt patstāvīgi un kļūt patstāvīgam. Patstāvīgam tajā izpratnē, ka skolēns iemācās mācīties, novērot, apšaubīt un uzdot jautājumus, darboties un dzīvot, balstoties uz to, ko viņam ir iemācījis skolotājs;

Ceturtais nosacījums:

Ja skolotājs pieņem skolēnu, tad tā ir uzticēšanās mūža garumā, kas līdzinās bērna adoptēšanai un atbildības uzņemšanās par šī bērna labklājību un rūpes par to. (Starpkultūru antoloģija, 2003, 1 – 3.lpp.).

Tātad mācīt nozīmē arī apzināt pašam sevi un būt līdzvērtīgam tās dalībniekam, jo ar savu pedagogisko darbību, skolotājs ir paraugs, etalons saviem skolēniem. To nenosaka tikai skolotāja iegūtā izglītība, bet lielākoties personība un talants. Tā kā skolotājs sastopas ar dažādiem skolēnu jautājumiem vai izpausmēm par diskrimināciju, kultūru, valodu, tad kompetenču kopums ir ikviena skolotāja instruments.

Sākotnēji kā termins bija komunikatīvā kompetence, kura tika praktizēta starpkultūru komunikācijā, taču neparedzot citus nozīmīgus faktus vai riskus, kas cieši sasiņti ne tikai ar valodu, bet arī neverbāliem izteiksmes līdzekļiem. Ignorējot žestus, mīmiku tas var veidot saziņas barjeras, tāpēc to daudzveidību atklāj darba autores lietotais termins – starpkultūru kompetence, jo tas labāk atklāj sarežģītās parādības kā multikulturālisms, starpkultūru mijiedarbība, konkurence utt. Ir autori, kuri lieto terminu starpkultūru komunikatīvā kompetence, kurā apvieno interpersonālās kompetences kā pozitīva attieksme pret „citādo”, spēju strādāt komandā un sistemātisku kompetenci, kurā ir izpratnes par citu kultūru un mijiedarbību ar citiem, balstoties uz zināšanām.

Starpkultūru kompetence ir spēja nodrošināt dalītu izpratni cilvēkiem no dažādām sociālajām identitātēm, un to spēja mijiedarboties ar cilvēkiem ar vairākām identitātēm un to pašu individualitāti (Byram, M., 1995, 5.lpp.). Citi autori – A. E. Fantin, A. Tirmizi to definē līdzīgi kā kompleksas spējas, lai veicinātu efektīvu un pienācīgu mijiedarbību ar citiem, kas lingvistiski un kulturāli atšķiras no sevis paša (Fantin, Tirmizi, 2006, 12.lpp.). Abas no definīcijām attīsta domu par indivīdu kā sarežģītu būtni – sociālu veidojumu ar sociāli veidotām lomām par to, kas ir sievietē, vīrietī vai skolotājs notektā sociumā un to spēju sekmēt līdzvērtīgi labu komunikāciju un mijiedarbību ar tiem indivīdiem, kuri atšķiras pēc sociāli ieņemtā statusa vai lomas, gan tiem, kuri vai nu lingvistiski vai kulturāli atšķiras no viņiem pašiem.

Starpkultūru kompetenci var skatīt no dažādiem līmeņiem kā:

- Līmeni starp dažādu kultūru cilvēkiem;
- Līmenī starp institūciju darbā ar bēgļiem un migrantiem vai ar indivīdiem etnisko / nacionālo grupu migrantiem un bēgļiem;
- Līmenī starp etnisko / nacionālo grupu migrantu ar dominējošo sabiedrību (34).

Tā ir starpdisciplināra, jo ietver plašu rezonansi antropoloģijā, socioloģijā un valodniecībā. Šī kompetence aptver gan jomas (sadarbība, komunikācija, attiecības), gan personības īpašības, gan komponentus.

Starpkultūru kompetences komponenti/modeļi pēc autora M. Bairam (Byram) ir:

- Zināšanām kā zināšanas;

Tās ir zināšanas par sociāliem procesiem, un zināšanas par ilustrācijām, procesu un pašu produktu; Procesu aspekti ietver zināšanas par to, kā citi cilvēki varētu uztvert citus, kā arī zināšanas par citiem cilvēkiem.

Savukārt autori A. E. Fantin un A. Tirmizi zināšanas par sociāliem procesiem un zināšanas par to kā indivīds uztver citus, izdala to atsevišķās kompetencēs kā: zināšanas un informētību (Fantin, A., E., Tirmizi, A. 2006., 28.lpp.).

- Attiekme kā atvērtība;

Tas nozīmē vēlmi relativizēt pašam savas vērtības, uzskatus un uzvedību, nevis pieņemt, ka tie ir vienīgie iespējamie, lai varētu redzēt, kā tie varētu izskatīties no neiesaistītas personas viedokļa, kam ir atšķirīgs vērtību kopums, uzskati un uzvedība.

Cieņa pret citādību

Cieņa pret citādību izpaužas zinātkārē un atvērtībā, gatavībā apturēt pārliecību par „dabīgumu” savā kultūrā un ticēt dabīgumam caur citām kultūrām.

Empātija

Spēja projicēt sevi uz citas personas viedokli, motīvus, domāšanas veidu un jūtas. Iejūtīga persona varētu attiekties un pienācīgā veidā reaģēt uz jūtām, vēlmēm un veidiem domājot par citiem.

Identitāšu atzīšana

Spēja uzņemties pilnu *paziņojumu* par citu cilvēku identitāti un atzīt tos kādi tie ir.

Tolerance

Spēja pieņemt neskaidrības, meklēt kompromisus pretrunīgām situācijām, risināt to konstruktīvā veidā (adaptēts no Byram, M., 2009.).

➤ Prasmes kā elastība;

Spēja apgūt jaunas zināšanas par kultūru un kultūras praksi, kā arī spēju darboties zem ierobežojumiem ar to saprotot, paša indivīda attieksmes, vērtības. Turklāt tā ir ne tikai spēja mijiedarboties, bet arī nodrošināt virzību komunikāciju telpā, t.i., spēju interpretēt dokumentus, vēsturiskus notikumus no citas kultūras, saistot to ar savu kultūru. (Byram, M., 1995, 7 – 9.lpp.).

Prasmes atklāt un mijiedarboties

Spēja, lai iegūtu jaunas zināšanas par kultūru un kultūras praksi un spēja darboties balstoties uz zināšanām, attieksmēm un prasmēm, saskaņā ar ierobežojumiem, kas var radīties reālā laika režīmā komunikācijā un mijiedarbībā.

Spēja interpretēt

Spēja interpretēt citas kultūras dokumentus vai notikumu, izskaidrot tos un saistot ar dokumentiem vai notikumiem no savas kultūras.

Komunikatīvā informētība

Spēja atpazīt dažādas valodas konvencijas, t.i., dažādas verbālās un neverbālās komunikācijas konvencijas – īpaši svešvalodā – un to ietekmi uz diskursa procesiem.

Uzvedības elastība

Mijiedarbībā ar citiem, uzvedības elastīgums ir nepieciešams pielāgot un pielāgoties pēc uzvedības uz jaunām situācijām, turklāt arī to kā šīs pašas zināšanas parādās katra indivīda uzvedībā.

Kritiskā kultūras izpratne

Spēja novērtēt, kritiski izvērtēt, pamatojoties uz skaidriem kritērijiem un saskatīt lietas no perspektīvas, metodēm, produktiem gan no savas kultūras, gan citu valstu kultūrām. (adaptēts no Byram, M, 2009.)

Līdzīgi arī autors A. Van Kalsbeek izdala kompetences tās definējot kā:

- Zināšanas kā konteksts;

Uzsver pietiekamu zināšanu kopumu daudzās jomās kā vēsture, ģeogrāfija, literatūra un spēju tas pielietot veidojot uzdevumus, tiem piešķirot kontekstu jeb jēgu.

- Attiekme kā perspektīva;

Spēja izvērtēt un uztvert lietas no dažādiem skatpunktiem, viedokļiem, abstrahējoties no savām vērtībām, attieksmēm.

- Prasme kā dialogs (Kalsbeek, 2003, 4.lpp.).

Dialogs veidojas starp diviem dažādu valodu lietotājiem starpkultūru kontekstā. Būtisks kļūst valodas katra lietotāja prasmes un zināšanas, kuras tiek iedalītas vairākos līmeņos (skat.attēlā) (Eiropas Padome, 24.lpp.).

A	B	C
Pamatzināšanas (A1;A2)	Labas pamatprasmes (B1;B2)	Prasmīgs lietotājs (C1;C2)

Par skolotāju starpkultūru kompetenču trūkumu/zemu līmeni liecina rīcība, kas ietver komunikācijas, mijeidarbības riskus dažādos elementos:

Zems kompetenču līmenis (Riski)		
Zināšanas	<u>Zināšanas trūkums</u> Nav iespējams zināt un paredzēt visu, kas var radīt pārpratumus un nespēju tos atrisināt	<u>Informētības trūkums</u> Neskaidra apziņa par sevi, savām vērtībām rada nespēju uztvert citu vērtējumu, radīt nostāju, cieņu, vienlīdzības apziņu, kas ir demokrātijas pamats sociālajā mijiedarbībā
Attieksme	<u>Empātijas trūkums</u> Nevar aprakstīt un atpazīt sajūtas citos cilvēkos. Nav intereses, kā citi jūtas, ko domā. Nespēj saskatīt	<u>Tolerances trūkums</u> Piedzīvo nestrukturētas, neskaidras situācijas (bīstamas, nepatīkamas), pats tās rada. Nonākot šādās

	kopsakarības starp savu rīcību/uzvedību, to ietekmi uz citu cilvēku jūtām, kas rada lielas problēmas starpdialogu veidošanā, kurā ir ne tikai verbālie, bet arī neverbālie līdzekļi kā mīmikā, žesti un tml.	situācijās jūtās neerti, cenšas izvairīties
Prasme	<u>Inerpretācijas trūkums</u> Izteikts etnocentrisms, nespēja būt objektīvam, kas izraisa valsts iekšējos, starptautiskus konfliktus	<u>Uzvedības elsatības trūkums</u> Savas kultūras dominante, izraisa distancēšanos, izolēšanos un tml.

1.2. *Tabula* (Adaptēts pēc Byram, M, 2009)

Riski pastāv vienmēr, jo postmodernisms ir laiks, kad nekas nav patstāvīgs un noteikts, un ir sasniegta tāda plurālisma pakāpe, kad jebkurš indivīds var izvēlēties uzskatus, principus, pēc kuriem vadīties un dzīvot.

Informācijas telpa ir kļuvusi plašāka, bet tas nenozīmē, ka zināšanas kļūst kvalitatīvākas, turklāt zināšanas par dažādām kultūrām ne vienmēr raksturo indivīda rīcību.

Tolerances vai empātijas trūkums ir laika tendence, kad viss apkārt tiek racionalizēts un prāts, jeb intelekts vada cilvēku, izslēdzot to, ka cilvēks ir arī psihosomātiska un sociāla būtne ar savām sajūtām, emocijām un vēlmi pēc socializēšanās, kas sniedz cilvēkam pārlicību pašam par sevi. Turklāt sabiedrībā radītie stereotipi un aizspredumi, spēj ietekmēt katru cilvēku saskarsmē ar „citādi” domājošu vai pēc ārējām pazīmēm atšķirīgu cilvēku. Tiek izdarīti priekšlaicīgi secinājumi, kas bieži bremzē pozitīvas pieredzes gūšanu komunikācijā ar citiem.

Līdztekus zināšanām un attieksmēm, kas ir savstarpējā ietemes zonā cilvēka prasmēm ir ļoti būtiska, jo tas parāda indivīda personisko, sociālo un kultūras identitāti, ar ko konkrētais indivīds sevi identificē. Nespēja vai nevēlēšanās pielāgoties attiecīgajai situācijai, parāda indivīda uzvedības elastības trūkumu, kas atspoguļo multikulturālisma reālo situāciju, kad dažādu etnisko

grupu pārstāvji bieži dzīvo, pastāv savrup viens no otra. Pseudo – multikulturālisms ir pamats tam, ka joprojām pasaulē pastāv etnocentrisms un savas kultūras dominante.

Lai mazinātu iespējamos riskus un skolēni tiktu izglītoti starpkultūru mijiedarbībā, skolotājam ir jāveic pašanalīze un jāiekļauj dažādas starpkultūru kompetences, kuras tiek iekļautas mācību tehnikā/pieejā, kuras ir:

„Kultūras terapija” skolotājiem:

- a) Personas informētības līmeņa salīdzināšana ar savas profesionālītātes analīzi;
- b) Mācīšana, rīcība balstīta uz kultūras zināšanām (Gay, G., 2000, 73.lpp.).

Mācību procesā, skolotāju starpkultūru kompetence izpaužas dažādās tehnikās, **kā diologu veidošana skolēniem:**

- c) Radot mācīšanās atmosfēru, veicinot konstruktīvu diskusiju un konfrontāciju par nepatiesiem faktiem;
- d) Izskatot/ Apspriežot etniskās grupas piederību un kultūras identitātes jautājumus;
- e) Kritiski izvērtēt, analizēt iespaidus, stereotipus par dažādiem cilvēkiem no etniskām grupām un vienam par otru;
- f) Izpētīt kopsakarības starp attieksmi, jūtām, vērtībām un rīcību gan individuālajā, gan kolektīvajā pieredzē;
- g) Veidot un iesaistīties sociālajās pārmaiņās (Nagda, A., Gurin, P., 2007, 36 – 39.lpp.).

Abas formas iekļauj sevī: kultūras pieņēmumus, vērtības, saknes, kuras veido sabiedrības gaidas. Arī komunikāciju, rīcību un spēju identificēt kulturāli dažādu izpausmju mehānismus, t.sk., spēju atšķirt kultūras konfliktus klasē starp skolēniem un skolotājiem, turklāt arī apzināt savu efektivitāti un saprast situācijas, rīkoties atbilstoši prasībām (Gay, G., 2000, 73.lpp.).

Skolotājam, lai spētu attīstīt savu kompetenci dažādos jautājumos, sākotnēji ir jāapzinās sevi, savu kultūru, tajā pašā laikā, periodiski jāveic pašrefleksija par savu pedagoģisko darbību, jāizkopj pedagoģiskā intuīcija un tml.

Darba autore uzsver četras starpkultūru kompetences (zināšanas, attieksmes, prasmes un informētība) kā instrumentus, pēc kuriem var noteikt skolotāju starpkultūru kompetenci.

Līdzīgi kā *Bildung* teorijā², kurā tiek iztirzāta daudzveidība, ideāli, atšķirības starp savu kultūru un ārzemju kultūru caur mācību procesu un atrastas to kopsakarības caur antropoloģijas aspektu. Teorētiskajās nostādnēs parādās uzskats, ka pasaule tiek uztverta ar domu, ka to vada rīcība, kas realizē cilvēces pašnoteikšanos un identificēšanos caur lietām. Piemēram, arhetipi un citi kultūras atribūti ir tie, kuri nosaka indivīda piederību pie kādas no civilizācijām un tml. Šī teorija būtība ir tāda pati un balstās uz tādu pašu ideju kā autora M.Bairam (Byram) apskatītie kompetenču modeļi, kuri skata holistisku pieeju mācību procesā, tikai mazinot uzsvāru uz harmonijas praksi, to neizvēršot plašāk.

Tādi autori kā A.Van Kalsbeek, A. E.Fantin un A.Tirmizi, M.Bairam (Byram) savos konceptos atklāj gan socioloģijas, gan antropoloģijas, gan lingvistiskās nozares savstarpējo vienotību, kas nav atdalāms kā viena konkrēta nozare, bet gan tiek skatīta kā starpdisciplināra starpkultūru kompetenču attīstīšanā.

Secinājumi

Postmodernisma laikmeta prasības pieaug pēc kompetentiem skolotājiem un skolēniem, kas zina un ir spējīgi orientēties informācijas telpā, sadarboties heterogēnās grupās un būt autonomas personības.

Plurālisma raksturīgais kultūras fons, valodu atšķirības, reliģiskie un politiskie uzskati, rada izaicinājumus pedagoģijai, ko īsteno skolotājs. Skolotāja statuss sabiedrībā ir relatīvi augsts, jo skolotājs ir tas, kurš palīdz skolēnam adaptēties vidē, rada pozitīvu mācību atmosfēru, veicina prasmes, zināšanas un attieksmes pret „citādo”, kā arī rada pašnoteikšanos.

Svarīgi ir skolotāja personiskās īpašības un profesionalitāte, tostarp skaidra apziņa pašam par sevi – savu identitāti. Spējai būt daudzpusīgam un profesionālim savā jomā kā skolotājs, ir jāpiemīt starpkultūru kompetencei, kuru jēdzienisko saturu un idejas starpkultūru kompetenču attīstībā radījuši tādi autori kā M.Bairam (Byram) un A.Van Kalsbeek, izstrādājot starpkultūru kompetenču komponentus.

Baltoties uz šo kompetenču struktūru, katrs skolotājs var veicināt gan pašizaugsmi, gan skolēnu izaugsmi kopumā, tādejādi mazinot riskus starpkultūru komunikācijā un mijiedarbībā.

² Wilhelm von Humboldt (1767-1835) Vācijas pamatlicēja izveidotā izglītības teorija (Bildungstheorie) caur antropoloģijas konceptu

4. SKOLOTĀJU STARPKULTŪRU KOMPETENCES ANKETU ANALĪZE

4.1 Pētījuma programma

Pētījuma mērķis – Izpētīt skolotāju kompetenču būtību, veidojot starpkultūru dialogu multikulturālā vidē.

Pētījuma galvenie uzdevumi: Noteikt kāda ir skolotāju starpkultūru kompetence.

Analizējot darba teorētisko daļu par multikulturālismu kā vēsturiskā laikā veidojošos faktoru, atklājās arī Latvijas sarežģītā situācija starpkultūru dialogu veidošanā starp dažādām etniskām kopienām, kas veido Latvijas nāciju. Etniskās sadursmes rodas starp krievvalodīgām kopienām, romu kopienām un Latvijas pamatnāciju – latviešiem. Sadrumstalotība rodas dažādu vēsturisku un sociālpolitisku iemeslu dēļ, turklāt rada virkni izicinājumu izglītības jomai, kuras pamatuzdevums ir sekmēt izpratni, stabilu identitāti un mazināt ksenofobiju, diskrimināciju, rasismu, ko rada ne tikai stereotipi, aizspriedumi, bet arī katras iekšgrupas – etniskās vai reliģiskās kopienas priekšstati par sevi kā labāku grupu, veicinot negatīvu rezonansi – etnocentrismu, kas nav pieļaujama mūsdienu sabiedrības vīzijai par kulturāli izglītotu, vienotu, tolerantu un uz sadarbību vērstu sabiedrību.

Balstoties uz teorētiskās bāzes pamatatziņām, maģistra darba pētījuma jautājumi ietver zināšanu, attieksmes un prasmju kompetences, kas modificēti un adaptēti pēc A Van Kalsbeek un M. Bairam (Byram) teorijas pamatbāzes, kā arī kontroljautājumi, kuri adaptēti pēc I. Margevičas darba pilnas analīzes veikšanai un ieskatam pētījuma tālākai izpētei plašākā starpkultūras izglītības jomā. (sk.1.Pielikums)

Kompetences ir sadalītas trīs blokos: attieksmes, zināšanas un prasmes. Katrā no trim blokiem ir izvērsti 5 – 6 apgalvojumi, kuri raksturo svarīgās kompetences noteicošos faktorus.

Pēc maģistra darba autores ieskatiem, tika izvēlēti svarīgākie raksturošie apgalvojumi, kas atklāj darba būtību.

Kā svarīgākos faktorus pirmajā blokā par attieksmēm, darba autore, sadalījusi sīkāk, kam atbilst viens no apgalvojumiem un katrs no šiem pamatapgalvojumiem ir galvenais skolotāju attieksmes noteicošais faktors:

Cieņa pret citādību:

Apgalvojums:

Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko attīstību citā kultūrā.

Identitātes atzīšana:

Apgalvojumi:

Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā „starpnieks” starp divām kultūrām;

Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu.

Empātija:

Apgalvojums:

Es spēju atpazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, tās izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi.

Tolerance:

Apgalvojums:

Esmu spējīgs uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas.

Otrajā blokā par zināšanām kā svarīgākie faktori un pamatapgalvojumi tika izvērsti sekojoši:

Apgalvojumi :

Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē;

Es zinu vēsturiskos un sociālpolitiskos faktoros, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju.

Informētība:

Kā Jūs ietekmē tas, kā citu tautību pārstāvji pret Jums izturas?

Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?

Trešajā blokā par prasmēm svarīgākie faktori ir:

Prasme atklāt un mijiedarboties:

Apgalvojums :

Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zinošam kultūras jautājumos.

Spēja interpretēt:

Apgalvojums :

Es spēju veidot mācību saturu, iekļaujot tajā dažādus kontekstus.

Komunikatīvā informētība:

Apgalvojums :

Es spēju savienot valodas mācīšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā.

Uzvedības elastība:

Apgalvojums :

Es spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās.

Kritiskā kultūras izpratne:

Apgalvojumi :

Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo);

Kā dažādu kompetenču faktoru ietekmē atklājās noteiktā kompetence, kas rada objektivitāti. (sk. 1.Pielikums)

Jautājumi anketā par romu kopienu un citu tautību pārstāvju rīcību kā ietekmējošu faktoru, adaptējot no I.Margevičas promocijas darba „Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā” tika izmantoti, lai noskaidrotu un izvērstu plašāk sakarības par skolotāju kompetencēm, kas sniegtu objektīvākas atbildes uz pētījuma jautājumu.

Iekļautais jautājums par seksuālo orientāciju tika ietverts kā viens no jautājumiem, lai dotu ieskatu vai būtu nepieciešams attīstīt tematu un izpētes lauku, izvēršot un analizējot arī par kompsakarībām ne tikai etniskuma un valodas jomā, bet arī vecuma, dzimumatšķirību un sociālekonomiskās jomas ietvaros.

Pētījums tika veikts 2015.gada maijā. Pētījumā piedalījās 60 respondenti no tām 3 mazākumtautību skolām, kas realizē mazākumtautības izglītības programmas un 2 vispārizglītojošās Latvijas skolas. Pētījumā izsniegto anketu skaits bija 81 no tām, aizpildīto anketu skaits – 60.

Kvantitatīvā pētījuma datu vākšanai tika izmantota anketas metode. Dati tika noteikti pēc Spīrmena rangu korelācijas koeficienta metodes. Šī metode tika izmantota, balstoties uz pētījuma objektu un hierarhisko atbilžu secību, jo nav zināma skaitliskā attiecība starp diviem lielumiem. Turklāt, anketas rezultāti parāda savstarpējo kompetenču mijiedarbību un mainīgo lielumu atkarību vienam no otra. Anketēšana ļauj pilnīgāk un objektīvāk izpētīt pētījuma objektu, tādejādi iegūstot nepieciešamos datus pētījuma mērķa sasniegšanai. Kaut arī, lai noteiktu lielāku iezīmi un matemātiski skaitliski nozīmīgus datus starpkultūru kompetenču noteikšanā ir nepieciešams lielāks respondentu skaits, tomēr apkopotie dati ļauj secināt, interpretēt un parādīt

tendences Latvijas skolotāju zināšanu, attieksmju, prasmju sfērā, balstītu uz individuālo attīstību un pārdzīvojumu.

Anketas datu apstrādei tika izmantota statistiski matemātiskā datu programma SPSS 20.0.

Respondenti – Latvijas skolu skolotāji vecumā no 25 – 75 gadiem. Respondenti pārstāv igauņu, lietuviešu, krievu un latviešu skolas.

4.2. Anketas rezultāti

4.2.1. tabula „Darba stāžs un vecums”

Jūsu vecums * Jūsu darba stāžs Crosstabulation

Count

		Jūsu darba stāžs					Total
		līdz 1 gadam	1 - 5 g.	6 - 10 g.	11 - 20 g.	vairāk kā 20 g.	
Jūsu vecums	līdz 25 g.	1	2	0	0	0	3
	25 - 35 g.	1	6	0	0	0	7
	36 - 45 g.	0	1	0	16	4	21
	46 - 55 g.	0	0	1	1	15	17
	56 - 65 g.	0	0	0	0	11	11
	66 - 75 g.	0	0	0	0	1	1
Total		2	9	1	17	31	60

Vecumā līdz 25 gadiem, respondentu skaits (1) darba stāžs sasniedz līdz vienam gadam un no 1 – 5 gadiem (2) respondenti.

Vecuma grupā no 25 – 35 gadiem, respondentu maksimālais skaits ir (7), no tiem, darba stāžs līdz viena gada ir (1) no respondentiem un 1 – 5 gadiem respondentu skaits ir (6).

Vislielāko īpatsvaru sasniedz respondenti vecuma grupā no 36 – 45 gadiem, kuru darba stāžs (16) no respondentiem ir no 11 – 20 gadiem, vairāk par 20 gadiem darba stāžs ir (4) no respondentiem un tikai (1) no respondentiem darba stāžs nav vairāk kā 5 gadi.

Respondenti vecumā no 46 – 55 gadiem parāda vienu no augstākajiem rādītājiem darba stāžā. No (17) respondentiem- (15) respondentu darba stāžs sasniedz vairāk par 20 gadiem. Savukārt (2) no respondentiem uzrāda darba stāžu no 6 – 10 gadiem un 11 – 20 gadiem.

No 56 – 65 gadiem respondentu skaits ir (11), kuru darba stāžs ir vairāk par 20 gadiem.

Vecuma grupā no 66 – 75 gadiem respondentu skaits ir (1) un darba stāžs ir vairāk par 20 gadiem.

Kopumā (48) respondentiem ir lielākais īpatsvars darba stāžam no 11 – 20 gadiem un vairāk par 20 gadiem. Vismazāko darba stāžu (līdz 1 gadam) uzrāda (2) no visiem (60) respondentiem.

4.2.2.tabula „Attieksmju kompetence”

Cieņa pret citādību			
Correlation			
Spearmann's rho	Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko attīstību citā kultūrā	Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?	
		Correlation Coefficient	-,401**
		Sig. (2-tailed)	,002
		N	60

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,002 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Respondenta interese par politiskām norisēm, mākslu, modi citā kultūrā ietekmē attieksmi pret romiem kā drīzāk pozitīvu.

Atbildes liecina, ka interesēšanās par citu kultūru bieži var būt tieša un netieša iegūta informācija. Tā var būt gan mediju informatīvā telpa, kura rada priekšstatus un veido noteiktu attieksmi, viedokli, uzskatus pret kādu noteiktu sociālo vai etnisko grupu, vai arī paša respondenta iniciatīva meklēt informāciju dažādos resursos kā arī mijiedarboties, iegūstot starpkultūru pieredzi, kas ir resurss pozitīvas attieksmes veidošanā.

4.2.3.tabula "Attieksme pret romiem"

Jūsu vecums * Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem? Crosstabulation

Count		Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?				Total
		Ļoti negatīva	Drīzāk negatīva	Drīzāk pozitīva	Ļoti pozitīva	
Jūsu vecums	līdz 25 g.	1	2	0	0	3
	25 - 35 g.	0	3	3	1	7
	36 - 45 g.	2	4	15	0	21
	46 - 55 g.	0	3	14	0	17
	56 - 65 g.	0	4	7	0	11
	66 - 75 g.	0	1	0	0	1
Total		3	17	39	1	60

Respondentu atbilde uz jautājumu: „Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?”, parāda, ka lielākā daļai tā ir drīzāk pozitīva (39) pret (17) respondentiem, kuriem tā ir drīzāk negatīva.

Tomēr (3) no respondentiem atbildējuši, ka attieksme ir drīzāk negatīva un (1) respondents ir atzīmējis to kā ļoti pozitīvu.

Dati parāda, ka visās vecuma grupās, respondentiem ir dažādi viedokļi un attieksmes, taču tendence, ka jauno skolotāju vidū šī attieksme ir drīzāk negatīva vai negatīva, liecina par jauno skolotāju starpkultūru izglītības pieredzes trūkumu.

4.2.4. tabula „Attieksmju kompetence”

Empātija			
Correlation			
Spearman's rho	Es spēju atpazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, tās izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi	Es spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	
		Correlation Coefficient	,353 ^{**}
		Sig. (2-tailed)	,006
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,006 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Respondentu spējai veiksmīgi atpazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, to saistot ar savu pieredzi, pieaug arī spēja rīkoties atbilstoši ētikai un sociālajām normām. Tas raksturo respondentu spēju projicēt savu viedokli, citu motīvus, reaģēt uz vēlmēm un jūtām, domājot par citiem.

Respondentu pieredze un stereotipu atpazīšana palīdz būt pieklājīgiem, iejūtīgiem kā indivīdiem, apzinoties sabiedrības kopējo viedokli par kādu no etniskām vai reliģiskām kopienām.

4.2.5. tabula „Attieksmju kompetence”

Identitātes atzīšana			
Correlation			
Spearman's rho	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu	
		Correlation Coefficient	,276*
		Sig. (2-tailed)	,033
		N	60

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,033 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Starp respondentu spēju apzināt savu nozīmīgo lomu kā „starpniekam” starp divām kultūrām un izpratnes veicināšanu skolēniem par savu dzimto kultūru un valodu, parādās saistība, kura liecina, ka lielākā daļa respondentu ir atbildīgi un ieinteresēti, lai skolēni spētu identificēt sevi ar dzimto kultūru un valodu, bagātinoties caur citām kultūrām.

4.2.6. tabula „Attieksmju kompetence”

Tolerance			
Correlation			
Spearman's rho	Esmu spējīgs uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas	Es spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	
		Correlation Coefficient	,367**
		Sig. (2-tailed)	,004
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,004 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Sakarība starp kompetencēm uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas pozitīvi ietekmē spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās.

Dati parāda, ka lielākajai daļai respondentu ir spēja pieņemt vispārcilvēciskās vērtības, kas ir globālā līmenī, kuru tiekšanās ir taisnīgums un vienlīdzība, neatkarīgi no indivīdu ārējām pazīmēm vai uzskatu dažādības, ko saista ar kultūras identificēšanos.

4.2.7. tabula „Attieksmju kompetence”

Jūsu vecums * Esmu spējīgs uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas Crosstabulation

Count		Esmu spējīgs uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas			Total
		Pilnīgi piekrītu	Daļēji piekrītu	Daļēji nepiekrītu	
Jūsu vecums	līdz 25 g.	2	1	0	3
	25 - 35 g.	5	1	1	7
	36 - 45 g.	18	2	1	21
	46 - 55 g.	7	10	0	17
	56 - 65 g.	8	2	1	11
	66 - 75 g.	0	1	0	1
Total		40	17	3	60

Lielākā respondentu daļa (40) ir atbildējuši, ka ir pilnībā spējīgi uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas. No tiem vecuma grupā līdz 25 gadiem (2) respondenti; no 25 – 35 gadiem (5) respondenti; no 36-45 gadiem (18) respondenti; no 46-55 gadiem (7) respondenti; no 56 – 65 gadiem (8) respondenti.

Savukārt daļēji apgalvojumam piekrīt (17) respondentu no dažādām vecuma grupām. Tikai (3) respondenti ir atzinuši, ka daļēji nepiekrīt vecumā no 25 – 45 gadiem un 56 – 65 gadiem.

Dati parāda pretrunas starp jauno skolotāju – respondentu atbildēm vecuma grupā līdz 25 un 25 – 35 gadiem, par „spēju uztvert visus kā individualitāti” un atbildēm par attieksmi pret romiem kā „drīzāk negatīva” vai „ļoti negatīva”, parāda indivīda tiekšanos būt un rīkoties pēc

sociāli pieņemtajām normām un ētikai, kas atbilst humānas sabiedrības kanoniem, taču tas neatbilst paša indivīda pārliecībai un uzskatiem. Respondentu atbildes ir vērtējamas kā „sociāli vēlamās” atbildes, kas ir jāņem vērā, atspoguļojot notiekošo realitātē.

4.2.8. tabula „Attieksmje pret citu seksuālo orientāciju”

Jūsu vecums * Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju? Crosstabulation

Count

	Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju?				Total
	Ļoti negatīva	Drīzāk negatīva	Drīzāk pozitīva	Ļoti pozitīva	
līdz 25 g.	0	2	1	0	3
25 - 35 g.	2	2	2	1	7
36 - 45 g.	1	8	11	1	21
46 - 55 g.	0	10	7	0	17
56 - 65 g.	0	9	2	0	11
66 - 75 g.	0	1	0	0	1
Total	3	32	23	2	60

Respondentu atbildes dalās izteikti vai nu kā „Drīzāk negatīva”vai „Drīzāk pozitīva” pret seksuālo orientāciju.

Dati parāda, ka (35) respondenti ir noskaņoti negatīvi un tikai (25) no respondentiem savu attieksmi pret netradicionālu seksuālo orientāciju traktē kā pozitīvu.

Visās vecumgrupās ir novērojama viedokļu dažādība, taču izteikti negatīva tā ir līdz 25 gadiem un vecuma grupās no 36 – 45 un 46 – 55 gadiem.

Tas parāda respondentu uzskatus un izpratni par tradicionālu ģimeni. Šāds viedoklis pauž, ka Latvija vēl aizvien ir viena no homofobiskākām valstīm Eiropā, kuras nepietiekamā saskarsme ar „citādo”, informācijas trūkums un sabiedrības kopējā attieksme un lozungs to veicina un netuvina multikulturālās sabiedrības saliedēšanu, bet gan tās sadrumstalotību.

4.2.9. tabula „Zināšanu kompetence”

Zināšanas			
Correlation			
Spearman's rho	Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zinošam kultūras jautājumos	
		Correlation Coefficient	,284*
		Sig. (2-tailed)	,028
		N	60

*

*.Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,028 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Respondentu zināšanas par identitātāšu daudzveidību, ar kurām indivīds sevi identificē (kultūras identitāte, sociālā identitāte un personiskā identitāte), ļauj būt elastīgam un zinošam, risinot dažādas problēmsituācijas. Tā ir pašu respondentu zināšanas par sevi, savu etnisko un reliģisko piederību un pārliecību, kas sekmē pozitīvas situācijas risināšanu, to skatot no dažādām identitātes perspektīvām, nevis tikai vienas – kultūras identitātes perspektīvas.

4.2.10. tabula „Zināšanu kompetence”

Zināšanas			
Correlation			
Spearman's rho	Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	
		Correlation Coefficient	,338**
		Sig. (2-tailed)	,008
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,008 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Abas no zināšanu kompetencēm, uzrāda savstarpēji nozīmīgo saistību, kas parāda, ka respondenti ir zinoši, multikulturālas sabiedrības aktuālitātēs. Tā ir nozīmīgo etnisko un nacionālo identitāšu jautājumu risināšana, gan mazākumtautību skolēnu vidū, gan pašas Latvijas pamatnācijas – latviešu attieksmes un uzskatu sekmēšanā. Aktuālitāti parāda krievvalodīgo un romu integrācija pēc vairākām paaudzēm un to kultūras piederībai „latvietis”.

4.2.11. tabula „Zināšanu kompetence”

Informētība			
Correlation			
Spearman's rho	Kā Jūs ietekmē tas, kā citu tautību pārstāvji pret Jums izturas?	Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?	
		Correlation Coefficient	,121
		Sig. (2-tailed)	,359
		N	60

Nulles hipotēze netiek noraidīta ($,359 > 0,05$), tātad nav statistiski nozīmīga atšķirīgi.

Respondentu atbildes liecina, ka tas, kāda attieksme ir citu tautību pārstāvjiem neietekmē respondentu attieksmi pret kādu no tautībām, šajā gadījumā pret romiem.

4.2.12.tabula „Prasmju kompetence”

Prasmes atklāt un mijiedarboties			
Correlation			
Spearman's rho	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zinošam kultūras jautājumos	Es spēju atšķirt kultūršķo pazīmes un tās veiksmīgi risināt	
		Correlation Coefficient	,451**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,000 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Respondentu prasmei atšķirt kultūršķo pazīmes, kuras rodas jebkuram indivīdam ceļojot, vai uz neilgu laiku atrodoties citā valstī, palīdz adaptēties vidē un risināt starpkultūru konfliktus, kuri var rasties uz etniskās, rasisma vai valodas bāzes.

4.2.13. tabula „Prasmju kompetence”

Prasmes atklāt un mijiedarboties			
Correlation			
Spearman's rho	Es spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praktiskajā darbībā kā skolotājs	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zinošam kultūras jautājumos	
		Correlation Coefficient	,363**
		Sig. (2-tailed)	,004
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,004 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Respondentu spējai būt elastīgiem un zinošiem kultūras jautājumos, pozitīvi ietekmē spēju īstenot savas zināšanas savā praktiskajā darbībā kā skolotājs. Dati parāda respondentu prasmi uzņemties un rīkoties atbilstoši situācijai klasē. Iegūtās zināšanas nav tikai teorētiski apgūtas, bet arī praktiski pielietojamas ikdienā, kas raksturo, lielākoties skolotājus, kuri ir cieši saistīti ar humanitārajām zinātnēm, kā literatūra, svešvalodas mācīšana, kultūrvēsture un tml.

4.2.14. tabula „Prasmju kompetence”

Spēja interpretēt			
Correlation			
Spearman's rho	Es spēju veidot mācību saturu iekļaujot tajā dažādus kontekstus	Es zinu vēsturiskos un sociālpolitiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju	
		Correlation Coefficient	,251
		Sig. (2-tailed)	,053
		N	60

Nulles hipotēze netiek noraidīta ($,053 > 0,05$), tātad nav statistiski nozīmīga atšķirīgi.

Respondentu zināšanas par vēsturiskiem un sociālpolitiskiem faktoriem, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā respondents dzīvo, neietekmē spēju veidot mācību saturu daudzpusīgu, iekļaujot dažādus kontekstus.

Dati parāda, ka skolotāju priekšstati par savu kultūrvēsturisko mantojumu, neietekmē spēju savā macību saturā arī apskatīt preteorijas un citu valstu pieredzi, uzskatus par notekiem vēsturiskiem un kultūras laikiem, tās procesiem.

4.2.15. attēls „Prasmju kompetence”

Komunikatīvā informētība			
Correlation			
Spearman's rho	Es spēju savienot valodas mācīšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā	Es spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praktiskajā darbībā kā skolotājs	
		Correlation Coefficient	,367**
		Sig. (2-tailed)	,004
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,004 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Respondentu atbildes par savām prasmēm – spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt praktiskajā darbībā kā skolotājs, parāda pozitīvu sakarību valodas un starpkultūras kompetences pielietojumā savā mācību procesā.

Tā ir verbālās (valoda, balss tembrs) un neverbālās komunikācijas (žesti, vaibsti) atpazīšana un veiksmīga pielietošana savā mācību stundā.

4.2.16. tabula „Prasmju kompetence”

Uzvedības elastība			
Correlation			
Spearman's rho	Es spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	
		Correlation Coefficient	,285*
		Sig. (2-tailed)	,027
		N	60

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,027 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Respondentu apziņai par kultūras plurālismu un lomu tajā, pierāda spēju, pragmatiski un racionāli rīkoties dažādās situācijās, nepārkāpjot pieņemtās sociālās normas.

Dati parāda, ka augsts apziņas stāvoklis par savu skolotāja statusu, ko nosaka sabiedrības priekšstati, neļauj skolotājam rīkoties pretēji sabiedrības gaidām.

4.2.17. tabula „Prasmju kompetence”

Kritiskā kultūras izpratne			
Correlation			
Spearman's rho	Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo)?	Es zinu vēsturiskos un sociālpolitiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju	
		Correlation Coefficient	,407**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nulles hipotēze tiek noraidīta ($,001 < 0,05$), tātad ir statistiski būtiska pie 95% varbūtības.

Aptaujas rādītāji parāda, ka zināšanas par vēsturiskiem un sociālpolitiskajiem notikumiem, nodrošina respondentiem iespēju pašidentificēties ar savu kultūru, kas veicina objektīvu citas kultūras salīdzināšanu ar savu kultūru. Tas attīsta gan kritisko domāšanu, gan loģisku spriestspēju.

4.3. Diskusija

Pēc Spīrmena rangu korelācijas koeficienta metodes tika veikta izpēte, kas noteica galvenās empīriskā pētījuma atziņas.

Dati parāda, ka kompetences kā: attieksmes, zināšanas, informētība un prasmes ir savstarpēji saistītas. Korelācija starp divām kompetencēm parāda pozitīvu vai negatīvu saistību. Kā piemēram, zināšanas par cilvēka vairākām identitātēm un attieksmi, ietekmē spēju būt elastīgam un zinošam, risinot konfliktsituācijas starpkultūru telpā. Tās ir problēmsituācijas, kuras rodas neatrisinātu konfliktu rezultātā starp iekšgrupu un ārgrupu vai citu identitāšu radītiem iemesliem, ko rada atšķirīgs izglītības līmenis, sociālais stāvoklis, rase vai uzskati. Turklāt zināšana, ka skolotājs ir „starpnieks” starp divām kultūrām un zināšanām par to, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, norāda uz to, ka respondenti – skolotāji apzinās un zina, ka plurālistiskās

sabiedrības aktuālitate ir piederības un identitātes jautājumi mazākumtautību skolēnu vidū. Tā ir pašidentifikācija starp nacionālo un etnisko kultūru un skolotājs kā „starpnieks” starp tām.

Starp respondentu spēju apzināt savu nozīmīgo lomu kā „starpniekam” starp divām kultūrām un izpratnes veicināšanu skolēniem par savu dzimto kultūru un valodu, parādās saistība, kura liecina, ka lielākā daļa respondentu ir atbildīgi un ieinteresēti, lai skolēni spētu identificēt sevi ar dzimto kultūru un valodu, bagātinoties caur citām kultūrām.

Var uzskatīt, ka skolotāji ir zinoši un vērtīgi sociālajos procesos, jo lielākā respondentu daļa ir piedzīvojuši ģeopolitiskās pārmaiņas, kas noteica vēstures attīstību – dažādu valdošu varu nomaiņu, nacionālās īpašības un mentalitāti, kā arī izglītības reformas 90 gadu mijā.

Savukārt attieksmes kompetence parādās caur cieņu pret citādību, kas izsaka pozitīvu saistību starp interesēšanos par citu kultūru mākslu, politiku un citiem jautājumiem ar attieksmi pret romiem. Tāpat hipotētiski pieņemot, ka respondenti izrādot interesi, gan ciena citu kultūru, gan ir gatavi sadarbībai ar citu tautu pārstāvjiem, šajā gadījumā romu kopienu. To nosaka tieša vai netieša informācijas iegūšana, kas var būt gan mediju veidoti priekšstati, gan grāmatā vai literatūrā izlasītais. Arī pieredze ceļojot, var kļūt kā resurss, lai interesētos, par citu kultūru, kas veicina dažādu viedokļu daudzveidību un uzskatus.

Drīzāk pozitīva attieksme ir (39) no respondentiem lielākajā vecumu grupu īpatsvarā no 36 – 45 gadiem un 46 – 55 gadiem, pretēji jauno pedagogu attieksmei, kuru vecums sasniedz līdz 25 vai 35 gadiem, kuru attieksme drīzāk ir negatīva vai ļoti negatīva.

Šāda likumsakarība parādās I.Margevičas promocijas darba „Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā” pētījumā, kurā autore konstatē starp topošo skolotāju 3. un 4.kursu studentiem, ka: „Negatīvā attieksme pret romiem saglabājusies arī pēc studiju kursa „Starpkultūru izglītības” apgūšanas; tajā viņi ieguva zināšanas, kā pārvarēt stereotipus un aizspriedumus, kam pamatā ir kultūralatšķirības” (Margeviča, I., 2008, 142. lpp.). Tāpat salīdzinot maģistra darba autores un I.Margevičas izpēti, var secināt, ka jauno pedagogu vidū vecumā no 25 – 35 gadiem, no 2008. – 2015.gadam nekas nav būtiski mainījies attieksmes ziņā pret romiem. Arī dati par to vai respondents var uztvert cilvēku kā individualitāte nevis kā konkrētu kultūras vai reliģiskās kopienas pārstāvi vecuma grupā līdz 25 ir vērtējams pretrunīgi, jo dotā atbilde ir „Pilnībā piekrītu”, kas apliecina, ka respondents ir spējīgs brīvi mijiedarboties ar jebkuru indivīdu, nebalstoties uz saviem priekšstatiem – stereotipiem un tml., realitātē to neattaisno.

Taču citās vecumu grupās vairākums (40) respondentu ir spējīgi adekvāti uztvert jebkuru cilvēku kā individualitāti – personību, balstoties uz cilvēka rakstura īpašībām, nevis ārējām pazīmēm (etniskuma ziņā) un sabiedrībā vadošajiem stereotipiem. Tas izslēdz iespējamību, ka respondenti vadās pēc noteikta prototipa principa.

Arī empātijas esamība starp respondentiem parāda spēju veiksmīgāk sazināties un izvairīties no konfliktsituācijām ar citu tautību pārstāvjiem. Respondentu viedoklis balstās uz racionālu spriedumu, kuru pamatā ir cilvēciskās vērtības un vajadzības, kas nosaka respondentu uzvedību. Aptaujas rezultātā, respondenti parāda sevi arī kā tolerantus un iecietīgus sabiedrības locekļus, gatavus uz kompromisu.

Izpētes ieskatam, iekļautais jautājums arī par vienu no starpkultūras elementiem kā seksuālā orientācija, attieksmes ziņā parāda, ka vairākumam (35) respondentu par tradicionālas ģimenes modeli uzskata divdzimuma attiecības.

Lai gan „drīzāk negatīva” attieksme ir dažādās vecuma grupās, tomēr tendence negatīvu viedokli par „citādo” uzrāda respondenti vecuma grupā līdz 25 un 35 gadiem. Tas apstiprina konservatīvo domāšanu dažādību jautājumos, kas nemainās atkarībā no paaudzes, bet gan sabiedrības attieksmes un viedokļu kopuma. Tādejādi, var secināt, ka jauno skolotāju diskriminācija ir ne tikai etniskuma ziņā, bet arī seksuālās orientācijas jomā.

Līdztekus zināšanām un attieksmēm ir arī prasme kritiski domāt un objektīvi rīkoties. Rezultāti liecina, ka neatkarīgi no zināšanām par sociālpolitiskajiem faktoriem, kas ietekmē kultūru, kurā respondents dzīvo, neietekmē prasmīgi veidot savu mācību saturu, iekļaujot tajā dažādus kontekstus, bet gan parādot, ka skolotājiem ir spēja interpretēt vienu tēmu dažādos aspektos, izvērst teorijai arī pretteorijas ir vērtējams diskutabli. To apliecina M.Laizāne, Putniņas, Mileiko, veiktais „Mazākumtautību skolu skolēnu identitāte un piederība Latvijai” pētījums, kurā mazākumtautību skolēni vērtē, ka „mācību grāmatas ir vienpusīgas un propagandiskas” (2015, 4.lpp.).

Savukārt respondenti savā praktiskajā darbībā kā skolotāji atzinuši, ka ir prasmīgi skolotāji un spēj apvienot, reaģēt saprast un izmantot valodu atbilstoši situācijai, piemērojot tai atbilstošu balss toni, intonāciju, lietot informāciju prasmīgi, t.i., lasīt, rakstīt un strādāt ar formāliem un neformāliem tekstiem, t.sk., spēju nodot informāciju par kultūras un sociāliem procesiem kā arī savu vidi kopumā saviem skolēniem.

Respondentu – skolotāju prasme būt elastīgiem, loģiski spriestspējīgiem raksturo, ka uzkrātā pieredze var sekmīgi tikt galā ar plurālistiskās sabiedrības radītajiem riskiem kā viedokļu,

uzskatu dažādība, etnisko un nacionālo grupu attiecību risināšanu, identitātes jautājumus un daudzu citu komplicētu parādību risināšanai.

Iegūtie rezultāti, lai gan atbild uz pētījumā izvirzīto pētījuma jautājumu „Kāda ir skolotāju starpkultūru kompetence?” ir vērtējami kā gandrīz valīdi, jo izmantotā metode nosaka tikai tendences etniskuma un reliģisko starpkultūru kompetenču jomā, ko maģistra darba autore apraksta, pēta un balstās savā darbā. Lielāku matemātisko aprēķinu veikšanai ir nepieciešams lielāks respondentu skaits, izvērstāku jautājumu kopums, kurā būtu arī noskaidrotas citas starpkultūras izglītības jomas kā vecuma, dzimumatšķirības, sociālekonomisko statusu attieksmes elementi.

Tālākai problēmas izpētei būtu vērtīgi uzzināt cēloņsakarības jauno pedagogu izglītībai un noskaidrot, vai būtiska ir tikai negatīvā pieredze saskarsmē ar „citādo” vai to citu iemeslu radīti priekšstati un iespēju to mainīt un risināt.

SECINĀJUMI

Pastāvot dažādām etniskām, reliģiskām un valodas atšķirībām var rasties starpkultūru diologu barjeras, konflikti un problēmsituācijas, kuru risināšanai nepieciešami dažādi resursi, t.sk., cilvēkresursi kā skolotāji. Tāpēc darba autores izvirzītais mērķis ir izpētīt skolotāju kompetenču nozīmi, veidojot starpkultūru diologu multikulturālā vidē un noteikt, kādi ir skolotāju kompetenču ietekmējošie faktori.

Lai varētu izprast Latvijas situāciju un skolotāju nozīmi tajā, maģistra darba autore veica zinātniskās literatūras un normatīvo aktu izpēti multikulturālisma, kultūras un izglītības jomās, kā arī veica empīrisko pētījumu par skolotāju starpkultūru kompetencēm darba ietvaros.

Teorētiski nozīmīgi ir saprast, ka kultūrai nav vienotas, noteiktas definīcijas, jo darba autores apskatītās G.Geja (Gay), Džeimsa. A.Banksa, G.Hosfeda un UNESCO pamatatziņas, kas pēc būtības papildina ideju par kultūru, saistot to ne tikai kā ģenētiski iedzimtu īpašību kopumu, ko raksturo artefakti – rituāli, valoda, uzvedība, bet arī kā attieksmes nozīmību, kurā ir interpretācijas elements. Tāpēc G.Geja (Gay) atziņa, ka „kultūra ir dinamiska, sarežģīta un mainīga, bet stabilizē cilvēka dzīvi” (Gay,G., 2000, 10.lpp.) izsaka kultūras pamatdomu un apkopo vienā veselumā. Līdz ar to, kultūra ir process ar valodas, tradīcijas un reliģijas elementiem, kas tiek pakļauts vēsturiskiem un sociālpolitiskiem notikumiem.

To parāda Latvijas vēsturiskie notikumi gadsimtu laikā un dažādas varas elites pārvaldes formas. Tieši šo iemeslu dēļ, Latvijas nāciju veido tās pamatnācija latvieši un dažādās tautas kā poļi, lietuvieši, igauņi, ukraiņi, ebreji u.c. Latvieši ir valsts majoritāte, un pārējās, skaitliski mazākās tautas jeb etnosi ir tās minoritāte. Pēc I.Druvietes minoritāšu iedalījuma: autohtona, alohtona un imigrantu minoritātes, izskaidro secīgi to veidošanos, tās raksturojot pēc vēsturiskiem procesiem. Tā ir valsts „etnoģenētiska minoritāte – lībieši Latvijā; minoritāte, kura ienākusi pārskatāmā vēstures periodā – krievi, poļi, ebreji Latvijā, vai imigranti, kurus raksturo kā iecerotājus pēdējo paaudžu laikā” (Druvieta, I., 1998, 51 – 52.lpp.).

Tādejādi tas raksturo, ka Latvija vienmēr bijusi multikulturāla valsts, taču pati izpratne par multikulturālismu ir samērā jauna parādība. Analogiski, analizējot dažādu valstu (Francijas, Vācijas) pieredzi, tika secināts, ka multikulturālisma izpratne Eiropā radusies tikai 90.gadu mijā, kas izskaidro arī Latvijas tendenci multikulturālās izpratnes rašanos izglītībā un politikā. Izpratne, ka minoritāšu problēmas ir tikai iekšējās grupas problēmas ir transformējušās kā visas sabiedrības vajadzībai tās iekļaut, nevis izolēt vai asimilēt. Tā ir savstarpējā ekonomiskā un sociālā

labklājība. Līdztekus tam, tas rada virkni jautājumu, kas saistās gan ar pašnoteikšanos – identitāti, gan kultūras apziņu kā tādu.

Balstoties uz K.Beikera, Džeimsa A.Banksa, S.,R.Džonsa, Makīvena (McEwen), J.,C.Turnera un H.Taifela identitātes autoru atziņām par cilvēkam piemītošajām 3 identitātēm kā:

- ❖ Kultūras identitāte;
- ❖ Sociālā identitāte;
- ❖ Personīgā identitāte.

Maģistra darba autore piekrīt K.Beikeram, ka „indivīdam var būt divas vai vairākas kultūras identitātes” (Beikers, 2002, 295 – 296.lpp.), turklāt arī sociālai un personīgai identitātei ir nozīme, kas raksturo multikulturālu cilvēku. Teorētiski tas ir sarežģīts identitātes, ne esamības jautājums „kas es esmu?”.

Etniskā un nacionālā kultūra ir līdzāspastāvošas kultūras, kas veido Latvijas nāciju. No vienas puses etniskā identitāte ir iegūta, jo kultūra ir nodota no paaudzes, pēc G.Hosfeda tā ir ģenētiski iedzimta, kam autore piekrīt daļēji, jo indivīdu neveido tikai gēni, bet gan sabiedrība, ģimene, izglītība un tml. faktori. Būtiska kļūst piederības sajūta Latvijai un nacionalitātei no minoritāšu puses. Pieņemot, ka indivīds var sevi identificēt ar divām kultūrām, kā darbā pieminētie krievi un romi, kas uzskatāmi, ka pēc vairākām paaudzēm ir integrējušies un var sevi saukt par latviešiem. Sabiedrībā šo tautību integrēšanās un identificēšanās ar „latvietis” ir vērtēts konservatīvi. Disonanse rodas arī pašu minoritāšu vidū, jo mazākumtautību skolēnu viedoklis ir, ka „par latvieti var tikai piedzimt” (Laizāne, M., Putniņa, M., Mileiko, I.,2015, 2.lpp.) attiecīgi pierādot G. Hosfeda atziņu par iedzimtību kā būtisku piederības kritēriju.

Tai ir arī liela nozīme sociālai identitātei, kura nošķir grupas „es” un „mēs”. Kā raksta maģistra darba autore savā darbā „Realitātē etniskā un nacionālā identitāte ir pilnībā atšķirīgas identitātes”.

Etniskās sadursmes, priekštati ir balstīti uz stereotipiem un aizspriedumiem vai negatīvas pieredzes rezultātā. Latvijas situācijā var piekrist autoriem Tajfelam un Turneram, ka „tas var būt kāds nobriedis antagonisms jeb kādā laika posmā neatrisinātas pretrunas” (Turner, J., C, Taifel,H., 1979, 79.lpp.). Tāpēc šādas atziņas ļauj secināt, ka tas ir sarežģīts process, attiecības starp ārgrupu un iekšgrupu.

Vēl lielāku nenoteiktību un riskus ietver pašas personiskās identitātes noteikšana. Lielākā daļa elementu, kuri veido personu ir nejausības radīts, tas ir: vecāku izglītības līmenis, sociālais stāvoklis, rase, seksualitāte, reliģija un tml. Diskriminācijas rezultātā,ko rada sabiedrība, indivīds

var noliegt savu piederību rasei, reliģijai, etniskai grupai un neazīt savas tradīcijas, valodu un tml. Riska grupā ir visas tautas, jo sevišķi krievi un romi. Tā aktualitāti parāda mazākumtautību skolēni, kuri sevi neuzskata par krievu, bet gan par „krievvalodīgajiem”, kas tikai parāda un nodala krievu jauniešus pēc lingvistiskām īpašībām, nevis to kultūras.

Lai tiktu risinātas problēmas, Latvijas izglītības sistēma ir paredzējusi starpkultūru izglītību, kas paredz visu kultūru savstarpējo līdzpastāvēšanu. Starpkultūra izglītība ir izglītība, kuras uzdevums ir mazināt ksenofobiju, rasismu, neiecietību starp dažādām sabiedrības kultūras grupām. Kā viens no efektīvākajiem modeļiem rast kompromisu ir bilingvālās izglītības ieviešana, kuras mērķis pēc darba autores domām ir pēc iespējas vienot sabiedrību vienā kopienā, izvairoties no sadrumstalotības daudzās mazās kopienās; spēju saglabāt vēstures mantojumu caur etniskās un nacionālās identitātes saglabāšanu un iespēju visiem apgūt savu kultūru un valodu.

Tāpēc izglītība var radīt indivīdam sistemātisku un loģisku spriestspēju, taču pats būtiskākais ir skolotājs, kurš ir, masīvs cilvēka resurss, kurš ir mainījies savu lomu un kļuvis par padomdevēju, konsultantu, kura darba instruments ir kompetences, jo sevišķi starpkultūru kompetence kā:

- ❖ Zināšanas kā zināšanas, kuras ietver gan zināšanas par sociāliem procesiem, gan arī apziņu par to kā viņu uztver citi;
- ❖ Attieksme kā atvērtība, kurā noteicošais ir empātija, spējai uzņemties atbildību un veicināt skolēnos identitātes apziņu kā etniskajai, tā nacionālajai kultūrai, tolerancei, cieņai pret citādību – interesējoties par to;
- ❖ Prasmes kā elastība, kura ir kompleksa spēju īpašību kopums kā interpretācijas spējas, spējai reaģēt atbilstoši situācijai, kritiska spriestspēja un tml.

(adaptēts no Byram, M., 2009.).

Tādas kompetences nosaka gan skolotāja personība – rakstura īpašības, gan profesionalitāte, kurā atklājās skolotāja erudīcija un pedagoģiskā intuīcija. Lai mazinātu riskus skolotājam ir jāveic pašrefleksija un analīze, ko G.Geja (Gay) raksturo kā „Kultūras terapiju” un A.Nagda, P.Gurins, P „par kultūras dialogu”. Pedagoģiskā meistarība parādās attiecībās ar skolēniem, kas ir „siltas, atbalstošas, personiskas pret katru bērnu un elastīgas pieņemot lēmumus” (Gay, G.,2000, 43 – 44.lpp.).

Riski, ko skolotājs bieži nevar mainīt ir sabiedrības mijiedarbība ar skolēnu, mediji un dažādi citi ietekmes faktori. Maģistra darba autore piekrīt, ka „Zināšanas par kultūru dažādību nenozīmē, ka tas veicinās indivīda informētību par nediskrimināciju, kuras spiediens nāk no

sabiedrības, kurai ir savi stereotipi un aizspriedumi” (Rychen, D., S., Salganik, H., L, 2003, 30.lpp.).

Maģistra darba empīriskajā daļā tika analizētas 60 respondentu anketas no igauņu, lietuviešu, krievu, latviešu skolām, kas darba autorei ļāva izdarīt secinājumus par skolotāju gatavību uzņemties atbildību kā personiskā, tā profesionālā līmenī.

Pēc datu analīzes rezultātiem secināms, ka kompetences kā zināšanas, attieksmes un prasmes, galvenokārt ir savstarpēji saistīti elementi. Abu mainīgo lielumu mījiskārība ir tā, kas nosaka būtisko respondentu – skolotāju tendences.

Vērtējot skolotāju attieksmes pēc tādiem faktoriem kā: cieņa pret citādību; empātija, identitātes atzīšana un tolerances, kopumā ir ar pozitīvu tendenci. Kritēriji, kuri liek objektīvi izvērtēt vai skolotāju atbildība ir pietiekami augsta pret skolēniem ar citu kultūru parāda saistītu starp:

Spēja apzināt savu lomu kā „starpnieks” starp divām kultūrām un izpratnes veicināšanu skolēniem par dzimto kultūru un valodu. Tādejādi, uzskatot, ka skolotāji apzinās, identitātes mainību, nenoteiktību par etnisku un nacionālo identitātes esību un tml.

Arī atvērtība un cieņa parādās tādos faktoros kā:

Ieinteresētībā par politiku, vēsturi, mākslu citās kultūrās ar attieksmi pret romiem, kas Latvijā ir viena no riska grupām.

Vairums skolotāju ir atvērti un gatavi sadarbībai. Interesants fakts, ko maģistra darba autore vēlas uzsvērt, ir skolotāju vecuma grupas saistību ar attieksmes jautājumiem tieši par romu kopienu, kuru attieksme vairāk ir negatīva un salīdzinājumā ar citu autores – I.Margevičas pētījumu, kas ļauj izteikt secinājumus un hipotētiski spriest, ka no 2008. – 2015.gadam nekas nav būtiski mainījies. Tā pamatojot, ka jauno skolotāju izglītošana nesniedz pietiekamus rezultātus, kuru cēloņus ir svarīgi noskaidrot.

Savukārt tolerance izpaužas spējā mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai, ko bieži nosaka attieksme pret indivīdu kā personību, nesaistot to ar ārējām pazīmēm vai reliģiskām kopienām. Pretrunas parādās starp toleranci un negatīvo attieksmi pret romiem vecuma grupā no 25 – 35 gadiem, jo dati parāda, ka respondenti sevi novērtējuši kā spējīgi abstrahēties no visiem ietekmējošiem faktoriem kā stereotipi vai aizspriedumi, taču realitātē parādās, ka noteiktā negatīvā saskarsme vai priekšstati, par savu grupu kā labāku, nosaka nespēju būt objektīvam un kritiskam, kas ir tikai dabiska parādība.

Kopainu par attieksmēm veido lielākā respondentu daļa, kas sevi novērtējuši, kā atvērtus, empātiskus, tolerantus un spējīgus radīt skolēniem viņu pašnoteikšanos caur kultūru.

Zināšanas, kuras kritēriji ir apzināties, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē un būt vērtīgiem pret to, vai tas kā citu tautību pārstāvji izturas, nosaka to, vai respondenti ir zinoši un informēti par mijiedarbības ietekmi, liecina, par skolotāju pašanalīzi un refleksiju. Rezultāti raksturo, ka vairums skolotāju piemīt zināšanas un spēja adekvāti rīkoties, ja arī gūta negatīva pieredze.

Līdztekus tam, prasmes nozīme parāda interesantas sakarības, ka skolotājiem nav nepieciešamas zināšanas par vēsturiskiem un sociālpolitiskiem aspektiem, kas ietekmē kultūru valstī, kurā viņi dzīvo ar spēju savu mācību saturu veidot daudzpusīgu, iekļaujot tajā dažādus kontekstus vai arī salīdzināt divas atšķirīgas kultūras. Tas ir pretrunā ar vispārpieņemto, jo indivīds nevar objektīvi interpretēt un saistīt to ar citas kultūras pieredzi, ja nav zināšanu par savu dzimto kultūru. Turklāt, izteiktais mazākumtautību viedoklis M.Laizānes antropoloģijas pētījumā, kur mazākumtautību skolēni vērtē vēstures grāmatas kā propogandiskas un vienusīgas, tikai apstiprina iepriekš secināto.

Arī zināšanas par kultūru, valodu un spēju tās aprobēt savā mācību saturā pēc skolotāju sniegtajām atbildēm ir jāvērtē kā pozitīva, jo atbilst kompetenču kritērijiem. Pēc reālās situācijas un objektivitātes, maģistra darba autore piekrīt un secina, ka risks pastāv, tad, kad „Vērsta ekskluzīva uzmanība uz citām kultūrām, riskē tuvoties izglītībai no etnopolitiskās perspektīvas, uztverot citas kultūras kā eksotiskas” (Rychen, D., S., Salganik, H., L 2003, 30.lpp.). Tāpēc skolotāju uzdevums ir spējai rast kompromisu starp kultūrām, neuzsverot vienas kultūras nozīmību kā absolūtu.

Gan teorētiskā, gan praktiskā izpēte liecina, ka indivīds un vide apkārt ir komplicēts mehānisms. Sabiedrība, kuru veido dažādas etniskās grupas, nevar pastāvēt izolēti no nacionālās kultūras, jo tā veido Latvijas nāciju. Tas raksturo Latvijas vēsturi un plurālistiskās sabiedrības identitātes mainību un nepatstāvību, kuru risināšanā piedalās gan ģimene, gan sabiedrība, gan izglītība. Izglītība ir tā, kura var sekmēt sabiedrības gaidas par apzinīgu, kultūrāi izglītotu indivīdu, tāpēc skolotāja statuss ir relatīvi augsts. Skolotāju starpkultūru kompetence ir atkarīga no dažādiem faktoriem, kā zināšanas, attieksmes un prasmes, kas izpaužas spējā uztvert objektīvi jebkuru, nesaistīt tos ar saviem priekšstatiem, prototipiem, spējai rīkoties atbilstoši normām un ētikai, interesēties par citu kultūru, apzināt savu lomu skolēna dzīvē un tml. Tas neizslēdz risku, ka pastāv divi būtiski riski – cilvēki bieži neapzinās un nesaista savu reālo rīcību ar to, ko domā

un otrs risks pastāv tad, kad sabiedrības prasības pret skolotāju ir pārāk augstas, jo izslēdz varbūtību, ka ne vienmēr skolēna sekmes ir atkarīgas no skolotāja.

Apkopojot un analizējot respondentu datus, darba autore secina, ka lai arī ir sasniegts maģistra darbā izvirzītais mērķis „Izpētīt skolotāju kompetenču būtību, veidojot starpkultūru dialogu multikulturālā vidē” un atbildēts uz pētījuma darba jautājumu – kāda ir skolotāju starpkultūru kompetence, nav skaidrs, cik lielā mērā abu ietekmējošo faktoru elementi ietekmē viens otru, kam būtu nepieciešami izvērstāki jautājumi, lielāks respondentu skaits un matemātiskie aprēķini. Turklāt pētījums izvirza hipotēzi, ka jauno skolotāju starpkultūru izglītība nespēj veicināt kompetentus skolotājus, kas ietver riskus skolēnu nespējai būt empātiskam, ziņošam, tolerantam un kritiskam novērtēt pašam sevi. Tādejādi, iesakot priekšlikumu, ka :

- ❖ Izglītības uzdevums ir vērsts ne tikai uzmanību uz teorijas apguvi vai praksi, bet arī reālu saskarsmi ikdienas formālajā mācību procesā, domājot par ilgspējīgas attīstības nodrošināšanu.

Arī darba autores apskatītais viens no starpkultūras izglītības svarīgiem elementiem kā seksuālā orientācija parāda tālāko darba virzienu plašākai starpkultūras izpētei, kurā būtu jāiekļauj arī attieksmes par vecumu, dzimumu atšķirībām, sociālekonomisko stāvokli utt., kas radītu plašāku priekšstatu par skolotāju starpkultūru kompetenci.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. **Abes, E. S. Jones, S. R., Marylu, K., McEwen** Reconceptualizing the Model of Multiple Dimensions of Identity: The Role of Meaning-Making Capacity in the Construction of Multiple Identities *Journal of College Student Development* – Vol 48, Nr. 1,2004, Pp.1-22
2. **Assemi, A., Saleh., S., Asayeshh, E., M., Abbasi, G.** *Culture within Language*, Conf. IACSIT Press, Vol 33, 2012, p.78 – 82
3. **Apine, I., Dribins, L., Koroleva, I., Rungule, R., Sniķere, S. u.c.:** Sabiedrības integrācijas tendencijas un prettendences. Latvijas un Igaunijas pieredze. Etniskās attiecības, LU apgāds, 2008, 9 – 53.lpp
4. **Baker, K., Rossell, H., C.** “The educational Effectiveness of bilingual education”[tiešsaite]. – [atsauce: 17.05.2014.]
Pieejams:<http://www.bu.edu/polisci/files/people/faculty/rossell/papers/effectiveness.pdf>
5. **Balodis, P.,Motivāne, K., Baltiņš, Muhka, I.,Ernstsonē, V., Oga, J., Ernštreits, E.,Papule, E., Kļava, G.,Valdmanis, J., Liepa J., Vulāne, A.** Language situation in Latvia: 2004-2010.- Latviešu valodas aģentūra, 2012.- 232.lpp. ISBN 978-9984-815-79-4
6. **Banks. J. A.,** *Diversity and Citizenship education*, United States of America, 2003, Pp.3 – 471
7. **Banks, A., J.,Cherry A., McGee Banks.** *Multicultural education. Issues and Perspectives*, WILEY, 2010, 462 Pp
8. **Beikers, K.,** *Bilingvisma un Bilingvālās Izglītības Pamati*, Nordik, 2002, 343.lpp
9. **Breakwell ,G.,M:** *Social Representation and Social Identity*, University of Surrey, Guildford, Great Britain,1993, P.7-8.-[atsauce: 17.05.2015.].Pieejams –
http://www.psr.jku.at/PSR1993/2_1993Brea2.pdf
10. **Brokāne, L.,** Etniskās identitātes veidošanas aspekti multientiskā vide [tiešsaite]. [atsauce: 17.05.2015.] Pieejams: http://llufb.llu.lv/conference/new-dimensions-develop/2011/7th-New-dimensions-development-society-proceedings_2011-248-257.pdf
11. **Broks, A.** *Scientific thinking: the backbone of modern science and technology education.* *Journal of Baltic Science Education.* Vol. 13, No. 6, 2014, Pp. 764 – 766.

12. **Broks, A., Blūma, D., Garleja, R., Grīnfelds, A., Geske, A., Kangro, A., Kangro, I., Krastiņš, J., Zaķis, J., Zīds, J.** *Education Science in Latvia: Coparative Research and Measurements*, University of Latvia, 2(23), 1999.
13. **Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez Garça, M. C.:** *Autobiography of intercultural encounters*. Strasbourg: Council of Europe.,2009, [atsauce: 17.05.2015].Pieejams – http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf
14. **Byram, M. B. Gribkova, Starkey, H.,.** *Developing the intercultural dimension in language teaching. : A practical introduction for teachers*, 2002, [atsauce: 17.05.2015] Pieejams –<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
15. **Björklund, F.** *Nationalism and Ethnic Politics*, Vol 10 Pp 105 – 134
16. *Centrālās Statistikas pārvaldes datu bāze*. [atsauce: 17.05.2015.]. Pieejams-http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociala/Sociala_ikgad_iedz_laulibas/IL0051.px/?rxid=7ee5bb2b-7c93-4ccb-8a34-1aa4ade09cc3
17. *Council of Europe:Common european framework of reference for languages:Learning, teaching, assessment*. [tiešsaite] [atsauce:18.05.2015]. Pieejams: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
18. **Dandy, E. B.** *Black communications: Breaking down the barriers*. Chicago: African American Images, 1991, Pp484.
19. **Derrida, J.**, *The other heading: Reflections on today's Europe*. Indiana : Indiana University Press, 1992, p72.
20. **Dirba, M.** *Mijkultūru izglītības daudzveidība*, RaKa, 2006. 139 lpp.
21. **Druviete, I.**, *Latvijas valodas politika: Eiropas Savienības kontekstā*, LU Latviešu valodas institūts, 1998, 174.lpp
22. **Druviete, I.**, *Latviešu Valodas sociolingvistiskā situācija: Habilitācijas darba kopsavilkums*. Latviešu valodas institūts, 1996, 35.lpp
23. **Dribins, L.**, *Etniskās un nacionālās minoritātes Eiropā: Vēsture un mūsdienas*, Eiropas Padomes Informācijas birojs, 2004, 270.lpp
24. Eurobarometer 81, spring: *Public opinion in the European Union*. p.3 – 34
25. *Etniskais sastāvs un mazākumtautības kultūras identitātes veicināšana*. [tiešsaite] [atsauce: 18.05.2015.].Pieejams:<http://www.mfa.gov.lv/arpolitika/sabiedribas-integracija->

latvija/integrācijas-politika-latvija-daudzpusīga-pieeja/etniskais-sastavs-un-mazakumtautību-kultūras-identitātes-veicināšana

26. **Fantini, A., Tirmizi, A.** *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications Vol 1, 2006. p.6 – 72
27. **Fishman, Joshua, A., Garcia.** *Bilingual Education*, 1991, p – 5
28. **Gay, G.,** *Culturally responsive teaching: Theory, research & practice*, Columbia University New York and London, 2000, Pp.251
29. **Harden, A., Theo.** Translation in Second Language Learning and Teaching National University of Ireland, Maynooth. **In:** *Intercultural Studies and Foreign Language Learning*. New York, 2009, vol 3., p. 1-407
30. **Hofstede, G.** Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. **In:** *Psychology and culture*. ISBN 978-0-9845627-0-, vol. 8., p. 1 – 26.
31. **Hofstede, G., Hofstede, G., J.,** *Cultures and organizations: Software of the mind* McGraw-Hill, New York , 2005, –[atsauce: 15.05.2015.]. Pieejams – <http://www.novsu.ru/file/1092483>
32. **Henry, E, Hale,** *Explaining ethnicity*, Indiana University, Pp.458-484.
33. **Hofstede, G., Subhash C. Kundu.,** *Managing across – cultural diversity. Delhi Business.* 2001, Vol 2, N 2, p 8. [atsauce: 17.05.2015] Pieejams – [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Diversidad%20Cultural/\[PD\]%20Documentos%20-%20Gerenciando%20la%20Diversidad%20Intercultural.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Diversidad%20Cultural/[PD]%20Documentos%20-%20Gerenciando%20la%20Diversidad%20Intercultural.pdf)
34. Intercultural competence [tiešsaite]. – [atsauce: 17. 05.2015.]. Pieejams: <http://www.agef-saar.de/AHOI/Lima/Base/Chapter3.htm#3.2>
35. *Izglītības likums* [tiešsaite]. ("LV", 343/344 (1404/1405), 17.11.1998.; Ziņotājs, 24, 24.12.1998.) [stājies spēkā 01.06.1999.]. Rīga. Ministru kabinets [atsauce 17.05.2015.] Pieejams internetā.: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
36. *Konvencija par bērna tiesībām* [tiešsaite]. Konvencija par bērna tiesībām. Preambula, tiesību aktu portāls, 1992, [atsauce 17.05.2015.] Pieejams : <http://www.likumi.lv/doc.php?id=85620>
37. **Ķestere, I.,** *History of education and the struggle for intellectual liberation in post-Soviet Baltic space after the fall of the Berlin Wall*, International Journal of the History of Education Vol. 50, No. 6, Pp.844–851
38. **Kalsbeek, A.,** *Intercultural competences for Foreign Language Teachers*, 2003, Pp1-9

39. **Laizāne, M., Putniņa, M., Mileiko, I.** “Mazākumtautību skolu skolēnu identitāte un piederība Latvijai – pētījuma ziņojums.” 2015. [tiešsaite]. [atsauce:18.05.2015.] Pieejams :http://www.ascendum.lv/assets/upload/userfiles/files/P%C4%93t%C4%ABjums_Maz%C4%81kumtaut%C4%ABbu%20skolu%20skol%C4%93nu%20identit%C4%81te%20un%20pieder%C4%ABba%20Latvijai.pdf
40. Latvijas Kultūras ministrija. *Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes (2012– 2018)*. Rīga: 2011. –[atsauce: 17.05.2015.]. [Pieejams]–
file:///C:/Users/Jana/Downloads/EXAM/KMPam_071011_integ.pdf
41. *Latvijas Republikas Konstitucionālais likums: Cilvēka un pilsoņa tiesības un pienākumi* [tiešsaite]. (“LV” Ziņotājs Ziņotājs, 4, 30.01.1992.) [zaudējis spēku 06.11.1998.] Rīga. [atsauce: 17.05.2015.] Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=72346>
42. **Margeviča, I.** “Skolotāju starpkultūru izglītība multikulturālā sabiedrībā, “doktora disertācija, LU pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, Rīga, 2008.
43. Mazākumtautību izglītība: statistika un tendences. [tiešsaite]. [atsauce: 18.05.2015.]. Pieejams:<http://www.mfa.gov.lv/arpolitika/sabiedribas-integracija-latvija/mazakumtautibu-izglitiba-latvija/mazakumtautibu-izglitiba-statistika-un-tendences>
44. Mēs visi līdzīgi un atšķirīgi? Starpkultūru antoloģija. (2003) Rīga: Sorosa fonds – Latvija, projekts „Atvērtā skola”, 118 lpp. [atsauce: 17.05.2015.]. Pieejams:http://atvertaskola.iac.edu.lv/gramatas/lidzigi_atskirigi_risinajumi.htm
45. **Nagda, A., Gurin, P.** *Intergroup Dialogue: A Critical-Dialogic Approach to Learning About Difference, Inequality, and Social Justice*, Wiley Inter science, 2007, Vol 10, p.35-43
46. **Pakulski, J.** Confusions about multiculturalism. Sage Publications Vol 50, 2014. p.23–36
47. Pētījuma “*Latvijas jauniešu priekšstati par kultūras kanonu*” rezultātu apkopojums. [tiešsaite]. [atsauce: 15.05.2015.] Pieejams: <http://www.kulturaskanons.lv/print/lv/11/>
48. **Rubene, Z.** *Kritiskā domāšana studiju procesā*, LU akadēmiskais apgāds, 2004, 233.lpp
49. **Rudiger, A., Spencer, S.** “Social Integration of migrants and ethnics minorities policies to combat discrimination” The economic and social aspects of migration Conf. OECD, 2003, p. 1 – 43.
50. **Rychen, D., S., Salganik, H., L.** “*Defining and selecting key competencies*” Executive Summary, OECD, 2001, Pp-3 – 19.

51. **Smith, F.** “Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read”, 5th ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.
52. **Tajfel, H., Turner, J. C.** The social identity theory of intergroup behaviour. **In:** S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* , Chicago, IL: Nelson-Hall 1986, Pp. 7–24.
53. **Turner, J. C.** Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. **In :** N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: Context, commitment, content*, London: Blackwell, 1999, Pp – 6 – 34.
54. **Turner, J., C., Brown, J., R., Tajfel, M.** Social comparison and group interest in in-group favoritism, *European Journal of social Psychology*, Vol 9, 1979, Pp. 188 – 202
55. UNESCO: Cultural diversity. [tiešsaite]. – [atsauce: 17.05.2015.]. Pieejams :
<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/cultural-diversity/>
56. UNESCO. Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all. 2005, [tiešsaite] – [atsauce: 17.05.2015.]. Pieejams:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
57. UNESCO „Multiculturalism: a policy response to diversity”Conf. Global Cultural Diversity, 1995. [atsauce: 17.05.2015.]. Pieejams:
<http://www.unesco.org/most/sydpaper.htm>

Pielikumi

1.Pielikums

„Anketa”

Labdien! Es esmu Jana Kurčonoka, Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu maģistra 2.kursa studente. Sava maģistra darba ietvaros, veicu pētījumu par skolotāju starpkultūru kompetenci Latvijas skolās un lūdzu, Jūs atbildēt uz anketā uzdotajiem jautājumiem, apvelkot sev vēlamu atbildi.

Anketa ir anonīma un tā tiks izmantota tikai akadēmiskos nolūkos. Anketas aizpildīšana varētu aizņemt no 15 līdz 20 minūtēm.

1. Cik lielā mērā Jūs raksturo katrs no šiem apgalvojumiem par attieksmēm: (APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)

	Pilnīgi piekrītu	Daļēji piekrītu	Daļēji nepiekrītu	Pilnīgi nepiekrītu
a) Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko attīstību citā kultūrā	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
b) Es veicinu skolēnus būt atvērtiem, iecietīgiem pret citu kultūru un jo īpaši attiecībā uz vērtībām un uzskatiem	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
c) Es spēju atpazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, tās izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
d) Es apzinos savu nozīmīgo lomu kā „starpnieks” starp divām kultūrām	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
e) Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
f) Esmu spējīgs uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

2. Cik lielā mērā Jūs raksturo katrs no šiem apgalvojumiem par zināšanām:
(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)

	Pilnīgi piekrītu	Daļēji piekrītu	Daļēji nepiekrītu	Pilnīgi nepiekrītu
a) Es zinu vēsturiskos un sociālpolitiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju	1	2	3	4
b) Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē	1	2	3	4
c) Es apzinos riskus, ko var radīt vispārinot priekšstatus par etniskām grupām, reliģiskām kopienām, balstoties pēc viena indivīda uzvedības	1	2	3	4
d) Es spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praktiskajā darbībā kā skolotājs	1	2	3	4
e) Es spēju atšķirt kultūršoka pazīmes un tās veiksmīgi risināt	1	2	3	4

3. Cik lielā mērā Jūs raksturo katrs no šiem apgalvojumiem par prasmēm:
(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)

	Pilnīgi piekrītu	Daļēji piekrītu	Daļēji nepiekrītu	Pilnīgi nepiekrītu
a) Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zinošam kultūras jautājumos	1	2	3	4
b) Es spēju veidot mācību saturu iekļaujot tajā dažādus kontekstus	1	2	3	4
c) Es spēju savienot valodas mācīšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā	1	2	3	4

	Pilnīgi piekrītu	Daļēji piekrītu	Daļēji nepiekrītu	Pilnīgi nepiekrītu
d) Es spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	1	2	3	4
e) Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo)	1	2	3	4

4. Kā Jūs vērtējat savas zināšanas par kultūru, ar kuru Jūs sevi identificējat?
(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)

a) Man vispār nav šādu zināšanu	1
b) Man ir diezgan maz šādu zināšanu	2
c) Man ir diezgan daudz šādu zināšanu	3
d) Man ir ļoti daudz šādu zināšanu	4

5. Cik lielā mērā Jums ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārstāvjus (viņu dzīvesveidu, uzvedību)?
(APVELCIE, LŪDZU VIENU ATBILDI)

a) Man šādas zināšanas vispār nav vajadzīgas	1
b) Man šādas zināšanas drīzāk nav vajadzīgas	2
c) Man šādas zināšanas drīzāk ir vajadzīgas	3
d) Man šādas zināšanas ļoti ir vajadzīgas	4

6. Kā Jūs ietekmē tas, kā citu tautību pārstāvji pret Jums izturas?
(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)

a) Ietekmē ļoti

1

b) Ietekmē daļēji

2

c) Nepievēršu tam uzmanību

3

d) Neietekmē nemaz

4

7. Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?
(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)

a) Ļoti negatīva

1

b) Drīzāk negatīva

2

c) Drīzāk pozitīva

3

d) Ļoti pozitīva

4

8. Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju?
(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)

a) Ļoti negatīva

1

b) Drīzāk negatīva

2

c) Drīzāk pozitīva

3

d) Ļoti pozitīva

4

Jūsu vecums*(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)*

a) līdz 25 gadiem

b) 25- 35 gadi

c) 36 - 45 gadi

d) 46 - 55 gadi

e) 56 - 65 gadi

f) 66 - 75 gadi

g) vairāk par 76 gadiem

Jūsu darba stāžs*(APVELCIET, LŪDZU VIENU ATBILDI)*

a) līdz 1 gadam

b) 1- 5 gadi

c) 6 -10 gadi

d) 11 - 20 gadi

e) vairāk, kā 20 gadi

PALDIES PAR JŪSU VELTĪTO LAIKU!

2.Pielikums

„Anketas rezultāti”

		Correlations																							
		Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko attīstību citā kultūrā	Es veicinu skolēnus būt atvērtiem, iecietīgiem pret citu kultūru un jo īpaši attiecībā uz vērtībām un uzskatiem	Es spēju atpazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, tās izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu	Esmu spējīgs uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas	Es zinu vēsturiskos un sociālpolītiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju	Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē	Es apzinos riskus, ko var radīt vispārīnot preķkstānus par etniskām grupām, reliģiskām kopienām, balstoties pēc viena indivīda uzvedības	Es spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praksiskajā darbībā kā skolotājs	Es spēju atšķirt kultūrska pazīmes un tas veiksmīgi risināt	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zināšanām kultūras jautājumos	Es spēju veidot mācību saturu raksturojot tajā dažādus kontekstus	Es spēju savienot valodas mācīšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā	Es spēju mīļdarboites abilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo)	Kā Jūs vērtējat savas zināšanas par kultūru, ar kuru Jūs sevi identificējat?	Cik liela mērā Jums ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārsnājus (viņu dzīvesveidu, uzvedību)?	Kā Jūs ietekmē tas, kā citu tautību pārstāvji pret Jums izturas?	Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?	Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju?	Jūsu vecums	Jūsu darba stažs	
Spearman's rho	Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko attīstību citā kultūrā	Correlation Coefficient	1.000	.316*	.361**	.309*	.228	.058	.182	.164	.077	.257*	.304*	.252	.129	.122	.148	.095	-.333**	-.162	.029	-.401**	-.245	-.071	-.114
		Sig. (2-tailed)		.014	.005	.016	.080	.661	.163	.211	.561	.047	.018	.052	.327	.353	.261	.470	.009	.215	.825	.002	.060	.592	.387
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Es veicinu skolēnus būt atvērtiem, iecietīgiem pret citu kultūru un jo īpaši attiecībā uz vērtībām un uzskatiem	Correlation Coefficient	.316*	1.000	.216	.381**	.398**	.216	.168	.002	.229	.439**	.342**	.262*	.209	.360**	.275*	.540**	-.268*	-.162	.071	-.237	-.263*	.039	-.001
		Sig. (2-tailed)	.014		.097	.003	.002	.097	.201	.988	.079	.000	.007	.043	.109	.005	.033	.000	.038	.217	.591	.068	.042	.768	.991
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Es spēju atpazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, tās izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi	Correlation Coefficient	.361**	.216	1.000	.424**	.041	.254	.262*	.271*	.366**	.423**	.232	.216	.244	.192	.353**	.231	-.249	-.221	-.005	-.274*	-.185	.183	.155
		Sig. (2-tailed)	.005	.097		.001	.754	.050	.043	.036	.004	.001	.074	.098	.060	.141	.006	.076	.056	.090	.969	.034	.158	.161	.237
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	Correlation Coefficient	.309*	.381**	.424**	1.000	.276*	.093	.190	.338**	.378**	.589**	.375**	.492**	.382**	.323*	.285*	.368**	-.104	-.075	.044	-.401**	-.167	-.013	-.002
		Sig. (2-tailed)	.016	.003	.001		.033	.481	.146	.008	.003	.000	.003	.000	.003	.012	.027	.004	.430	.567	.741	.001	.203	.924	.990
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu	Correlation Coefficient	.228	.398**	.041	.276*	1.000	.172	.302*	.121	.074	.153	.200	.292*	.333**	.101	.242	.245	-.236	-.120	.198	-.320*	-.078	-.211	-.289*
		Sig. (2-tailed)	.080	.002	.754	.033		.189	.019	.357	.572	.244	.125	.024	.009	.441	.063	.059	.070	.361	.129	.013	.551	.105	.025
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Esmu spējīgs uztvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas	Correlation Coefficient	.058	.216	.254	.093	.172	1.000	.109	.188	.215	.103	.224	.044	.198	.168	.367**	.197	.144	-.151	-.190	-.369**	-.114	.175	.154
		Sig. (2-tailed)	.661	.097	.050	.481	.189		.408	.150	.099	.435	.086	.740	.130	.200	.004	.132	.272	.250	.146	.004	.384	.182	.239
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Es zinu vēsturiskos un sociālpolītiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju	Correlation Coefficient	.182	.168	.262*	.190	.302*	.109	1.000	.122	.216	.473**	.236	.203	.251	.095	.244	.407**	-.406**	-.161	-.011	-.274*	-.018	.025	-.071
		Sig. (2-tailed)	.163	.201	.043	.146	.019	.408		.353	.098	.000	.070	.120	.053	.472	.060	.001	.001	.218	.934	.034	.891	.852	.591
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

			Correlations																							
Spearman's rho			Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko atmosfēru citā kultūrā	Es veicinu skolēnus būt atvērtiem, iejūtīgiem pret citu kultūru un jo īpaši attiecībā uz vērtībām un uzskatiem	Es spēju apzārti sateicēties un aizspriedumus no citām kultūrām, tās izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu	Esmu spējis uzvert cilvēkus kā individuāliēt nevis, kā pārsāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas	Es zinu vēsturiskos un sociālpolītiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju	Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē	Es apzinos riskus, ko var radīt vispārnot priekšstatus par etniskām grupām, reliģiskām kopienām, balstoties pēc viena indivīda uzvedības	Es spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praktiskajā darbībā kā skolotājs	Es spēju atšķirt kultūroka pazīmes un tās veiksmīgi risināt	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zināšan kultūras jautājumos	Es spēju veidot mācību saturu iekļaujot tajā dažādus kontekstus	Es spēju savienot valodas mācīšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā	Es spēju mīļdarboties atbilstošā normām un ētikā dažādās sociālajās situācijās	Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo)	Kā Jūs vērtējat savas zināšanas par kultūru, ar kuru Jūs sevi identificējat?	Cik lielā mērā Jūs ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārsāvius (viņu dzīvesveidu, uzvedību)?	Kā Jūs tētnē tas, kā citu tautību pārsāviņi pret Jums izturas?	Kāda ir Jūsu attieksme pret romieņiem?	Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju?	Jūsu vecums	Jūsu darba stāžs	
			Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho	Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē	Correlation Coefficient	.164	.002	.271*	.338**	.121	.188	.122	1.000	.493**	.349**	.384**	.284*	.219	.222	.184	.013	.009	.022	.039	-.247	-.132	-.044	.001	
		Sig. (2-tailed)	.211	.988	.036	.008	.357	.150	.353	.000	.006	.002	.028	.092	.088	.159	.922	.946	.865	.769	.057	.315	.736	.993		
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Es apzinos riskus, ko var radīt vispārnot priekšstatus par etniskām grupām, reliģiskām kopienām, balstoties pēc viena indivīda uzvedības	Correlation Coefficient	.077	.229	.366**	.378**	.074	.215	.216	.493**	1.000	.355**	.176	.248	.143	.194	.176	.174	-.025	-.127	.111	-.305*	-.061	-.035	.052	
		Sig. (2-tailed)	.561	.079	.004	.003	.572	.099	.098	.000	.005	.179	.056	.277	.138	.179	.183	.849	.334	.398	.018	.642	.790	.696		
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	
	Es spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praktiskajā darbībā kā skolotājs	Correlation Coefficient	.257*	.439**	.423**	.589**	.153	.103	.473**	.349**	.355**	1.000	.510**	.363**	.384**	.367**	.280*	.391**	-.437**	-.120	-.044	-.202	-.232	.071	.122	
		Sig. (2-tailed)	.047	.000	.001	.000	.244	.435	.000	.006	.005	.000	.004	.002	.004	.030	.002	.000	.360	.737	.122	.075	.592	.353		
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	
	Es spēju atšķirt kultūroka pazīmes un tās veiksmīgi risināt	Correlation Coefficient	.304*	.342**	.232	.375**	.200	.224	.236	.384**	.176	.510**	1.000	.451**	.319*	.389**	.234	.288*	-.207	-.243	-.048	-.356**	-.292*	.090	-.014	
		Sig. (2-tailed)	.018	.007	.074	.003	.125	.086	.070	.002	.179	.000	.000	.013	.002	.072	.026	.113	.062	.715	.005	.023	.494	.913		
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	
	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zināšan kultūras jautājumos	Correlation Coefficient	.252	.262*	.216	.492**	.292*	.044	.203	.284*	.248	.363**	.451**	1.000	.295*	.376**	.227	.170	-.090	-.050	-.063	-.364**	-.425**	-.076	-.108	
		Sig. (2-tailed)	.052	.043	.098	.000	.024	.740	.120	.028	.056	.004	.000	.022	.003	.081	.194	.496	.706	.632	.004	.001	.566	.410		
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	
	Es spēju veidot mācību saturu iekļaujot tajā dažādus kontekstus	Correlation Coefficient	.129	.209	.244	.382**	.333**	.198	.251	.219	.143	.384**	.319*	.295*	1.000	.555**	.268*	.395**	-.342**	-.252	.118	-.259*	-.018	-.222	-.176	
		Sig. (2-tailed)	.327	.109	.060	.003	.009	.130	.053	.092	.277	.002	.013	.022	.000	.038	.002	.007	.052	.371	.046	.890	.088	.179		
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	
	Es spēju savienot valodas mācīšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā	Correlation Coefficient	.122	.360**	.192	.323*	.101	.168	.095	.222	.194	.367**	.389**	.376**	.555**	1.000	.352**	.348**	-.158	-.224	.084	-.113	-.088	-.130	-.130	
		Sig. (2-tailed)	.353	.005	.141	.012	.441	.200	.472	.088	.138	.004	.002	.003	.000	.006	.006	.227	.085	.522	.389	.503	.323	.324		
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	

		Correlations																							
		Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko attīstību citā kultūrā	Es veicinu skolēnus būt atvērtiem, iecietīgiem pret citu kultūru un jo īpaši attiecībā uz vērtībām un uzskatiem	Es spēju apazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, šīs izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu	Esmu spējīgs uzvert cilvēkus kā individuāli cilvēkus, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas	Es zinu vēsturiskos un sociālpolītiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valsti, kurā es dzīvoju	Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes, ar kurām viņš sevi identificē	Es apzinos riskus, ko var radīt vispārīgot priekšstatu par etniskām grupām, reliģiskām kopienām, balstoties pēc viena individuāla uzvedības	Es spēju savas zināšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praktiskajā darbībā kā skolotājs	Es spēju atšķirt kultūras oka pazīmes un tās veiksmīgi risināt	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zināšanām kultūras jautājumos	Es spēju veidot mācību sanūru iekļaujot tajā dažādus kontekstus	Es spēju savienot valodas mācīšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā	Es spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo)	Kā Jūs vērtējat savas zināšanas par kultūru, ar kuru Jūs sevi identificējat?	Cik lielā mērā Jums ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārstāvjus (viņu dzīvesveidu, uzvedību)?	Kā Jūs ietekmē tas, kā citu tautību pārstāvji pret Jums izturas?	Kāda ir Jūsu attieksme pret romieņiem?	Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju?	Jūsu vecums	Jūsu darba stāžs	
Spearman's rho	Es spēju mijiedarboties atbilstoši normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	Correlation Coefficient	,148	,275*	,353**	,285*	,242	,367**	,244	,184	,176	,280*	,234	,227	,268*	,352**	1,000	,420**	-,170	-,285*	-,137	-,308*	-,088	,176	,208
		Sig. (2-tailed)	,261	,033	,006	,027	,063	,004	,060	,159	,179	,030	,072	,081	,038	,006	,001	,194	,027	,296	,017	,503	,178	,111	
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo)	Correlation Coefficient	,095	,540**	,231	,368**	,245	,197	,407**	,013	,174	,391**	,288*	,170	,395**	,348**	,420**	1,000	-,326*	-,266*	,166	-,164	-,095	,018	,070
		Sig. (2-tailed)	,470	,000	,076	,004	,059	,132	,001	,922	,183	,002	,026	,194	,002	,006	,001	,011	,040	,204	,209	,471	,890	,595	
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	
	Kā Jūs vērtējat savas zināšanas par kultūru, ar kuru Jūs sevi identificējat?	Correlation Coefficient	-,333**	-,268*	-,249	-,104	-,236	,144	-,406**	,009	-,025	-,437**	-,207	-,090	-,342**	-,158	-,170	-,326*	1,000	,268*	-,107	,002	,258*	-,026	,010
		Sig. (2-tailed)	,009	,038	,056	,430	,070	,272	,001	,946	,849	,000	,113	,496	,007	,227	,194	,011	,038	,417	,987	,047	,846	,937	
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	
	Cik lielā mērā Jums ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārstāvjus (viņu dzīvesveidu, uzvedību)?	Correlation Coefficient	-,162	-,162	-,221	-,075	-,120	-,151	-,161	,022	-,127	-,120	-,243	-,050	-,252	-,224	-,285*	-,266*	,268*	1,000	-,142	,094	,037	-,065	-,165
		Sig. (2-tailed)	,215	,217	,090	,567	,361	,250	,218	,865	,334	,360	,062	,706	,052	,085	,027	,040	,038	,280	,476	,781	,619	,208	
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60		
Kā Jūs ietekmē tas, kā citu tautību pārstāvji pret Jums izturas?	Correlation Coefficient	,029	,071	-,005	,044	,198	-,190	-,011	,039	,111	-,044	-,048	-,063	,118	,084	-,137	,166	-,107	-,142	1,000	,121	,258*	-,061	-,052	
	Sig. (2-tailed)	,825	,591	,969	,741	,129	,146	,934	,769	,398	,737	,715	,632	,371	,522	,296	,204	,417	,280	,359	,047	,642	,692		
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60			
Kāda ir Jūsu attieksme pret romieņiem?	Correlation Coefficient	-,401**	-,237	-,274*	-,401**	-,320*	-,369**	-,274*	-,247	-,305*	-,202	-,356**	-,364**	-,259*	-,113	-,308*	-,164	,002	,094	,121	1,000	,209	,118	,137	
	Sig. (2-tailed)	,002	,068	,034	,001	,013	,004	,034	,057	,018	,122	,005	,004	,046	,389	,017	,209	,987	,476	,359	,109	,369	,297		
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60			

		Correlations																							
		Es interesējos par politiku, mākslu, modes, arhitektonisko atmosfēru citā kultūrā	Es veicinu skolēnus būt atvērtiem, iecietīgiem pret citu kultūru un jo īpaši attiecībā uz vērtībām un uzskatiem	Es spēju apazīt stereotipus un aizspriedumus no citām kultūrām, tās izvērtēt un saistīt tos ar savu pieredzi	Es apzinos, savu nozīmīgo lomu kā "starpnieks" starp divām kultūrām	Es veicinu skolēnos izpratni par viņu dzimto kultūru un valodu	Esmu spējīgs uzvert cilvēkus kā individualitāti nevis, kā pārstāvi no kādas kultūras vai reliģiskās kopienas	Es zinu vēsturiskos un sociālpolītiskos faktorus, kas veido un ietekmē kultūru valstī, kurā es dzīvoju	Es apzinos, ka cilvēkam ir vairākas identitātes; ar kurām viņš sevi identificē	Es apzinos riskus, ko var radīt vispārīnot priekšstatus par etniskām grupām, reliģiskām kopienām, balstoties pēc viena indivīda uzvedības	Es spēju savas ziņģšanas par kultūru un starpkultūru komunikāciju realizēt savā praktiskajā darbībā kā skolotājs	Es spēju atšķirt kultūrsōka pazīmes un tās veiksmīgi risināt	Es palīdzu risināt starpkultūru konfliktus un nesaskaņas, pateicoties savai spējai būt elastīgam vai zinošam kultūras jautājumos	Es spēju veidot mācību saturu iekļaujot tajā dažādus kontekstus	Es spēju savienot valodas mācāšanu ar starpkultūru kompetenci savā mācību procesā	Es spēju mijiedarboties abpusēji normām un ētikai dažādās sociālajās situācijās	Es spēju objektīvi salīdzināt savu kultūru ar citu kultūru (gan atšķirīgo, gan kopīgo)	Kā Jūs vērtējat savas zināšanas par kultūru, ar kuru Jūs sevi identificējat?	Cik lielā mērā Jums ir nepieciešamas zināšanas par dažādām kultūrām, lai labāk varētu izprast to pārsāņģjus (viņu dzīvesveidu, uzvedību)?	Kā Jūs ietekmē tas, kā citu tautību pārsāņģji pret Jums izturas?	Kāda ir Jūsu attieksme pret romiem?	Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju?	Jūsu vecums	Jūsu darba stāžs	
Spearman's rho	Kāda ir Jūsu attieksme pret atšķirīgu seksuālo orientāciju?	Correlation Coefficient	-.245	-.263*	-.185	-.167	-.078	-.114	-.018	-.132	-.061	-.232	-.292*	-.425**	-.018	-.088	-.088	-.095	.258*	.037	.258*	.209	1,000	-.140	-.108
		Sig. (2-tailed)	.060	.042	.158	.203	.551	.384	.891	.315	.642	.075	.023	.001	.890	.503	.503	.471	.047	.781	.047	.109		.286	.411
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Jūsu vecums	Correlation Coefficient	-.071	.039	.183	-.013	-.211	.175	.025	-.044	-.035	.071	.090	-.076	-.222	-.130	.176	.018	-.026	-.065	-.061	.118	-.140	1,000	.837**
		Sig. (2-tailed)	.592	.768	.161	.924	.105	.182	.852	.736	.790	.592	.494	.566	.088	.323	.178	.890	.846	.619	.642	.369	.286		.000
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Jūsu darba stāžs	Correlation Coefficient	-.114	-.001	.155	-.002	-.289*	.154	-.071	.001	.052	.122	-.014	-.108	-.176	-.130	.208	.070	.010	-.165	-.052	.137	-.108	.837**	1,000
		Sig. (2-tailed)	.387	.991	.237	.990	.025	.239	.591	.993	.696	.353	.913	.410	.179	.324	.111	.595	.937	.208	.692	.297	.411	.000	
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Maģistra darbs „Skolotāju starpkultūru kompetence” izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autors: **Jana Kurčonoka**

Rekomendēju/nerekomendēju darbu aizstāvēšanai.

Vadītāja: **Dr. paed., prof. Dainuvīte Blūma**

Darbs iesniegts: _____

Dekāna pilnvarotā persona: _____

Recenzents: _____

Darbs aizstāvēts maģistra gala pārbaudījuma komisijas sēdē _____ prot. Nr.____, vērtējums ____ (_____)

Komisijas sekretāre: _____