

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Pedagoģijas nodaļa

Ar rokraksta tiesībām

Liesma Ose ✍

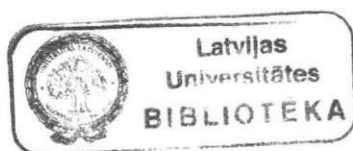
**SKOLOTĀJU PEDAGOĢISKĀS DARBĪBAS SALĪDZINOŠĀ ANALĪZE LATVIEŠU
UN MAZĀKUMTAUTĪBU SĀKUMSKOLU KLASĒS**

Sociālā pedagoģija

Promocijas darbs

Zinātniskā vadītāja:

Dr. habil. paed., LU profesore Irina Maslo ✍



**Rīga
2006**

Saturs

Ievads	3
1. Integratīvā pieeja skolēnu sociālkultūras pieredzes un skolotāja pedagoģiskās darbības analīzei klasē (mikrolīmenī)	17
1.1. Skolēna sociālkultūras pieredzes būtība un struktūra	17
1.2. Skolēnu sociālkultūras pieredzes veidošanās avoti un mediji kā analīzes kritēriji	27
1.3. Integratīvā pieeja sociālai darbībai kā kultūrai	45
1.4. Skolotāja pedagoģiskās darbības kā sociālkultūras pieredžu dialoga analīzes modelis	58
1.5. Sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības analīzes kritēriji	73
2. Sociālkultūras pieredzi integrējošas skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoši aprakstošs pētījums latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs	95
2.1. Salīdzinoši aprakstošā pētījuma norise un metodes	95
2.2. Latviešu un mazākumtautību klašu skolēnu un skolotāju tagadnes pieredzes raksturojums	100
2.3. Skolotāju pedagoģiskās darbības raksturojums latviešu un mazākumtautību skolās	131
2.4. Skolēnu un skolotāju tagadnes pieredzes salīdzinošas analīzes rezultāti latviešu un mazākumtautību skolās	144
2.5. Skolotāju sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības labas prakses salīdzinošas analīzes rezultāti latviešu un mazākumtautību skolās	153
Nobeigums	168
Izmantotā literatūra	183
Pielikumi	192
1. pielikums. Attēlu un tabulu saraksts	193
2. pielikums. Skolotāju aptauja (<i>strukturēta intervija</i>)	194
3. pielikums. Aptauja par skolēniem viņu vecākiem (<i>strukturēta intervija</i>)	202
4. pielikums. Skolēnu un skolotāju sociālkultūras pieredzes komponentu detalizēts raksturojums (<i>SPSS krosstabulas</i>)	208
5. pielikums. Stundas transkripcijas paraugs	221
6. pielikums. NVivo 2.0 stundu transkripciju apstrādes paraugs (<i>mazākumtautību skolu skolotāju pedagoģiskā darbība</i>)	233

Ievads

Kopš 20. gadsimta 90. gadiem izmaiņu īstenošanas gaitā izglītības jomā Latvijā mainās izglītības paradigma, līdz ar to mainās skolotāja pedagoģiskā darbība. No mācību procesa vienpersoniska vadītāja, neapšaubāmas autoritātes un frontālo mācību organizētāja skolotājs pakāpeniski, pieņemot humānās pedagoģijas mācību principus, kurus pavada uzticība skolēnam un atbildības par mācību darbu un rezultātiem deleģēšana viņam caur interaktīvu mācību organizācijas metožu un paņēmieni lietojumu, atkāpjas no vienpersoniskas autoritātes un uzņemas audzinātāja – socializētāja – drauga – mācīšanās veicinātāja lomu. Skolotāji arvien vairāk sāk orientēties uz mērķi – skolēna audzināšanu un viņa mācīšanās veicināšanu. Pateicoties Latvijas pedagoģijas zinātnes attīstībai, skola pedagoģisko procesu sāk interpretēt integratīvi – mācību un audzināšanas vienībā: skolotāji audzina veicinot mācīšanos. (Špona, Maslo, 1991, 18) Mazinās skolotāju pašpietiekamība – audzināšana skolā arvien vairāk notiek skolēna un skolotāja mijiedarbībā, ņemot vērā to skolēna sociālkultūras pieredzi, ar kuru viņš ir ienācis skolā.

Skolotāji praktiski – gan latviešu, gan mazākumtautību skolu skolotāji – īsteno savu pedagoģisko darbību gan pielāgojoties, gan pretojoties pārmaiņām. Ņemot vērā gan skolotāju darbību klasē, gan izglītības politiku un izglītības pētījumus, var izcelt vismaz divas dimensijas, kuru kontekstā pozicionēt skolotāju pedagoģisko darbību.

Pirmā no tām saistās ar sociālo dimensiju – cilvēku socializāciju: audzināšanu. Valsts uzņemas atbildību par cilvēku audzināšanu izglītības procesā kā viņu labklājības pamatu. Skolas kā organizācijas un skolotāji kā tieši izglītības likumdošanas ieviesēji ir valsts izglītības politikas īstenoņi. Kā norādījis franču sociologs Burdjē, (*Bourdieu, 1991*) caur skolotāja darbību īstenojas un plūst skolēna virzienā izglītības kapitāls, nodrošinot jaunajam cilvēkam darba tirgum nepieciešamo kompetenci.

Otru dimensiju raksturo individualizācijas atziņas, – cilvēks pats, būdams brīvs, aktīvs, ir atbildīgs par savu izglītību un labklājību. Šeit paredzēta lielāka skolēna aktivitāte savas līdzšinējās sociālkultūras pieredzes paplašināšanas jomā – motivācijas pašpilnveide, radoša interpretācija, atbildības uzņemšanās: protams, dialogā ar skolotāju. Šis viedoklis paredz gan skolotāju konkurenci, gan labāko skolotāju izvēli no skolēnu un viņu vecāku puses, gan pašu skolotāju tālākizglītības un profesionālās pilnveides ceļu.

Pedagoģijā prakse un teorija bieži attīstās paralēli, valsts izglītības standarts dokumentē jau praksē apstiprinātas socializācijas un individualizācijas idejas. Standartus izstrādā progresīvākie skolotāji. Taču izglītībā jaunais kļūst par veco un konservatīvo vēl ātrāk nekā citās jomās – mākslā, piemēram. Tas notiek, pateicoties skolēniem, kuru izglītības vajadzības mainās ļoti ātri – skolēnu dēļ taču ir nepieciešamas pārmaiņas skolotāju

pedagoģiskajā darbībā, tai taču jābūt vērstai uz skolēnu attīstības un emocionālās labklājības veicināšanu kā sociālo pasūtījumu, kas ir noteikts izglītības standartos.

Šajā kontekstā aktuāls ir skolēnu un skolotāju individuālās sociālkultūras pieredzes jautājums.

Skolotājam, iespējams pat vairāk nekā citiem profesionāļiem, ir grūti savā darbā atdalīt personisko un profesionālo. Protams, labs cilvēks nav profesija, bet, saskaņā ar Austrumu gudrību, citādi skan patiesi vārdi laba un ne tik laba cilvēka mutē. Skolotāja personiskā kvalitāte ļoti būtiski ietekmē viņa profesionālo darbību. Pedagoģiskā darbība nepakļaujas pilnīgi racionālai uzbūvei, tās instrumentālu izpildījumu var analizēt vien teorētiski abstrahējoties no darbības garīgā pamatojuma daudzveidības, skolotāju personiskās un profesionālās uzvedības nedalāmību demonstrē klasēs vērotais. Tādēļ pētījumā skolotāju pedagoģiskā darbība interpretēta ne kā instrumentāla un racionāli plānota un precīzi saskaņā ar plānu īstenota instrumentāla darbība, kā bija pieņemts normatīvajā pedagoģijā un kas dominēja modernisma paradigmas ietvaros, bet gan kā kultūra (*Medina*, 2003 – pedagoģiskā darbība kā tehnoloģija, kā māksla, kā kultūra), Skolotāja sociāli integrējošas (*Bonsch*, 1991) pedagoģiskās darbības kultūra šīs izpratnes ietvaros nozīmē skolēnu un skolotāju sociālās komunikācijas (*Medina*, 2003) iespēju nodrošināšanu, kuras rezultātā veidojas jauna skolēnu sociālkultūras pieredze.

Skolotāja profesija ir sociālkritiska profesija – mēs audzinām nākotnes cilvēkus, kuriem novēlam labāku dzīvi, un to, ko nepieņemam šīsdienas realitātē, necentīsimies pasniegt kā neapšaubāmas patiesības saviem skolēniem. Savā pedagoģiskajā darbībā aicināsim skolotājus uzdot jautājumus un prasīt padomus skolēniem, veidojot savas sociālkultūras pieredzes dialogu ar skolēnu sociālkultūras pieredzi. Jo labāk skolotāji *dzirdēs* skolēnus, jo tuvāk būs nākotnei.

Dialogi starp skolotāja sociālkultūras pieredzi un skolēnu sociālkultūras pieredzi skolotāju pedagoģiskajā darbībā atšķirīgi īstenojas skolotāju pedagoģiskajā darbībā latviešu un mazākumtautību skolās: to apliecina autore tālākizglītības darba organizēšanas pieredze laikā no 1999. gada līdz 2003. gadam Sorosa fonda – Latvija projektā „Atvērtā skola”, darbā ar 20 Latvijas mazākumtautību un 17 latviešu skolu skolotājiem. Pētnieces pieredze gūta gan stundu vērojumos, gan intervijās ar pašiem skolotājiem, viņu refleksijas uzklusot. Sniedzot metodisku atbalstu bilingvālās izglītības ieviešanā 20 mazākumtautību skolās un konsultējot 17 latviešu skolu skolotājus darbam etniski heterogēnā vidē, bija iespēja praksē salīdzināt abu skolu grupu skolotāju pedagoģisko darbību. Tas motivēja veikt padziļinātu pētījumu LU profesores Irīnas Maslo doktorantu grupas longitūdinālā pētījuma ietvaros.

Latvijā pakāpeniski tiek ieviests liels jaunu pedagoģisku iniciatīvu un metožu skaits. No Eiropas, galvenokārt Skandināvijas, Vācijas un Lielbritānijas, arī Amerikas pedagoģiskajām skolām pārņemtās stratēģijas un metodes, iecerētas kā skolotāju profesionālās izaugsmes līdzekļi, tiek ieviestas gan pedagoģiskajās augstskolās, galvenokārt pedagoģijas teorijas un didaktikas studiju kursu ietvaros, nodrošinot ilgtspēju studentu – topošo skolotāju pedagoģiskajā darbībā, gan – problemātiskā kontekstā un nepietiekami izvērsti un bieži haotiski – skolotāju tālākizglītībasursos Latvijas skolās gan ar cittautu, gan latviešu mācībvalodu skolotāji, kas apguvuši jaunas un progresīvas mācību procesa organizācijas metodes – skolotāju kursus, izglītību papildinot pedagoģiskajās augstskolās – praktizē šīs jaunās metodes bez pietiekama uz skolotāja un skolēna sadarbību orientētas izglītības filozofijas pamatojuma, nemaz nerunājot par starpkultūru didaktikas un starpkultūru izglītības filozofijas pamatojuma izpratni un pieņemšanu. Līdz ar to mācību procesā iezogas *pseudodemokrātija* un *pseudoatvērtība*: stundu novērojumi Rīgas, Rīgas rajona un Latgales reģiona skolās liecina, ka aiz interaktīva mācību darba ir apslēpta skolotāja autoritāra, monoloģiska pedagoģiskā procesa organizācijas vīzija, kura nepieļauj skolēna sociālkultūras pieredzes uzklaušāšanu, dialogu ar to un integrēšanu pedagoģiskajā procesā. Skolotāji joprojām tic savai autoritātei kā vienīgajai pareizajai, savu sociālkultūras pieredzi uzskatot par mērauklu skolēna izaugsmei. Skolotāji par maz uzticas skolēniem, sevišķi sākumskolēniem. Intervijā ar kādu skolotāju viņas teiktie vārdi: „viņi taču vēl tik maziņi, viņi nesaprot...” ilustrē iepriekš secināto. Raksturotās tendences apliecina pārmaiņu apšaubāmo dzīvotspēju skolotāju pedagoģiskajā darbībā, ja to ieviešana nebalstās konkrētās metodes pamatojošā izglītības filozofijā.

Visi skolotāji vēl nav sapratuši, ka visbūtiskākās pārmaiņas, kuras viņiem būtu jāievieš, sakņojas ne mācību metodēs, ne jaunā mācību priekšmetu saturā, bet – viņu pašu pedagoģiskās darbības atbildības struktūrā. Skolotāji no informācijas devējiem un *paraugiem* kļūst par informācijas organizatoriem un sarunu biedriem, skolēnu attīstībā ieinteresētiem draugiem. Mūsdienu skolotājam jāsaprot, ka viņš ir tas, kurš pielāgojas, nevis skolēniem jāpielāgojas viņam: viņš pielāgojas skolēnu vecumam, klases psiholoģiskajam klimatam, skolēnu spējām, – skolēnu sociālkultūras pieredzei tās veselumā.

Cilvēka pieredzi var iedalīt pašpieredzē un pastarpinātajā pieredzē: pastarpinātā pieredze, savukārt, ir iedalāma citu pieredzē un pasaules pieredzē. (Koķe, 1998, Tiļļa, 2003).

Sociālkultūras pieredze pētījumā interpretēta kā no kultūrvidēm sociālās mijiedarbības gaitā gūtā cilvēka izaugsmes iespēju noteikšanas pieredze. Tās struktūrkomponentus veido sociālo attiecību plašums un kultūru daudzveidība kā cilvēka izaugsmes iespēju identifikācijas pašpieredze, citu cilvēku pieredze un pasaules pieredze. Tā ir pieredze, kuru skolēni gūst

ģimenes, skolas un neformālās izglītības kultūrvidēs: tajā tiek integrēts skolēnam aktuālo kultūrvižu saturs, savukārt kultūru apguves forma ir sociāla; tā notiek sociālās mijiedarbības apstākļos.

Līdz ar to rodas nepieciešamība pētīt skolotāju pedagoģisko darbību, konstatēt labas prakses piemērus un apzināt iespējas *atvērt* skolotāju pedagoģisko darbību skolēnu sociālkultūras pieredzes integrēšanai un paplašināšanai mācību procesā, dodot pašiem skolotājiem iespējas veikt savas darbības pētījumus (*action research*) saskaņā ar sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritērijiem un rādītājiem, kuri ir izstrādāti šajā pētījumā.

Promocijas pētījuma makrokontekstu veido bilingvālās izglītības reforma.

Bilingvālo izglītību jeb izglītību divās valodās Latvijas mazākumtautību skolas, sekojot Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) rīkojumiem sāka ieviest kopš 1999. gada rudens. Ideja – skolēnu dzimtajai valodai pievienot otru – valsts – valodu, padarot to par mācību līdzekli priekšmeta satura apguvei, radot komunikācijas vidi skolēnu otrajā valodā, ir ļoti laba un efektīva – to pierāda Kanādas, Šveices, Lielbritānijas un citu valstu prakse un pētījumi skolās. Bilingvālās izglītības ieviešana sākās: skolas 1999. gada rudenī tika nostādītas četru bilingvālās izglītības modeļu priekšā. Bija jāizvēlas, kuru īstenot, vai arī jāatsaucas IZM piedāvātajai iespējai pašai skolai izstrādāt savu modeli divu valodu apgūšanai.

Sorosa fonda – Latvija projekts „Atvērtā skola” sadarbībā ar IZM piedalījās reformas īstenošanā. Projektā iesaistītās 20 krievu mācībvalodas skolas līdzās bilingvālās izglītības ieviešanai veica būtisku pašpārveides darbu, attīstoties par starpkultūru izglītībai atvērtām skolām.

Starpkultūru izglītība filosofija sakņojas demokrātiskās valstīs iedibinātā kultūru plurālismā. Dzimtās valodas saglabāšanā ir ieinteresētas visas etniskās grupas neatkarīgi no to statusa sabiedrībā. Valoda ir etniskās identitātes simbols.

Latvijā kā demokrātiskā valstī tiek pieņemta vērtību daudzveidība. Katra valoda, katras etniskās grupas kultūras mantojums un tagadnes kultūrprocesi ir vērtības, – pieņemamas un attīstāmas; to apliecina valsts programma „Sabiedrības integrācijas Latvijā”; šajā virzienā darbu īsteno Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts (turpmāk tekstā – ĪUMSILS), Sabiedrības integrācijas fonds.

Latviešu valodas kā valsts valodas statusa nostiprināšana un Latvijā dzīvojošu etnisku grupu – krievu, ukraiņu, ebreju, lietuviešu, igauņu u.c. – dzimtās valodas saglabāšana un attīstība kā demokrātijas principi atspoguļojas Mazākumtautību izglītības programmu Bilingvālās izglītības apakšprogrammās jeb modeļos. Būtiskāka vieta tajos atvēlēta latviešu valodas lietošanai kā skolēnu sociālās integrācijas līdzeklim – valsts valodas zināšanas

palīdzēs gan iegūt pilsonību un līdzdarboties sabiedriskajos procesos gan veiksmīgi konkurēt darba tirgū. Līdztekus skolēnu vecāki ir tiesīgi prasīt, lai skola rūpētos par viņu bērnu dzimtās valodas un kultūras saglabāšanu.

„Bilingvāli cilvēki zina vairāk kā vienu valodu dažādā līmenī un lieto šīs valodas dažādās situācijās un dažādu mērķu sasniegšanai” raksta ASV pētniece Mārgareta Briska 1998. gadā izdotajā grāmatā *Bilingual Education: from compensatory to quality schooling*. (Brisk M. E., 1998) Kopš 1998. gada Izglītības likuma un 1999. gada Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojumiem bilingvālā izglītība tiek piedāvāta tikai Latvijas mazākumtautību skolām kā līdzeklis – apgūstot latviešu valodu caur mācību priekšmeta saturu, skolēns iedzīvojas latviešu valodas telpā, pats vai kopā ar vienaudžiem un skolotāju veido valodas vidi un veiksmīgāk integrējas latviešu valodā runājošā sabiedrībā.

Mazākumtautību bilingvismu IZM piedāvā kā līdzekli valsts valodas plašai apguvei un lietojumam. Katrā IZM piedāvātajā modelī valodu īpatsvars ir atšķirīgs: *1. modelis* nozīmē mācību satura apguvi latviešu valodā, dažus priekšmetus mācot divās valodās – dzimtajā un latviešu valodā (šo mācību priekšmetu īpatsvars samazinās no pieciem priekšmetiem sākumskolā līdz vienam devītajā klasē.) Vidusskolā tādējādi mācības varētu notikt tikai latviešu valodā, jo skolēni tam būtu gatavi. *2. modelis* mācību procesā līdzsvaro abas valodas – tās tiek attīstītas, izkoptas un lietotas paralēli, cienot skolēna izvēli runāt noteiktā brīdī latviešu vai dzimtajā valodā. Turklāt dažus priekšmetus pamatskolā māca tikai dzimtajā valodā. Paredzamais rezultāts – brīvs divu valodu nesējs un divu kultūru izpratējs, kuram mācības vidusskolā arī varētu notikt bilingvāli: pamatskolas bilingvisms ir devis iespēju apgūtajai otrajai valodai pievienot arī citas valodas. *3. modelis* dod iespēju pakāpeniski palielināt latviešu valodā apgūstamo mācību saturu – no viena mācību priekšmeta 1. klasē līdz deviņiem 9. klasē. Praksē – skolas šo katru nākošo priekšmetu, protams, sākotnēji cenšas mācīt bilingvāli, lietojot abas valodas, un, kad skolēni ir gatavi, tad mācību procesu organizē latviešu valodā. Arī šeit, ņemot vērā ieviešanas procesa laikā veiktās korekcijas, varam gaidīt skolēnu gatavību bilingvālai vidusskolai. *4. modelis* dod iespēju skolēniem, kuri vēl nerunā latviešu valodā, pakāpenisku, saudzējošu latviešu valodas pievienošanu dzimtajai: sākumskolā latviešu valodu māca kā atsevišķu priekšmetu un pāreja uz bilingvālu priekšmetu mācīšanu notiek 4. – 6. klasē. Ja skolēni ir sagatavoti, tad 7. – 9. klasē var desmit līdz vienpadsmit mācību priekšmetus apgūt bilingvāli vai latviešu valodā.

Pētījuma mezokontekstu veido tālākizglītības kursu atbalsta tīkls. Sorosa fonda – Latvija programmas „Pārmaiņas izglītībā” ietvaros kopš 1999. gada īstenojot projektu „Atvērtā skola”, strādājot ar skolotājiem, kuri pārstāv mazākumtautību skolas vai latviešu

skolas ar etniski heterogēnu skolēnu sastāvu, projekta komanda ir veidojusi skolotāju tālākizglītības sistemātiskas pilnveides plānu, kurā, sniedzot metodisku atbalstu skolotājiem bilingvālās izglītības reformas ieviešanas gaitā, ir papildināta dalībnieku profesionālā kompetence gan ar humānpedagoģijas un konstruktīvisma izglītības filozofijas un starpkultūru izglītības, gan ar iekļaujošu pedagoģisku stratēģiju – kooperatīvo mācību, kritiskās (analītiskās) domāšanas, „Soli pa solim” teoriju un praksi. Skolotāji paši kopš 2002. gada veic savas darbības pētījumus (*action research*).

Pieredzes apkopojums liecina, ka līdzās iepriekš minētajām negatīvajām tendencēm, kas vērojamas gan projekta skolās, gan LU PPI institūta doktorantu un pētnieku grupas veiktajā pētījumā „Skolēnu sociālkultūras mācīšanās pieredzes izpēte SFL projekta „Atvērtā skola” ietvaros” izvēlētajās kontrolskolās, (Rubene, Maslo, TiĶļa, 2002), vērojami arī labas darbības piemēri: skolotāji praktizē individualizētu pieeju skolēniem atkarībā no viņu sociālkultūras pieredzes, skolēni izvēlās mācību valodu un metodes u.tml. Tādēļ svarīgi pētīt un analizēt tieši labos piemērus skolotāju darbībā nolūkā palīdzēt citiem skolotājiem, īpaši tiem, kuri strādā etniski heterogēnās klasēs, praktizēt savu pedagoģisko darbību atvērti, kontekstā ar skolēnu sociālkultūras pieredžu dažādību.

Pētījuma problēma

LU PPI institūta pētnieku grupas vadībā veiktajā pētījumā „Skolēnu sociālkultūras mācīšanās pieredzes izpēte SFL projekta „Atvērtā skola” ietvaros” skolotāju pedagoģiskā darbība apsekotajās skolās variējas no zināšanu translācijas līdz demokrātiskai skolai atbilstošai pedagoģiskas darbības īstenošanai, kuru ieviešanu skolotāju darbā sekmējušas projekta „Atvērtā skola” piedāvātās kooperatīvās mācīšanas, kritiskās domāšanas, „Soli pa solim” pieejas. Būtiska loma bija jauno pieeju konceptuālajam pamatojumam atbilstošās izglītības filozofijas nostādnēs – antīkais humānisms (Sokrāts), Kanta praktiskā filozofija (Kants, 1991), dzīves filozofijas un hermeneitikas pārstāvji – V. Diltejs (Diltejs, 1981), Dž. Džūijs (*Dewey*, 1941). 20. gs. strukturālisti un poststrukturālisti, kritiskās teorijas pārstāvji (*Fuko*, 1995, *Habermas*, 1984 u.c.). Kopīgā ievirze bija konstruktīvisma ideju iedzīvināšana skolotāju individuālajā pedagoģiskajā darbībā. Novērotās tendences visās skolās liecina:

- Skolās ar latviešu mācībvalodu, kurās mācās daudz skolēnu ar atšķirīgu dzimto valodu, skolotāju pedagoģiskajā darbībā bieži pietrūkst iecietības pret skolēnu atšķirīgo sociālkultūras pieredzi un tās izpausmēm mācību procesā. Satiekoties divām sociālkultūras pieredzēm, skolotājs cenšas dominēt, jo neuzticas skolēnu sociālkultūras pieredzei: līdz ar to nav iespējama pedagoģiskajā darbībā nākotnes dimensija – tagadnes kultūras pāraugšana un iekšējas demokrātijas veidošanās klasēs.

- Novērotā monoloģiskā, sociālo komunikāciju neveicinošā skolotāju pedagoģiska darbība „aizver” skolēna sociālkultūras pieredzes izpausmes iespējas, pazemina viņa pašapziņu (skolēni kaunas no sevis un savas ģimenes), reducējot uz zināšanu un pamatprasmju standartizētu apguvi skolas mācību programmas ietvaros, neformālo izglītību un kultūras apguves procesu atstājot „aiz iekavām”.
- Psiholoģiski realizējušies, atvērti skolotāji, bieži – no jauktajām ģimenēm jeb ar bikulturālu dzīves pieredzi – demonstrē pretējas tendences: viņu pedagoģiskā darbība, izrādot cieņu skolēnu sociālkultūras pieredzēm un integrējot tās audzināšanas/mācību procesā, veicina šīs pieredzes atvērtību un pilnveidi gan mācību procesā skolā, gan ārpusskolas neformālajās mācībās. Šo skolotāju pedagoģisko darbību iespējams analizēt kā labās prakses piemērus sociālintegrējošai skolotāju pedagoģiskajai darbībai, bet tādu nav daudz pētījuma izlases skolās.
- Diemžēl vairums novēroto skolotāju savā pedagoģiskajā darbībā ietver jau minētās mācību metodes, bet nav interiorizējuši ne to pamatojumu izglītības filozofijā, ne dziļi izpratuši starpkultūru didaktikas nostādnes. Notiek metožu izspēlēšana, pedagoģiskā darbība tiek izprasta kā instrumentālu darbību kopums separātu audzināšanas un mācību mērķu īstenošanai, zaudējot pedagoģiskā procesa veselumu.

Pētījuma tēma ir skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs. To īstenojot, notikusi sākumskolas skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša izpēte latviešu un mazākumtautību pamatskolu 3.klasēs, fokusējot to uz skolēnu sociālkultūras pieredzes integrāciju mācību procesā.

Pētījuma objekts: skolotāja pedagoģiskā darbība mācību procesā.

Pētījuma priekšmets: skolēnu sociālkultūras pieredze.

Pētījuma mērķis: Salīdzinošas analīzes rezultātā aprakstīt skolotāju pedagoģiskās darbības labas prakses piemērus un izstrādāt sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritērijus un rādītājus skolotāju darbības pētījumu (*action research*) veikšanai.

Pētījuma hipotēzes:

1. Skolotāja pedagoģiskajā darbībā kā skolotāja un skolēna sociālkultūras pieredžu dialogā, caur tā izpausmēm skolotāja pedagoģiskās darbības mērķa formulēšanā, uzdevumu izpildē un refleksijā, būs rodama skolēnu sociālkultūras pieredzes paplašināšana, ja
 - skolēni stundās brīvi pauž savu sociālkultūras pieredzi, jo viņiem tiek dota izvēles brīvība un deleģēta atbildība;

- skolotāja pedagoģiskā darbība ir sociālo komunikāciju veicinoša, vērsta uz skolēnu tolerances pret kultūru daudzveidību un sociālās mijiedarbības veicināšanu;
 - skolotāja lietotajā leksikā nav sociālkulturālu aizspriedumu pret kultūru daudzveidību.
2. Mazākumtautību skolās, ieviešot bilingvālo izglītību, skolotāju pedagoģiskā darbība korelē ar bikulturālu dzīves pieredzi, kas rada labvēlīgu vidi skolēnu sociālkultūras pieredzes paplašināšanai, savukārt latviešu skolās strādājošajiem skolotājiem ir sociālkultūras pieredze ir monokultūras: viņi pārsvarā dzīvo latviešu valodas vidē.

Pētījuma uzdevumi:

1. Veikt skolēnu sociālkultūras pieredzes un skolotāja pedagoģiskās darbības jēdzienu teorētisku analīzi un atklāt abu jēdzienu saturu un īstenojumu pedagoģiskā procesā klasē kā promocijas darba teorētisko pamatu.
2. Izstrādāt empīriskā pētījuma dizainu.
3. Dokumentēt skolotāju pedagoģiskās darbības piemērus 16 skolās – 8 latviešu un 8 mazākumtautību – 3. klasēs (100 stundu transkripcijas). Pēc pētījuma veikšanas atlasīt 10 skolas un 44 stundu transkripcijas tālākai analīzei.
4. Balstoties uz izstrādātu skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredzes izpēti instrumentāriju un tajās iegūto datu analīzi, noteikt skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredzes ainu skolēniem un skolotājiem latviešu un mazākumtautību skolās.
5. Noteikt sociālintegrējošas skolotāju pedagoģiskās darbības principus, kritērijus un sociālpedagoģiskos nosacījumus un saskaņā ar tiem analizēt skolotāju pedagoģiskās darbības piemērus 5 latviešu un 5 mazākumtautību skolu 3. klasēs.
6. Izmantojot empīriskā pētījuma datu triangulāciju – saistot skolotāju pedagoģisko darbību ar skolēnu sociālkultūras pieredzes izpausmi stundās un pievienojot kā analīzes fona informāciju skolēnu un skolotāju sociālkultūras pieredzes portretējumu - veikt skolotāju pedagoģiskās darbības labas prakses salīdzinošu analīzi latviešu un mazākumtautību pamatskolās un izstrādāt skolotāju sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritērijus un rādītājus.

Pētījuma metodoloģiskos pamatus veido:

- izpratne par cilvēka pieredzi saiknē ar tā darbību – Kants, 1931, *Fromm*, 1983,1990;

Dewey, 1968, 2000, *Jarvis*, 1990, Koķe, 1999;

izpratne par sociālkultūru un sociālkultūras sistēmām kā pieredzes avotiem – *Sorokin*,

- 1985, Storey 1996, Scarino, 2000;
- izpratne par sociālkultūras pieredzi, tās avotiem un medijiem, skolēna sociālkultūras pieredzes veidošanos un tās pedagoģiskajiem nosacījumiem – Ēriksons, 1998, Vygotsky, 1981, Leontiev, 1978, Bernstein, 1990, Bourdieu, 1991, Bonsch, 1991. Scarino, 2000, Berry, 1994; Jones, 1991; Cushner, 1996, Maslo, 1995, 1998; Glaserfeld, 1999, Sayer, 2000, Fairclough, 2003, Tiļļa, 2003;
- Izpratne par sociālās darbības teorijām un skolotāja darbību kā sociālu darbību – Vygotsky, 1981; Leontiev, 1978, Parsons, 1937, Habermas, 1984, 1987, Luhman, 1989; Gidenss, 1999;
- darbības un pieredzes integratīvā teorija – Wilber, 2004;
- izpratne par skolotāja pedagoģisko darbību kā sociālu darbību un kultūras darbību – Vygotsky, 1981, Mollenhauer, 1985, Freire, 1970, 1985, 1992; Benner, 1991, Kivela, Peltronen, Pikkarainen, 1995; Špona, Maslo, 1991, Maslo, 1995, 2001; Špona, 2001, Žogla, 2001, Fenimore, 2000, Kron, 2000; Medina, 2003;
- izpratne par starpkultūru izglītības principiem kā pamatojumu sociālintegrējošai skolotāja pedagoģiskajai darbībai - Bennett, 1999, Nieto 1994, Roth, 1999; Banks & Banks, 1993; Brisk, Harrington, 2001.

Pētījuma metodes:

Teorētiskās metodes: zinātniskās literatūras teorētiska analīze, diskursa analīze, salīdzinoša analīze (Walcott, 1990).

Empīriskās metodes : skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoši aprakstošs pētījums (Tashakkori, 2003).

Datu ieguves metodes: novērošana – stundu video novērojumi; intervēšana divās respondentu grupās (Creswell, 2002).

Datu apstrādes metodes: skolotāju un skolēnu intervēšanā gūto datu apstrāde ar SPSS programmu (biežumu sadalījums un krosstabulas), stundu transkripciju analīze ar kvalitatīvo datu apstrādes programmu NVivo 2. (Patton, 2001, Huberman, Miles, 1994).

Datu analīzes metodes: datu salīdzinoša analīze pēc salīdzinājuma – kontrasta principa, vispārināšana un interpretēšana, izmantojot diskursa analīzi; triangulācija (Patton, 2001, Huberman, Miles, 1994).

Minētās metodes izvēlētas sekojošu iemeslu dēļ: skolotāju pedagoģiskā darbība visoptimālāk atklājas stundu video novērojumos. Skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredzes portretējumu sniedz intervijās gūtie dati. Minētais instrumentārijs dod iespēju

triangulēt iegūtos datus un konstatēt mijsakarību starp skolotāju pedagoģisko darbību, skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredzi, dodot vielu salīdzinošai analīzei.

Pētījuma bāze: Sākotnēji skolotāju pedagoģiskā darbība novērota autores tālākizglītības darba organizēšanas pieredze laikā no 1999. gada līdz 2003. gadam Sorosa fonda – Latvija projektā „Atvērtā skola”, darbā ar 20 Latvijas mazākumtautību un 17 latviešu skolu skolotājiem. LU profesores Irīnas Maslo doktorantu grupas longitudinālā pētījuma ietvaros: 16 skolās – 8 latviešu un 8 mazākumtautību, veikta 100 stundu video dokumentēšana. Padziļināta izpēte veikta mazākumtautību skolās – Daugavpils 5.pamatskola, Daugavpils 10.vidusskola, Purvciema ģimnāzija, Liepājas 7.vidusskola, Liepājas 2.vidusskola; latviešu skolās – Daugavpils 12.vidusskola, Kauguru sākumskola, Sātiņu vidusskola, Jūrmalas pamatskola ATVASE, Cēsu Pastariņa skola. Intervēti un novēroti 217 3.klašu skolēni un 37 skolotāji, kuri strādā ar šīm klasēm, izmantojot gan strukturēto interviju, gan 44 stundu videonovērojumu transkripcijas.

Pētījuma posmi:

1999. – 2001. gads, *pirmsdoktorantūras posms, promocijas darba pētījuma tēmas noskaidrošana*

Pētnieces pieredze gūta gan stundu vērojumos, gan intervijās ar pašiem skolotājiem, viņu refleksijas uzklusot. Sniedzot metodisku atbalstu bilingvālās izglītības ieviešanā 20 mazākumtautību skolās un konsultējot 17 latviešu skolu skolotājus darbam etniski heterogēnā vidē, gūta iespēja praksē salīdzināt abu skolu grupu skolotāju pedagoģisko darbību. Tas motivēja uzsākt studijas doktorantūrā un to ietvaros veikt padziļinātu pētījumu.

2001. – 2002. gads, *salīdzinoši aprakstoša pētījuma sagatavošana un datu ieguve*

Darbs LU profesores I. Maslo doktorantu grupā pie skolēnu sociālkultūras pieredzes pētījuma metodikas izstrādes un datu ieguve, kā arī promocijas darba zinātniskā aparāta veidošana: pētījuma problēmas, objekta, priekšmeta, hipotēžu izvirzīšana.

2003. – 2005. gads, *salīdzinoši aprakstoša pētījuma rezultātu apkopošana, analīze un interpretēšana.*

Skolotāju pedagoģiskās darbības kā skolēnu pieredzi integrējošas sociālās darbības modelēšana saskaņā ar konstruktivistisku izpratni par darbības un pieredzes attiecībām pedagoģiskajā procesā. Datu apstrāde ar SPSS un NVivo 2 programmām, sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības modeļa – kritēriju un rādītāju kontrolsaraksta – izstrāde, balstoties teorētiskajā analīzē un stundu video dokumentējumu transkripciju analīzē, skolotāju pedagoģiskās darbības latviešu un mazākumtautību pamatskolās salīdzinošas analīzes veikšana. Darba rezultātā izstrādāts sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības

modelis: kritēriju un rādītāju sistēma skolotāju darbības pētījumiem, iekšējai un ārējai novērošanai.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

1. Promocijas darbā piedāvāts jauns skatījums uz skolotāju kā pedagoģiskā procesa subjektu, interpretējot skolotāju pedagoģisko darbību kā sociālu un kultūras darbību ar nosacījumiem: sociālā mijiedarbība, tagadnes kultūras saturs, skolēna autonomijas veicināšana, tagadnes kultūras pāraugšana, dodot iespējas skolēniem paplašināt savu sociālkultūras pieredzi.

2. Pētījuma ietvaros piedāvāts samērot skolēnu sociālkultūras pieredzi ar paša skolotāja sociālkultūras pieredzi un praktizēto skolotāja pedagoģisko darbību. Tas ir pirmais LU pedagoģijas doktoranta pētījums, kurā mikrolīmenī – klasē - salīdzināta skolotāju pedagoģiskā darbība klasēs ar monokultūras vidi un daudz kultūru vidi.

3. Pētījumā vispārpieņemti konstruktīvisma pedagoģiskie principi attiecināti uz reālu skolotāju darbību klasē, pārvarot izveidojušos plaisu starp teoriju un praksi un pierādot, ka vispārīgi konstruktīvisma un starpkultūru pieejas principi ir novērojami reālā skolotāju darbībā klasē.

4. Promocijas darba rezultātā tiek piedāvāts sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības modelis, kurš balstās pedagoģiskajā konstruktīvismā un starpkultūru izglītības pieejā, bet pāraug tradicionālos starpkultūru izglītības principus, jo aktualizē paša skolotāja sociālkultūras pieredzes klātbūtni pedagoģiskajā procesā pretēji skolotājam kā skolēnu kultūru dialoga veicinātājam starpkultūru izglītībā. Teorētiskas un empīriskas izpētes rezultātā iegūtā kritēriju un rādītāju sistēma – kontrolsaraksts sociālintegrējošai skolotāju pedagoģiskajai darbībai – kalpos kā efektīvs skolotāju pašnovērtējuma instruments daudz kultūru vidē Latvijas skolās, nodrošinot skolotājiem iespējas veikt savas darbības pētījumus (*action research*) saskaņā ar sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritērijiem un rādītājiem, kuri ir izstrādāti šajā pētījumā.

Darba praktiskā nozīmība:

1. Pētījums apliecināja, ka bilingvālās izglītības apstākļos skolotāji mazākumtautību sākumskolās salīdzinot ar latviešu sākumskolu skolotājiem, īsteno sociālintegrējošu pedagoģisko darbību, pateicoties gan bikulturālai sociālkultūras pieredzei, gan lielākai tālākizglītības potenciāla izmantošanai.
2. Aktuāla ir pētījuma gaitā izstrādātā instrumentārija – kritēriju un rādītāju sistēmas – pielietošana Latvijas latviešu mācībvalodas skolās, kurās mācās daudzi cittautu skolēni, respektīvi, vērojamas objektīvas skolotāja un skolēnu sociālkultūras pieredžu atšķirības uz etniskās piederības un valodas, kā arī vecuma – paaudzes faktora bāzes. Būtu jāņem vērā,

ka sabiedrības integrācija izglītības jomā ir saistīta gan ar mazākumtautību skolēnu integrēšanos Latvijas politiskajā nācijā caur izglītības sistēmu un iespēju mācīties daļēji latviešu valodā – bilingvālo mācību ietvaros – gan, tikpat nozīmīgi, no šī viedokļa ir paplašināt latviešu skolēnu un skolotāju sociālkultūras pieredzi daudz kultūru un starpkultūru saskarsmes un sadzīvošanas, savstarpējas mācīšanās un bagātināšanās jomā.

3. Promocijas darba pētījums ir otrais (pirmais – Ž. Akopova, 2004) LU doktoranta pētījums par pedagoģisko procesu mazākumtautību skolās pēc 1999. gada bilingvālās izglītības ieviešanas (trīs gadi mācoties bilingvāli – no 1. klases 1999. gada līdz 3. klasei 2001/2002. gadam). Promocijas darba rezultāti palīdzēs arī novērst Latvijas mazākumtautību pārstāvju nekritiski negatīvo viedokli par bilingvālās izglītības reformu kā vāji sagatavotu eksperimentu – IZM kļūdu.

Pētījuma robežas

Ņemot vērā salīdzinoši aprakstošā pētījuma kvalitatīvo ievirzi – novērojumi 16 skolās, 100 stundas; skolotāju pedagoģiskās darbības analīze 44 stundu transkripcijas 10 skolās – tā rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstij kopumā, bet tas dod pietiekamu pamatu konstatēt tendences skolotāju pedagoģiskās darbības īstenošanā un tās skaidrot.

Skolotāja pedagoģiskās darbības izpētē, izmantojot darbības teorijas atziņas, aplūkotas skolotāja darbības verbālās izpausmes; padziļināti pētīt valodā pausto darbību. (*Austin, 1975, Schiffrin, 1984, Bernstein, 1990, Fennimore, 2000*)

Sociālkultūras pieredze aplūkota noteiktas socializācijas faktoru ietvarā, atstājot ārpusē cilvēka reliģisko piederību un dzimumu lomas ģimenē minēto faktoru psiholoģiskā jutīguma dēļ. Kā galvenie sociālkultūras pieredzes raksturotāji izmantoti sociāldemogrāfiskie dati, vecāku izglītības un nodarbinātības raksturs, ģimenes un kopdzīves formas, cilvēku mobilitāte mūža gaitā, iegūtās izglītības raksturs, valodu apguve, informācijas līdzekļu lietojums.

Tēzes aizstāvēšanai

Pētījuma rezultātu analīze atklāj likumsakarības, kuras promocijas darba autore izvirza aizstāvēšanai:

1. Ja skolotāja pedagoģiskās darbības mērķis ir vērsts uz skolēnu pieredzes bagātināšanu, tad kā blakusefekts novērojama arī paša skolotāja pieredzes bagātināšanās refleksijas rezultātā. Notiek tagadnes kultūras satura, ko pauž gan skolotājs caur savu pieredzi, gan mācību priekšmeta saturu, pāraugšana no nākotnē nozīmīgu kultūras simbolu un vērtību viedokļa: paši skolēni dialogiskās attiecībās ar skolotāju pauž bez

sociālkulturāliem aizspriedumiem pret kultūru daudzveidību savu novērtējumu tam, kas no tagadnes kultūras viedokļa ir vērtīgs un kas jāatstāj pagātnē.

2. Ja skolotāju darbības galvenie uzdevumi ir integrēt skolēnam aktuālo kultūrvižu saturu pieredzē, kuru skolēni gūst ģimenēs un pilnveidot skolas un neformālās izglītības kultūrvides un viņi izvēlas mācību formas, kas nodrošina sociālās mijiedarbības apstākļus, tad paplašinās skolēnu sociālkultūras pieredzes avoti un sociālo attiecību plašums.
3. Ja skolotājs, deleģējot skolēniem izvēli un atbildību, iedrošina skolēnus izteikt nepopulārus un kritiskus viedokļus, rosina šaubīties, tad mācību procesā gūto jauno pieredzi skolēni attiecina uz savu pagātņi, sociālkultūras dzīves kontekstu, un apzinās savu spēku to mainīt.
4. Ja skolotājs īsteno sociālintegrējošu pedagoģisko darbību kā pretēju pasīvi pielāgojošai darbībai, tad skolēnu savstarpējā komunikācijā un komunikācijā ar skolotāju tiek veicināta iepriekšējās pieredzes analīze un tās konfrontēšanā ar jauno pieredzi, tas atļauj pilnībā atklāties skolēnu pieredzēm to daudzveidībā un dod iespēju kritiski izvērtēt jaunas pieredzes izveides pamatprincipus: „ko varam pieņemt visi, kas no manas pieredzes piemērots tev, ko es kā skolotājs varu iemācīties no skolēna” un otrādi.
5. Ja tiek ievēroti starpkultūru izglītības pieejas ieteikti pedagoģiskie nosacījumi, tad īstenojas kultūru dialogs: skolēna un skolotāja sociālkultūras pieredzes dialogiskās attiecībās piepilda transformētas, bagātinātas tagadnes kultūras nišu pedagoģiskajā darbībā kā kultūrā. (Medina, 2003)
6. Minētie sociālpedagoģiskie principi, kā arī sociālintegrējoša skolotāja pedagoģiskā darbība salīdzinoši vairāk un izteiktāk novērojama mazākumtautību sākumskolu klasēs nekā latviešu sākumskolu klasēs: tas skaidrojams ar skolotāju bikulturālu sociālkultūras pieredzi un tālākizglītības potenciāla pilnīgāku izmantošanu.

Promocijas darba struktūru veido ievads, divas daļas, nobeigums, 6 pielikumi. Kopumā izanalizēti 239 avoti latviešu, angļu, vācu un krievu valodās. Teorētiskās un praktiskās atziņas attēlotas 7 tabulās un 2 attēlā.

Pētījuma rezultāti publicēti vispāratzītos recenzējamās izdevumos:

1. Ose, L. *Co-operation between schools and Higher educational institutions: experience gained within the „Open school” project of the Soros foundation Latvia. In Developing Teachers pedagogical competence through school – university partnership. (39 – 60)* 2nd International Summer school. (A.Vasilonoka (ed.)) – Riga, School support centre, Ltd, 2002 – 160.p, ISBN 9984-9477-2-6

2. Ose, L. *Sociālkulturāli integrējošas skolotāja pedagogiskās darbības indikatori. (CD formātā)* – ATEE, 4th Spring University “Teachers, Students, Pupils in a Learning Society”, collection of reports, Riga, LU PPI, 2003., ISBN 9984-712-36-2
3. Ose, L. *Stereotipi un etiķetes skolotāju valodā: diskursa analīzes sociālpedagoģisks lietojums. (233-248)* – LPA, Pedagoģijas un psiholoģijas katedra, Starptautiska konferences “Pedagoģija: teorija un prakse II” rakstu krājums, 3.daļa, - Liepāja LiePa, 2003 – 293. lpp., ISBN 9984 – 754 – 07-3
4. Ose, L. et.al. *Collaboration in Computer Assisted Qualitative research. (235 – 249 pp.)*, - Qualitative Psychology Nexus: Vol.4 , Gurtler, L., Kiegelmann, M., Huber, G., L. (eds.) (2005) Areas of Qualitative Psychology – Special Focus on Design: Verlag Ingeborg Huber. – 294 p., ISBN 3 – 9810087-0-7
5. Ose, L. et.al. *Qualitative Research Methodology Design for Teachers’ Pedagogical Action Models and Students’ Socio – cultural Learning Experience Interaction Evaluation. (121 – 131 pp.)* – Society, Integration, Education. Proceedings of the International conference, February 25 – 26, 2005, Rezeknes Higher Education Institution, Rezekne., 386 p., ISBN 9984-779-03-3
6. Ose, L. *Starpkultūru mācīšanās satura analīzes modelis*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas nodaļas rakstu krājumā *Kompetence izglītības reformas kontekstā*. – nodots publicēšanai LU Akadēmiskajā apgādā (sagatavošanā, tiks publicēts 2006. gadā).

Pētījuma rezultāti prezentēti un diskutēti konferencēs un zinātniskajos semināros:

- 1) *Развитие стандартов дошкольного и раннего школьного образования* – международная конференция по педагогике, Петербург, Институт ранней интервенции, Сентябрь 7 – 10, 2002 года.;
- 2) *“Pedagoģiskā procesa humanizācija: realitāte un perspektīva”* (2. starptautiskā konference “Pedagoģija: teorija un prakse” 2003. gada 25.aprīlī, Liepājas Pedagoģijas akadēmija);
- 3) *“Changing Education in a Changing Society”* (4th ATEE Spring University “Teachers, Students and Pupils in a Learning Society”, May 2 – 3, 2003, Riga);
- 4) *“Society, Integration, Education.”* (International scientific conference, February 25 – 26, 2005, Rezeknes Higher Education Institution, Rezekne).

1. Integratīvā pieeja skolēnu sociālkultūras pieredzes un skolotāja pedagogiskās darbības analīzei klasē (mikrolīmenī)

1.1. Skolēna sociālkultūras pieredzes būtība un struktūra

Cilvēka pieredzes un prāta attiecības vairākus gadsimtus bijusi Rietumu filozofijas diskusiju tēma. Empīrisma skolas vienmēr uzsvērušas pieredzes nozīmi izziņā un pārdzīvojumā, turpretim racionālisti tai atvēlējuši sekundāru nozīmi, pieredzi traktējot kā prāta darbības konkretizējumu, ne vairāk. Rietumu domāšanas vēsturē Imanuels Kants 18.gs. beigās „Tīrā prāta kritikā” apgalvo abu saistību – pieredze bez sapratnes ir akla, sapratne bez pieredzes – tukša. Gadsimtiem ejot, izpratne par pieredzi sociālo zinātņu jomā paplašinājusies, tajā lielu ieguldījumu devusi arī psihoanalītiskā antropoloģija. (Jungs, 1994, Ēriksons, 1998)

Pedagoģijas zinātnes ietvaros nerodam viennozīmīgu pieredzes noteiksmi. Vispārēju izpratni par pieredzi piedāvā pedagoģijas terminu vārdnīca. „Pieredze (*experience*) – personas darbībā praktiski apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopums”.

Instrumentālu pieredzes definīciju rodam biheaviorisma tradīcijā, kuras pārstāvji, amerikāņu psihologi Geidžs un Berliners piedāvā definēt pieredzi kā mijiedarbību ar vidi, kuras gaitā stimuli iegūst nozīmi un tiek saistīti ar reakcijām. (Geidžs, Berliners, 1999) LU profesore Z.Čehlova, kas pētījusi pieredzi didaktisko modeļu kontekstā, pauž domu, ka pieredzes saturs ir zinības, intelektuālās spējas; dažādi darbības veidi; emocionālie kodī (personiskie, jēgas, vērtības, nostādnes, stereotipi). (Čehlova, 2001)

Pedagoģijas teorijās, it īpaši humānistiskajā pedagoģijā un konstruktīvismā, pieredzes jēdzienam ir svarīga nozīme. Pedagoģiskajā procesā izejas punkts, satiekoties skolotājam un skolēnam, ir abu līdzšinējās pieredzes. Ja pedagoģiskajā paradīgmā, kuras pamatā bija zināšanu translēšana, būtiska nozīme bija skolotāja pieredzei kā autoritātei un absolūtās patiesības nesējai, tad humānistiskajā pedagoģijā un konstruktīvismā liela nozīme tiek piešķirta ir skolēna pieredzei, viņa naratīvam, kā jau minēts darba ievaddaļā.

Konstruktīvisms pieredzi izprot kā pamatu jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanai. Varam apgalvot, ka viss, ko darbībā pauž skolotāji un skolēni, ir veidojies uz pieredzes pamata. (Wilber, 2004)

Rietumu filozofijas ietvaros pieredzes nozīmi uzsvēra Kants, apziņas intencionalitātes koncepcijas pamatotājs, vācu filozofs fenomenologs E. Huserls, vācu dzīves filozofijas pārstāvis V. Diltejs, amerikāņu filozofs pragmatīķis Dž.. Djūijs u.c.

Kants „Tīrā prāta kritikā” (Kants, 1931, latviski, A. Rolava tulk.) pieredzi (*Erfahrung*) definē kā empīrisku pasaules izziņu (ibid., 234, 277), uztveres darbību sintētisku vienību (ibid., 226). Viņš pauž viedokli, ka katras mūsu objektīvi nozīmīgas izziņas darbības pamatā ir pieredze (ibid., 722). Pieredzes struktūru Kants skaidro sekojoši: tā sastāv no parādību uztveres, apjēgšanas, asociāciju veidošanas un atpazīšanas. Saskaņā ar Kanta viedokli, cilvēki pieredzē ietilpina telpas un laika priekšstatus, kuros tiek strukturēti konkrēti pieredzēti notikumi (ibid., 241). Ikviens izziņa sākas ar pieredzi (ibid., 1). Pieredze – kā pie – redzēšana ir iespējama vienīgi caur kategorizāciju (vārdā nosaukšanu), ko Kants sauc par sapratni (A. Rolava tulk.). Rezumējot – pieredzes priekšnoteikums ir sapratnes – kategoriju esamība cilvēka prāta, tāpat laika un telpas kā formu klātesamība pieredzē. Cilvēka pieredze darbojas, laižot cauri šīm kategoriju, laika un telpas priekšstatiem visu, ar ko saskaras savā dzīvē; vispirms parādība tiek uztverta, apjēgta, izveidojas asociācijas saistībā ar pieredzēto un pieredze noformējas atpazīstot to, kas iepriekš ticis uztverts.

Filozofs A. Vaitheds (*Whitehead*, 1998) pauž viedokli, ka pieredze sastāv no personiski pārdzīvotiem notikumiem. Pieredzi veido objekti/subjekti, uz kuriem tā attiecas, bet pati pieredze ir dzīva realitāte (*living reality*), ar emocijām, tieksmēm, prieku un pārdzīvojumiem, tās izveidē piedalās objekti un apstākļi. Pieredze manifestējas darbībā slēptā vai atklātā veidā; ikvienu fiziski, verbāli paustu darbību pastarpina pieredzes realitāte ar savu vēsturi.

Djūijs pieredzi traktē ļoti plaši: tajā ietilps gan emocionālā, gan sociālā, intelektuālā, garīgā, kultūras pieredze. Pieredzes būtība: pretrunīgu komponentu vienībā. To veido aktīvais – darbības un pasīvais – ciešotnes – komponents. Tātad – gan pieredzes ieguve darbībā, gan pieredze kā kaut kā notikuša seku pārdzīvojums.

Pieredzes vērtība ir šajā saiknē: darbība kā tāda vēl nerada pieredzi. Pieredzē iegulstas pārmaiņas, ko darbība ir izraisījusi. Jēgu pieredze iegūst tad, kad darbība pāriet seku pārdzīvojumā. Rokas bāšana ugunī vēl nav pieredze – pieredze sākas ar sāpēm, kad sāp apdedzinātais pirksts; skolēna ģimenes sastāvs vēl nav objektīvi dota pieredze – pieredze sākas, kad viņš šo ģimenes kultūru pārdzīvo, pārdzīvojumu pauž darbībā, komunicē skolā, piemēram. Mācīties no pieredzes nozīmē veidot saikni starp mūsu ietekmi uz objektu (vai subjektu) un objektu (vai subjektu) pretdarbību. Mācību mērķis vispār ir lietu saikņu noskaidrošana. (*Dewey*, 2000 (kr.))

Pēc Djūija domām, galvenais pieredzē nav vis izziņas aspekts, bet darbības un ciešotnes saikne. Savukārt, pieredzes vērtības mērs ir izpratnes dziļums, ko tajā cilvēks sasniedz, izprotot saiknes un attiecības. Djūijs, rakstot par skolotāja lomu skolēnu pieredzes veidošanā uzsver, ka ir svarīgi sevišķi pirmajās klasēs saskaņot cilvēka juteklisko, ķermenisko un intelektuālo pieredzi – atļaut skolēnam daudzveidīgi iepazīt pasauli. (*Dewey*, 2000 (kr.))

134) Viņš raksta, ka pieredzes unce ir labāka par tonnu teorijas, tikai tāpēc vien, ka pieredze padara teoriju aktuālu (*Dewey, 2000, (kr.) 138*)

Saskaņā ar Djūija viedokli, tieši domāšanā izpaužas pieredzes intelektuālais komponents, savukārt vielu tam cilvēks saņem no iespaidiem, uztvērumiem, līdzšinējās pieredzes satura (te nozīmīga ir skolēna ģimenes pieredze, mācīšanās no vecākiem, viņu darbības u.tml.). Skolēns, gaidot kādu notikumu, jau to spēj prognozēt, taču saskaņā ar savas pieredzes līdzšinējo saturu. Kā lai skolotājs aktivizē skolēna līdzšinējo pieredzi? Pēc Djūija domām, domāšanu rosina emocionālu identifikāciju ar notikumu, kurš ir ietverts mācību uzdevumā, skolotāja vēstījumā vai citos mācību procesa komponentos. Te skolotājam ir iespēja modināt un aktualizēt skolēna līdzšinējo sociālkultūras pieredzi, to izmantot viņa paša pieredzes paplašināšanas nolūkos.

Djūija atziņas sniedz pieredzes veidošanās mehānisma un tās vietas izpratni pedagoģiskajā procesā:

1. Pieredze sākas ar neizpratni, situācija nav pabeigta un skaidra. Skolotājam šai situācijā jāsaprot, ka var un vajag izaicināt skolēna līdzšinējo pieredzi.
2. Tad cilvēkā mostas nojausma par situācijas atrisinājumu – līdzšinējās pieredzes faktu interpretācija un virzība uz noteiktu risinājumu, – atkal – atkarībā no līdzšinējās pieredzes. Piemēram, skolēns, kura pieredze nacionālo svētku svinēšanā sakņojas jūdaisma svētku rituālos, tos tieksies attiecināt arī uz skolā svinamiem Ziemassvētkiem vai Lieldienām, un viņa gaidas paliks pilnībā neapmierinātas, jo kristiešu svētku svinēšana būtiski atšķiras no jūdaistu tradīcijām.
3. Neizpratne motivē cilvēku pētīt jauno situāciju, uzzināt par to pēc iespējas vairāk, lai rastu piemērotu risinājumu, ja tas, kas sakņojās līdzšinējā pieredzē, neder.
4. Iepriekšējā hipotēze vai nu tiek attīstīta vai noliegta un nomainīta ar citu, ja jauniegūtie dati primāro hipotēzi ir apgāzuši.
5. Pārstrādātā vai jaunā hipotēze tiek pieņemta par darbības plānu noteiktajā situācijā.

Djūija atziņu vērtību, autoresprāt, vairo tas, ka viņš, izpētot pieredzes konstituēšanās mehānismu, aicināja skolotājus mācību procesu pielāgot dabiskajam pasaules izzināšanas un apguves veidam, tai skaitā propagandējot projektu metodi kā autentisku pasaules apguves formu.

Pieredzes jēdziens ir saistīts ar laika dimensiju. Refleksīvi izvērtējot savu pagātnes pieredzi, veicam tagadnes darbības, savukārt, reflektējot par darbību, ko darām (kā uzsvērts Gidensa rekursīvās darbības teorijā), to automātiski padarām par pagātni (šis pieredzes un

laika saistījums atklāts filozofu Sv. Augustīna un Kanta darbos). Cilvēka pieredze ir pastāvīgi pieaugošs lielums, mēs bieži nonākam situācijās, kurās mūsu iepriekšējā pieredze nav pietiekama, lai produktīvi darbotos un atrisinātu situāciju. Pedagoģiskais process pats par sevi ir šādu situāciju pārbagāts, tādējādi skolēnu pieredzes nemītīgi tiek konfrontētas ar neiepazīto. Šo tēmu savos darbos aplūkojis psihologs Vigotskis, aicinot skolotājus paplašināt ar vēl nezināmo skolēna pieredzi savā attīstības zonu koncepcijā. Psihologs Jarvis raksturo pastāvīgu iekšējo konfliktu, kurš sekmē cilvēku attīstību: konfliktu starp esošo pieredzi un ārējām jaunām vajadzībām (piemēram, pirmās klases skolēna pirmās dienas skolā, kurās ģimenes klātbūtnes pieredze, ģimenes sociālkultūras vide tiek nomainīta ar skolās vidi, skolas disciplinārajām prasībām un ar šo pāreju radītajām vajadzībām pielāgoties jaunajai situācijai). Situāciju palīdz atrisināt līdzību meklēšana savā līdzšinējā pieredzē, pieredzētā aktualizācija. Pedagoģijas profesore T. Koķe uzsver, ka „pieredze var būt divējāda: pašpieredze, ko cilvēks iegūst ar tiešās uztveres palīdzību, un pastarpināta pieredze, ko iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību, – visbiežāk tā ir citu cilvēku pieredze.” (Koķe, 1999, 42) Profesore Koķe pieredzi definē kā tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē indivīda iepriekšējā mācīšanās. (Koķe, 1999, 43) Jāpiebilst, ka mācīšanās kā pieredzes avots var būt gan formālā, gan neformālā, līdz ar to tajā kā komponenti ietilpst interiorizēti bērma netiešās jeb sociālās mācīšanās (*Bandura, 1967*) rezultāti – sociālās kultūrvides (dzīves apstākļi un dzīves veids, dzimtā valoda un etniskā piederība) personiska interiorizācija (piederības izjūta, komunikācijas veidi). Pašpieredze, saskaņā ar Koķes viedokli, ir situācijas subjektīva apzināšanās, kas apgūta paša dzīvesdarbības, mācīšanās un pašaudzināšanas rezultātā. Pašpieredzes pilnveide nepieciešami raksturo humānistisku pedagoģisko procesu un tam atbilstošas skolotāja pedagoģiskās darbības mērķi. Skolotājam jābalstās uz esošo pieredzi, no vienas puses, to kā vērtību iekļaujot pedagoģiskajā procesā (audzināšanas/mācīšanās kopsakarā) un atceroties, ka arī negatīva skolēna sociālkultūras pieredze ir izmantojama kā avots, lai saprastu, ka to iespējams pāraugt un pārveidot attīstības gaitā; no otras puses, ikviena pieredze nav absolutizējama, tā ir izmantojama kā pamats tālākizglītības un personīgās pilnveides motivācija. Profesore Koķe raksturo trīs subjektīvas attieksmes pret pieredzi: 1) pieredzes noliegšanu vai, Huserla terminoloģijā, atstāšanu aiz iekavām, jeb tās nenovērtēšanu pašsaprotamības dēļ; 2) pieredze tiek pieņemta bez domāšanas, nereflektējot par to, kā ilustrācija kalpo elementāru prasmju apguve. K. G. Jungs to interpretē kā kolektīvās bezapziņas piemēru (Jungs, 1994), savukārt, Gidensa konceptuālos ietvarus piemērojot, varam rezumēt, ka šāda attieksme atstāj pieredzi ārpus diskursīvās apziņas; kaut arī pieļauj tās bezapzinātu lietojumu: cilvēki nevar paskaidrot, kādēļ tā rīkojušies; 3) pieredzes apguve mācīšanās izpratnē nav iespējama bez refleksijas, par to savā kritiskās pedagoģijas koncepcijā

raksta P. Freire (*Freire, 1985*), uzsverot nepieciešamību mācību procesā demitologizēt apspiestības pieredzi un tās raisīto zemo pašapziņu, kas objektivizējusies apspiesto kultūras klišējās. Mācīšanās procesā tiek apgūta jauna prasme un par šo apgūvi tiek reflektēts – kāpēc tā tiek apgūta, argumentējot ar iepriekšējo pieredzi.

Citu cilvēku pieredzei, kuru bērns pārmanto vai nu neģenētiski, kā minējis K.G. Jungs, vai arī socializācijas rezultātā, ir būtiska ietekme uz pašpieredzi: pašpieredze veidojas kā komunikācijas rezultāts ar šo citu pieredzi. Arī šīs koncepcijas adepts britu sociologs B. Bernsteins (*Bernstein, 1990*) pieredzi izprot kā saistību starp simboliskajām sistēmām, kurās nozīmīgākā loma ir valodai, un sociālo struktūru, kurā viņš uzsver sociālekonomisko statusu sistēmu. Tādējādi pieredzes veidošanās notiek sociālās struktūras determinētās sociālās lomas ietvaros, tajā pat laikā paredzot brīvību pieredzes izvēļu un komunikācijas laukos. Iespējams secināt, ka pieredze veidojas dialogā starp sociālās lomas ietvariem, kuros notiek kultūras (kā dzīvesveida transmisija) un individuālo brīvību, lomas izpildē, kurā runai ir īpaša nozīme. Minētā koncepcija ir izmantota pētījuma empīriskajā daļā, identificējot sociālkultūras pieredzes konteksta izpētes objektīvos rādītājus, starp kuriem būtiska loma ir skolēnu ģimeņu sociālekonomiskajam statusam un dzīvesvietai. Uzskatu, ka, izskatot turpmāk sociālkultūras pieredzes veidošanās pedagoģiskos nosacījumus, būtu lietderīgi pakavēties pie B. Bernsteina koncepcijas, kura minētos faktorus saista ar skolēnu pieredzes izpausmēm valodā, jo pētījuma empīriskajā daļā minētie objektīvie rādītāji arī ir izmantoti kā konteksts verbalizētai skolēnu sociālkultūras pieredzei.

Skolēna pieredzes nozīmi pedagoģiskajā procesā akcentējušas divas savstarpēji papildinošas pedagoģiskas pieejas – humānistiskā pedagoģija un konstruktīvisms, kuras konkrētajā pētījumā kalpo kā teorētiskās izpētes metodoloģija.

Humānistisko pedagoģiju var raksturot ar dažādu tās pārstāvju darbos sastopamo filozofisko ideju, ka skolēni, ko sastopam skolā, ir atšķirīgi un skolotājiem ir viņiem jāpalīdz būt tādiem, kādi tie ir, atšķirīgiem no citiem (pēc E. Maslo, 2003). Skolotāja pedagoģiskajā darbībā vadmotīvs saskaņā ar šo pieeju ir cilvēka – skolēna radošā potenciāla attīstība, orientācija uz skolēna patstāvīgu jaunas pieredzes apgūšanu. Protams, apgūt jauno iespējams uz noteikta pamata. Humānistiskās pedagoģijas pārstāvji pilnībā noraida jebkādu *tabula rasa* (Loka terminoloģijā, Loks, 1979) ideju attiecībā uz skolēnu, īpaši uzsverot pedagoģiskā procesa individualizācijas nepieciešamību. Jauno pieredzi katrs skolēns apgūst uz esošās pamata un esošo būtiski ietekmējusi, tās pamatslāni veidojuši sociālkultūras pieredzes konteksts – skolēna socializācijas fons, tās apstākļi (ģimene, tās kultūra, tai skaitā etniskā piederība, kultūras mediji, sociālekonomiskie raksturojumi, vecāku izglītība, ģeogrāfiskā mobilitāte utt.). Humānistiskajā pedagoģijā pedagoģiskā mijiedarbība starp skolotāju un

skolēnu notiek kā cilvēka vērtību un pieredzi respektējoša. (Maslow, 1998 Vigotsky, 1981) Tiek respektēta skolēna motivācija un viņa iesaiste viņam pašam nozīmīgā un jēgpilnā mācību procesā. Iniciatīva, paškontrolē, pašnovērtējums – šie jēdzieni izsaka humānistiskās pedagoģijas cieņu pret indivīda autonomiju.

Dažas būtiskas didaktiskās kategorijas, ko uzsver šī pieeja, – procesuālā orientācija, pētījums, problēmu risināšana, refleksīvā, kritiskā, radošā domāšana, personīgās jēgas meklēšana, patstāvīga jaunu zināšanu rašana un to pielietošana jaunās situācijās kā aktuāla pieredze saista šo pieeju ar citu, modernāku, kura radusies uz tās pašas filozofiskās platformas – konstruktīvismu. Humānistiskā pedagoģija pamatojas humānistiskās psiholoģijas atziņās. Tās izpētes centrā ir cilvēka pasaules uztveres un apguves process, kas notiek iekšēji – ar jūtām, domām, uzskatiem. Pretēji biheiviorismam, kas klasiskā izpausmē reducē cilvēka darbību uz stimula – reakcijas attiecībām, humānistiskā psiholoģija ielūkojas cilvēka vēsturē, viņa biogrāfijā, pārdzīvojumos. Tā pēta cilvēka attīstību visā tā pieredzes kopveselumā – ieskaitot sociālos un subjektīvos aspektus. Humānistiskā psiholoģija aktualizējusi cilvēka un vides attiecību situācijas, iekšējā un ārējā mijiedarbību. K. R. Rodžerss ir viens no humānistiskās psiholoģijas līderiem. No pētījuma viedokļa būtiskas Rodžersa atziņas ir: 1) cilvēciscai būtnei mācīšanās ir dabisks process, bet tā kļūst personiski nozīmīga tikai tad, ja mācību objektu skolēns uzskatīs par sev personiski nozīmīgu un tad, ja skolēns aktīvi piedalīsies mācībās kā pieredzes apgūvē; 2) izglītots cilvēks ir iemācījies adaptēt un mainīt, ir sapratis to, ka tikai zināšanu ieguves process dod pamatu drošībai. (Rogers, 1979, 104)

Iespējams secināt, ka pieredzes jēdziens guvis plašu interpretējumu Rietumu filozofijā, it sevišķi empīrisma virzienos, bet pētījuma mērķiem atbilstoši šķiet izmantot Kanta un Djūija atziņas. Kants „Tīrā prāta kritikā” (Kants, 1931, latviski, A. Rolava tulk.) pieredzi (*Erfahrung*) definē kā empīrisku pasaules izziņu (ibid., 234, 277), uztveres darbību sintētisku vienību (ibid., 234, 226). Viņš pauž viedokli, ka katras mūsu objektīvi nozīmīgas izziņas darbības pamatā ir pieredze (ibid., 234, 722).

Djūijs pieredzi traktē ļoti plaši: tajā ietilps gan emocionālā, gan sociālā, intelektuālā, garīgā, kultūras pieredze. Pieredzes būtība: pretrunīgu komponentu vienībā. To veido aktīvais – darbības un pasīvais – ciešotnes – komponents. Tātad – gan pieredzes ieguve darbībā, gan pieredze kā kaut kā notikuša seku pārdzīvojums. Djūija definīcija gūst konkrētā pedagoģijā plaši lietotajā pieredzes noteiksmē: pieredze (*experience*) – personas darbībā praktiski apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopums. (Dewey, 1968)

LU pedagoģijas profesore T. Koķe uzsver, ka „pieredze var būt divējāda: pašpieredze, ko cilvēks iegūst ar tiešās uztveres palīdzību, un pastarpināta pieredze, ko iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību, – visbiežāk tā ir citu cilvēku pieredze.” (Koķe, 1999, 42) Profesore

Koķe pieredzi definē kā tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē indivīda iepriekšējā mācīšanās. (Koķe, 1999, 43) Pētījuma turpmākā attīstībā skolēnu sociālkultūras pieredzes struktūra interpretēta, pievienojot arī pasaules pieredzi – to, kas gūts ne tiešā saskarsmē ar cilvēkiem, bet gan ar mediju, īpaši plašaziņas līdzekļu starpniecību. (Tiļļa, 2003)

Savukārt, lai noteiktu sociālkultūras pieredzes būtību, kultūras jēdziens būtu aplūkojams īpaši. Vārds „kultūra” cēlies no latīņu valodas. Tas sākotnēji apzīmēja zemes apstrādāšanu un augu kultivēšanu. Bet jau senajā Romā minēta „*cultura animi*” – dvēseles kultivēšanu. (Fornas, 1995) Šī metaforiskā nozīme kopš 17. gadsimta kļuvusi par dominējošo, tā atdalīta no reliģiskās „kulta” nozīmes, bet cieši saistīta ar individuālo un sociālo attīstību.

Modernās socioloģijas pamatnostāja ir, ka priekšstati, idejas, vārdi un citas simboliskas sistēmas nāk no sabiedrības vai grupas, kur tie tiek izmantoti, tādēļ tās ietvaros aplūko noteiktu sociālo grupu kultūras:

- „kultūras” jēdziena attīstīšanās un lietojums ir saistīts ar cilvēku vērtībām un uzskatiem par sabiedrību, sociālām pārmaiņām un vēlamo sabiedrību,
- lielu ieguldījumu kultūras jēdziena attīstīšanā devuši autori ārpus akadēmiskās socioloģijas zinātnes – literāti, pedagogi, filozofi, politologi, vēsturnieki un antropologi.

Amerikāņu antropologs Krēbers (*Kroeber*) 1952. gadā pirmo reizi izvirzīja apgalvojumu, ka kultūra netiek bioloģiski pārmantota, bet gan iemācīta un pārnesta no vienas grupas uz citu. Viņš akcentēja arī tikai cilvēkam piemītošo spēju simbolizēt un kontaktēties ar simbolu palīdzību. Valodu var uzskatīt par nozīmīgāko simbolu sistēmu.

Jēdzienu „kultūra” izmanto un atšķirīgi interpretē dažādās zinātņu nozares. Kultūras pētījumu starpdisciplinārais raksturs deva iegānu izveidot kultūras studijas – jaunu pētījumu nozari, kas sevī apvienoja vairākus zinātnes virzienus un teorijas: antropoloģiju, komunikācijas zinātņu, pedagogiju.

Kultūras studijās termins „kultūra” tiek definēts drīzāk politiski. Arī turpmāk aplūkotajai starpkultūru didaktikai ir liela politiska slodze – afroamerikāņu un spāniski runājošo integrācijas problēmas ASV, imigrantu un viņu bērnu integrācija Eiropas valstīs. Arī šajā pētījumā, salīdzinot latviešu un mazākumtautību skolu skolotāju pedagoģisko darbību kā kultūru un novērtējot pieredzi integrēšanas potenciālu tajā, aktuālajā Latvijas sociālpolitiskajā situācijā ir pausta politiski zīmīga interpretācija – izglītības politikas un etnopolitikas robežlīnijā. Kultūras studiju pētniecības objekts ir kultūra kā ikdienas dzīve – ikdienas dzīves radītie teksti un prakse.

Kultūra ir „vieta”, kur atšķirības tiek iedibinātas un pretstatītas, kur nepārtraukti notiek cīņa par nozīmi, kur apspiestās grupas cenšas pretoties dominējošo grupu interesēm un nozīmes uzspiešanai. Tieši tas kultūru padara ideoloģisku. Storejs (*Storey*) uzskata, ka „ideoloģija, bez šaubām, ir kultūras studiju centrālais koncepts”. (*Storey, 1985, 4*)

Kaut arī esam tuvinājušies kultūras izpratnei, aprakstījuši kultūras studiju specifiku, nākas konstatēt, ka jēdzienu „kultūra” nav viegli definēt: tas var nest dažādas nozīmes dažādos kontekstos. Divi kultūras nozīmīgākie elementi tomēr neapšaubāmi ir:

- cilvēku spēja veidot, konstruēt, radīt savu dzīvi,
- cilvēku spēja izmantot valodu – visplašākā izpratnē, arī kā spēju izmantot visu veidu zīmju/simbolu sistēmas.

Austrāliešu kultūrantropologs Skarino (*Scarino, 2000*) akcentē četrus kultūras izpratnes veidus, kas ir ļoti nozīmīgi no skolotāja un skolēna kultūras viedokļa.

1. Kultūra ir daudzšķautņaina. Tā ietver sociālos institūtus un prakses, vērtības, normas, zīmes un simbolus, tēlus, rituālus, varas attiecības un tekstu radīšanu.
2. Visi šie kultūras komponenti nav statiski laikā un telpā. Kultūras mainīgie lielumi ir dzimums, etniskā piederība, sociālekonomiskais statuss, reliģija, vecums. Katram no šiem komponentiem ir savas premissas, veids, kā redzēt pasauli un dzīvot tajā.
3. Valoda, teksti un kultūra iekļauj viena otru pastāvīgā savstarpējā mijiedarbībā. Katrs komunikācijas akts ir notikums kultūrā. Komunikācijas struktūras, procesi un saturs ir kultūras determinēti.
4. Kultūras veidošanās, jaunrades un pārmaiņu process un saturs ir vērojams, kā arī novērojama ir cilvēka mijiedarbība ar kultūru. Lai saprastu kultūru, jābūt pārliecībai, ka paša pasaules uzskats ir kultūras determinēts – tās ir attieksmes, vērtības, pārliecības un emocijas. (citēts pēc *Browett, 2002, 1*)

Kultūras pētniecība ir veids, kā izprast cilvēkus. Kultūras jēdziens turpina mainīties – gan lietojuma, gan nozīmes ziņā. Pēdējā laikā uzsvars tiek likts uz citu kultūras aspektu – komunikāciju, arī pedagogijā, īpaši starpkultūru didaktikā: kultūra ir simbolisku formu un nozīmju komunikācija. Kultūra un komunikācija ir vienmēr klātesoša cilvēka dzīvē un sabiedrībā, tāpēc kultūru var apskatīt kā komunikāciju, un komunikāciju var pētīt, kā kultūru, uzskata Forness. (*Fornas, 1995*)

„Kultūra” ir termins ar sarežģītu un vēl jo projām interpretācijām „atvērtu” pagātni, tagadni un nākotni. Cilvēki dzīvo kultūrā un rada to, arī un it īpaši pedagogiskajā procesā.

„Kultūra ir kādas tautas vai cilvēku dzīvesveids. Tas sastāv no vispārpieņemtiem domāšanas un uzvedības veidiem, kas ietver vērtības, uzskatus, uzvedības normas, politisko organizāciju, ekonomiskās aktivitātes un tam līdzīgi, kas tiek nodots no vienas paaudzes

nākamajai iemācoties, nevis bioloģiski pārmantojot.” (*The Social Science Encyclopedia*, 2000, 129) Autoresprāt, šī ir pietiekami integratīva kultūras definīcija, un turpmāk darbā gan sociālkultūras pieredzes, gan starpkultūru didaktikas ietvaros, autore orientēsies uz šo kultūras definīciju.

Vācu pedagoga Lotāra Bonscha sociālkultūras darbības koncepcija balstās britu sociologa Pitrima Sorokina idejās un viņa sociālpedagoģiskajos darbos. Tajā varam rast sociālkultūras pedagoģisku interpretējumu, kas izriet no audzināšanas mērķiem – „Sociālkultūra ietver sevī acīmredzamu dzīves sakārtošanas dimensiju”. (*Bonsch*, 1992, 24) Tā veido vidē personības izpausmei, sociālajiem kontaktiem, avotu pieredzei, tā ir medijs dzīves formu apguvei un identifikācijai ar lokālo un reģionālo sociālo pasauli,” raksta Boenšs.

Sociālkultūras pieredzes jēdziens saistīts ar konstruktīvisma tradīciju pedagoģijā, kuras pamatprincipus detalizētāk aplūkosim saistībā ar skolotāja pedagoģisko darbību. Sociālkultūras teorija balstās uz Vigotska intersubjektīvātes koncepciju un tuvākās/proksimālās attīstības zonas koncepciju. Konstruktīvisms, kā arī sociālkultūras teorija tā ietvaros, balstās uz universālu atziņu, ka cilvēki ir darbīgi un īsteno sevi darbībā, mērķtiecīgi meklējot iespējas gūt jaunas zināšanas, konstruējot tās nozīmīgā kontekstā: cilvēki veido savu dzīvi, izejot no savas vides un tajā apgūtās līdzšinējās pieredzes. (*Glaserfeld*, 1990, 84)

Par konstruktīvisma manifestu var uzskatīt itāļu filozofa Džimbatsitas Viko traktātu, kurā rodam vārdus: „Dievs zina pasauli, jo ir to radījis, cilvēki var zināt tikai to, ko paši ir radījuši”. (cit. pēc *Glaserfeld*, 1990, 85) Arī vācu izcilais filozofs Imanuels Kants savā „Tīrā prāta kritikā” norādījis, ka „Cilvēka prāts var apgūt vien to, ko pats sevī ir radījis saskaņā ar savu plānu”. (Kants, 1931 (latv.)) Konstruktīvisms savā būtībā ir integratīvs veidojums, tā pamatā ir gan filozofiskās atziņas (sākot ar Hjūmu, Kantu, Džeimsu, Djūiju), gan 20.gs psiholoģijas autoritāšu Ž. Piažē, Ļ. Vigotska atziņas, kultūrantropologa un literatūrkritiķa M. Bahtina idejas u.c., lingvistiskā filozofija – Dž. Ostins, R. Serls u.c. Piemēram, savas grāmatas „Realitātes konstruēšanās bērniem” pēdējā nodaļā Piažē rakstīja: „Domāspēja nerodas no personīgā es apzināšanās, un ne zināšanās par lietām kā tādām, bet izprotot lietu un ES savstarpējo saikni. Saprāts, vienlaicīgi vēršoties pie abām šīs mijiedarbības pusēm un organizējot savus priekšstatus par pasauli, tādējādi veido sevi”. (*Piaget*, 1954, 36) Aktuāli sociālajās zinātnēs ir radikālā un sociālā konstruktīvisma virzieni. Piažē teorijā sakņojas radikālais konstruktīvisms. Tas izmanto izcilā psihologa ideju par to, ka uztvere ir viena no darbības formām un darbība balstās cilvēka līdzšinējā pieredzē: par asimilāciju Piažē sauc to, ka cilvēks meklē pasaulē ko pazīstamu: mēs esam noskaņoti redzēt to, ko jau esam redzējuši. Līdz ar to konstruktīvisms ir koncepcija, kurā organiski saistās darbība un pieredze. Radikālais konstruktīvisms (*Luhmann*, 1989) pauž uzskatu, ka realitāti mēs uztveram caur

savu subjekta prizmu un to tālāk papildinām, radot personiski nozīmīgu pasauli. Attiecinot to uz pedagogiju, var iegūt atziņu, ka mācīšanās ir skolēna patstāvīga darbība, tā ir tieši saistīta ar skolēna dzīvi un tās rezultāti gūst atspoguļojumu šajā unikālajā dzīvē. Sekojot Vigotska idejām, konstruktīvistu apgalvo, ka mācīties nozīmē veidot saikni starp jau zināmo un jaunām zināšanām un prasmēm. Tas ir individuāls process. Mācīšanās ir personiska pasaules redzējuma izveide, iegūstot arvien jaunas zināšanas par pasauli. Iemācīt neko nevar.

Sociālais konstruktīvisms pauž atziņu, ka realitāte ir sociāli konstruēta un sociāli apgūstama. (*Glaserfeld, 1995, Sayer, 2000, Fairclough, 2003*) Līdz ar to aktualitāti zaudē pareizuma un nepareizuma kritēriji. Cilvēks, kas uztver pasauli, to interpretē savā subjektivitātē, līdz ar to otrs nevar būt tās izvērtējuma eksperts. Mācoties skolēns rada savu pasauli.

Saskaņā ar konstruktīvisma idejām, skolēns konstruē zināšanas, vērtības, simbolus, jēgas. Skolotājs kļūst par pārrunu un diskusiju moderatoru, atbalstītāju un palīgu skolēnu patstāvīgajā izziņas darbā. Skolēni konstruē zināšanas, pētot, salīdzinot, atklājot, izmēģinot, izvērtējot, apstiprinot vai atsakoties.

Pedagoģiskās rekomendācijas, kuras izriet no konstruktīvisma premisām, izklāsta amerikāņu pētnieks Ernests fon Glazerfelds. Tos viņš dēvē par kritisko konstruktīvismu. Pirmkārt, jārada klasē domāšanu veicinoša gaisotne – skolēni tiek mudināti domāt, par pamatu ņemot savu līdzšinējo pieredzi. Skolotāji var plānot savu pedagoģisko darbību didaktisko mērķu īstenošanai vienīgi, pazīstot audzēkņus, viņu vajadzības, intereses, pieredzes iezīmes. Jēdzieni, kas organizē skolēnu zināšanas, var veidoties vienīgi uz pieredzes pamata. Glazerfelds pilnībā noraida ideju, ka jēdzieni atspoguļo objektīvu realitāti, ko caur mācību saturu dara zināmu skolēniem.

Ja skolēni ir kļūdījušies, mācību uzdevumu veicot, skolotājam ir jānovērtē ceļš, kuru viņi gājuši, veicot uzdevumu un ar noliedzošu novērtējumu nav jāsteidzas – pretējā gadījumā var apturēt skolēnos patstāvīgu realitātes konstruēšanas procesu. Glazerfelds uzsver arī nepieciešamību jebkurā mācību priekšmetā pirms rakstiskas uzdevumu izpildes veikt pārrunas – tieši verbalizācija atmodina domu, kas sakņojas pieredzē.

Apkopojot sadaļas saturu, varam konstatēt, ka sociokultūras jēdziens (latviskojot – sociālkultūra), antropologu, sociologu darbos (*Sorokin, 1985*), pedagoģijā (*Bonsch, 1991*) sastopams sekojošos kontekstos – sociālkultūras darbība, sistēma. Sociālkultūras sistēmas ietvaros cilvēka darbībai ietvaru veido sabiedrības kultūra – dzīvesveida un normu, simbolu kopums, savukārt darbības formu veido sociālo attiecību formas, vispārpieņemti uzvedības veidi.

Kultūra ir kādas tautas vai cilvēku dzīvesveids. Tas sastāv no vispārpieņemtiem domāšanas un uzvedības veidiem, kas ietver vērtības, uzskatus, uzvedības normas, politisko organizāciju, ekonomiskās aktivitātes un tam līdzīgi, kas tiek nodots no vienas paaudzes nākamajai iemācoties, nevis bioloģiski pārmantojot.

Sociālkultūra ietver sevī acīmredzamu dzīves sakārtošanas dimensiju. (Bonsch, 1991, 24) Tā veido vidi personības izpausmei, sociālajiem kontaktiem, avotu – pieredzei, tā ir medijs dzīves formu apguvei un identifikācijai ar lokālo un reģionālo sociālo pasauli.

Sociālkultūras pieredze, pētījumā interpretēta kā no kultūrvidēm sociālās mijiedarbības gaitā gūtā cilvēka atbildības par savu labklājību pašpieredze, citu cilvēku pieredze un pasaules pieredze. Tās struktūrkomponentus veido sociālo mijattiecību un kultūru daudzveidības pieredze. Tā ir pieredze, kuru skolēni gūst ģimenes, skolas un neformālās izglītības kultūrvidēs: tajā tiek integrēts skolēnam aktuālo kultūrvižu saturs, savukārt kultūru apguves forma ir sociāla; tā notiek sociālās mijiedarbības apstākļos.

Skolēna sociālkultūras pieredzes nozīme uzsvēta gan humānistiskajā pedagoģijā, gan konstruktīvisma pedagoģijā. Skolēni tiek mudināti domāt, par pamatu ņemot savu līdzšinējo pieredzi. Skolotāji var plānot savu pedagoģisko darbību, pazīstot audzēkņus, viņu vajadzības, intereses, pieredzes iezīmes.

Līdz ar to rodas nepieciešamība pētīt skolotāju pedagoģisko darbību, konstatēt labas pieredzes piemērus un apzināt iespējas atvērt skolotāju pedagoģisko darbību skolēnu sociālkultūras pieredzes integrēšanai un paplašināšanai mācību procesā, acīmredzot dodot pašiem skolotājiem iespējas veikt savas darbības pētījumus (*action research*) saskaņā ar sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritērijiem un rādītājiem, kuri ir izstrādāti šajā pētījumā.

Nākošajā sadaļā raksturota deviņgadīgu bērnu sociālkultūras pieredzes veidošanās avoti un mediji starpkultūru vidē.

1.2. Skolēnu sociālkultūras pieredzes veidošanās avoti un mediji kā analīzes kritēriji

Pēc pētnieku domām, sociālkultūras apguve sākas ar rotaļām, kas ir fundamentāls medijs sociālās telpas apguvei un sociālās uzvedības paraugu atdarināšanai. (Benner, 1991, Bonsch, 1992) Skolēnu sociālkultūras darbību pieredzē transformējot, pedagogam paveras iespējas ar lomu spēlēm panākt, ka bērni sākumskolas vecumā ne vien imitē noskatītās sociālās lomas, bet ar tām alternatīvi eksperimentē.

Sociālkultūras pieredzes veidošanās process ir atšķirīgs dažādās cilvēka attīstības stadijās (saskaņā ar Ēriksona viedokli). Katru personības attīstības fāzi raksturo savdabīgi pieredzes veidošanās procesi.

Saskaņā ar psihologa Ē. Ēriksona dzīves ciklu teoriju identitātes epigēnēzē, skolas vecuma bērns – īpaši spilgti 8 - 9 gadu vecumā – sāk mācīties dedzīgi un ar pienākuma apziņu pildīt saņemtos uzdevumus, jo šādi gūst iespēju sevi īstenot: plānot, veidot, konstruēt un priecāties par rezultātiem. Šajā vecumā lielas autoritātes bērniem ir pieaugušie – skolotāji, vecāku draugi, citu skolēnu vecāki. Bērni atdarina pazīstamo profesiju pārstāvjus imitējošās rotaļās. Katra rotaļa atspoguļo to pieredzes ietvaru, kurš bērnam ir un tajā pat laikā dod iespēju ar radošām darbībām un, iekļaujot nesen uzzināto un apgūto, šo pieredzi paplašināt. Bērni ārpus skolas pavada laiku pagalmā, uz ielas, ārpus skolas iestādēs; vasarā – laukos: viņu pieredzei ir iespējas paplašināties. Ikvienā no pazīstamajām kultūrām bērni mācās gan no vienaudžiem, gan pieaugušajiem, skolotājiem. Bērni mācās, atdarinot un mācoties lietot to, ko uzskata par pieaugušo dzīves atribūtiem. Labi vecāki motivē bērnu apgūt pamatprasmes – rakstīšanu, lasīšanu, rēķināšanu. Tomēr skola bērnam ir īpaša pasaule – ar savām attiecībām, disciplīnu un noteikumiem, sasniegumiem un sodiem, cerībām un vilšanos.

Skolas vecumā – 8 - 9 gados, bērniem ir svarīgi būt gan vienatnē un lasīt, skatīties TV vai videomateriālus, klausīties mūziku vai radio, tikpat svarīgi darboties kopā ar vienaudžiem gan mācībās, gan brīvajā laikā. Bērna darbību – gan individuālu, gan kolektīvu – raksturo produktivitātes apziņas imperatīvs. Bērnam jāsaņem, ka viņš ko vērtīgu un labu ir paveicis, tajā viņš gūst jēgu savai darbībai. Ja nav šīs apziņas, jebkurš darbs vai izklaide vai hobijs pārvēršas par ekspluatāciju bērna acīs.

Bērna rīcību vada atzinības gūšana kā pozitīvs impulss: viņš iemācās gūt atzinību skolotāju un vecāku acīs, apliecinot savu produktivitāti: izgatavojot lietas, pildot uzdevumus. Jaunrade attīstās uz jau apgūtā un jaunu izaicinājumu pamata. (Ēriksons, 1998, 98) Saskaņā ar Ēriksona viedokli, šajā vecumā pastāv draudi, ka bērns varētu atsvešināties no sevis un skolā veicamajiem uzdevumiem, kas izpaužas nepilnvērtības apziņā. (Ēriksons, 1998, 98) Tas notiek situācijās, kad bērns vēl ilgojas pēc mājām, skolā nejūtas ērti vai arī, ja bērns sevi salīdzina ar pieaugušajiem – tēvu vai māti – un viņu reakcijām. Par iemeslu minētajām situācijām kalpo arī tas, ka bērns nav pietiekami sagatavots skolai, nav apguvis iemaņas saskarsmei ārpusģimenes vidē. Ēriksona koncepcija apstiprina, ka ģimenes pieredze skolā var būt bērna attīstību veicinoša, ja tajā notikusi mērķtiecīga sagatavošanās iekļaušanai skolā – caur interešu izglītību, īpašām nodarbībām, valodu izglītību, mēdiju atklātu pasaules pieredzi, vai arī attīstību bremsējoša – ja minētiem komponentiem nav pievērsts pietiekami daudz uzmanības un, piemēram, bērna ārpusģimenes aktivitātes aprobežojušās ar sporta skolu.

Tomēr bērna sociālkultūras pieredze veidojās gan ģimenes, gan skolotāju, kas ar bērnu strādā klasē, sociālkultūras pieredžu ietekmē. Iespējams, individuālā diagnostika bērna spējām un mācīšanās veidam nav bijusi pietiekami uzmanīga un bērna potences nav apzinātas. No šī viedokļa izšķiroša nozīme ir skolotāja pedagoģiskajai darbībai klasē: tā var palīdzēt atrisināt šo problēmu, kā arī to neartikulējot, eskalēt tās izpausmes vēlākajos skolas gados.

Bērna pamatvajadzības sākumskolas gados varam raksturot sekojoši. Tās ir:

- vajadzība pēc mīlestības un ar to saistītas personiskā drošuma izjūtas;
- vajadzība pēc jaunā izziņas;
- vajadzība pēc uzslavas un atzinības;
- vajadzība pēc atbildības un patstāvības;
- vajadzība pēc orientācijas un cēloņsakarību izpratnes. (*Kellmer – Pringler, 1979, cit. pēc Maslo, 2003*)

Te saskatām bērna pašvirzību, ar kuru jāstrādā sākumskola skolotājam : no vienas puses bērns vēlas tikt apmīļots un pasargāts, no otras – tiecas apliecināt savu brīvību un patstāvību. Skolotāja pedagoģiskajā darbībā tas būtu jāievēro, skolotājam īstenojot gan palīga un konsultanta lomas, bet nemitīgi paturot prātā gan bērna individuālo pieredzi, gan viņa prasību pēc autonomijas.

Šajā vecumā bērns izmēģina sabiedrībā noskatītās sociālās mijiedarbības modeļus: skolā, profesionālajās pieaugušo cilvēku darbībā. Ja bērns konstatē, ka viņa statusu klasē nosaka vecāku sociālā izcelsme vai dzimtā valoda, kas nav latviešu valoda, nevis skolā vērtētās mācību spējas un prasmes, personiskās kvalitātes, bērns var aizvērties gan jaunradei, gan pašizpaušmei un komunikācijai ar citiem skolēniem un skolotāju. Šeit īpaši svarīga būtu skolotāja sociālintegrējoša pedagoģiskā darbība, kura nepieļautu minētās situācijas izveidi. Skolotājiem jāpieņem bērna gaidīšanas laiks – gan spēju attīstībā, gan valodas attīstībā, gan komunikācijā. Problēma, kuras izcelsme šajā bērna vecumposmā meklējama gan ģimenē kā sociālkultūras sistēmā (daudz vientuļo māšu, šķirtu ģimeņu, kurās sievietē audzina zēnu), gan skolā, kur vairums skolotāju ir sievietes, sastopama deformēta zēnu vīrišķā identifikācija. (Ēriksons, 1998, 98 - 99) Zināšanas un skolā apgūtais tiek identificēts ar sievišķo, bet darba dzīve – darbība – ar vīrišķo. Rezultāti ilgtermiņā redzami augstskolās, kur studentu vairākums – līdz 65 - 70 % – ir sievietes.

Šis laika posms sociālā ziņā ir viens no izšķirošajiem posmiem cilvēk dzīvē. „Produktivitāte ietver sevī nepieciešamību strādāt paralēli un kopā ar citiem cilvēkiem, indivīdā veidojas pirmā apziņa par darba dalīšanu un diferencētām iespējām, t.i. kultūras tehnoloģiskā ētosa apziņa. Tādēļ kultūras konfigurācijām un jaunākajām tehnoloģijām raksturīgajām pamatdarbībām jātiek iesaistītām skolas dzīvē, lai katrā bērnā veidotu

kompetence izjūtu, t.i. iespēju brīvi, bez infantilas mazvērtības apziņas traucējumiem izmantot saprātu un izveicību nopietnu uzdevumu veikšanā. Tā rodas pastāvīgs pamats ražīgai pieauguša indivīda līdzdalībai savas zemes un kultūra dzīvē.” (Ēriksons, 1998, 98 - 99)

Skolu realitāte, arī pētījumā aptverto skolu situācijas, ilustrē izcilā psihologa novēroto: novērojot skolotāju pedagoģisko darbību stundās, sastopamas galējības. Vai nu skola pakļauj sākumskolas posmā pakļauj skolēnus stingrai disciplīnai, reglamentējot un ierobežojot bērnu jaunradi, akcentējot akadēmiskos sasniegumus un reproducēšanu, vai arī orientējas tikai uz bērnam patīkamo un organisko – kā alternatīvās pedagoģijas pieejas. Abas galējības katra savā veidā traucē bērna attīstībai nepieciešamās sociālkultūras pieredzes veidošanos. Pirmajā gadījumā bērns kļūst par pienākuma cilvēku, bet – pienākums ir ārējs, kāda diktēts, tā izpilde – pakļaušanās diktātam. Otrā gadījumā bērni zaudē iespēju apgūt skolotāja pieredzi – kā vadītāja, konsultanta drauga pieredzi, kurš var viņus vadīt kultūras apguves procesā. Pietrūkst izaicinājumu, kuri tik labvēlīgi sekmē attīstību. (Vygotsky, 1981) Kā optimālu virzību Ēriksons iesaka mācīšanos kā piedzīvojumu, kurā izmantota loģika un prakticisma elementi, liekot bērnam sajusta savu nozīmību un produktivitāti – prasmīga, skolēnus cienoša skolotāja vadībā.

Saskaņā ar Vigotska koncepciju sākotnējā problēmas risināšanas fāzē skolēni savstarpēji palīdz viens otram, sniedz atbalstu, iedrošina viens otru, nākošā stadijā skolēni patstāvīgi nonāk pie secinājumiem, argumentācijā izmanto savu pieredzi, ja rodas konflikti par to, kurš risinājums pareizāks. Interpersonāls diskurss izraisa intrapersonālo. Konstruktīvisms pauž uzskatu, ka cilvēku zināšanas konstituē pasauli, nevis tās ir zināšanas par pasauli, iepretim marksistiskajai atspoguļošanas koncepcijai. Zināšanas nav fiksētas, tās arvien tiek individuāli jaunradītas caur cilvēka personisko pieredzi saskarsmē ar objektiem un subjektiem – citiem cilvēkiem. Mācīšanās process konstruktīvisma priekšstatos ir mācību apvienība (*learning community*), kura sastāv no skolotājiem, skolēniem. Idejiski konstruktīvisms iziet ārpus skolas sienām, tas tiecas veidot sadarbīgāku un uz vispārēju cieņu balstītu sociālo praksi.

Sociālkultūras mācīšanās teorija uzsver, ka cilvēks veidojas noteiktā sabiedrībā jeb kultūrā un viņa individuālā attīstība noris sākotnēji caur interpersonālu mijiedarbību sociālajā vidē un tad – intrapersonālu darbību (internalizēšanu), kas maina sociālo vidi. (balstoties uz Vigotski, Tiļļa) Saskaņā ar šo pieeju, vienaudžu mijiedarbība, savstarpējs atbalsts, procesu modelēšana ir nozīmīgi līdzekļi individuālajā personības attīstībā.

Skolēna sociālkultūras pieredze veidojas kā sistemātisks daudzdimensionāls konstruktīvs process. Tā izpētes teorētisko avotu ietvaros jāmin pētnieka Herskovic (Herskowitz, 1998) kultūrantropoloģija. Kā jau minēts iepriekš, simboliskais interakcionisms

būtisku uzmanību pievērš pieredzes kategorijai. Psihologa Vaclavika (*Watzlawick*, 1971) simboliskā interakcionisma ietvaros aplūkoja indivīda sociālkultūras pieredzes veidošanos kā simbolisku mijiedarbību. Jāmin arī pedagoģijas zinātnieks Gagnē (*Gagne*, 1980), kurš savos pētījumos, aplūkojot bērna attīstību, uzvēris individuālās, sociālās un kultūras vides mijdarbību. Jāņem vērā arī Brunnera (*Brunner*, 1971) akcentētā domā, ka skolas vecuma bērns attiecības un sociālos likumus apgūst ne vien skolā, bet lielā mērā – ārpusskolas vidē.

Skolēns pats veido savu pieredzi noteiktajos apstākļos, – par to raksta pedagogs Eblijs (*Aebli*, 1963), kas akcentējis skolēna pašattīstību, procesu, kā jaunais cilvēks pats veido zināšanas, savukārt skolotājs palīdz viņam veidot attieksmi pret mācību materiāliem un mācīšanās procesu.

Minētajās koncepcijās vienlīdz akcentēta gan skolēna sociālā vide, sociālās grupas, ar kurām viņš atrodas mijiedarbībā, gan šo grupu kultūra – dzīvesveids, kuru tās pārstāv; ietvari, kuri ierobežo skolēna pieredzes veidošanos: mēs katrs iesaugam tajā kultūrā, no kuras nākam un kurā dzīvojam.

Vācu pedagoģijas pētnieks L. Boenšs (*Bonsch*, 1991), viens no termina *sociālkultūra* ieviesējiem, raksta: „(...) kultūras nozīme: kā vide personas izpausmei un sociālajiem kontaktiem, kā medijs dzīves formu apgūšanai un identifikācijai ar lokālo un reģionālo sociālo pasauli”. (*Bonsch*, 1991, 24) Individuālajā sociālkultūras pieredzē ietilpst personības apgūtās kultūras saturs, savukārt pati pieredzes ieguves forma ir sociāla. (*Vygotsky*, 1981) Kā sociālkultūras pieredzes avoti interpretēti: dzīves vieta, mobilitāte dzīves laikā, sociālekonomiskās pozīcijas, pirmā un nākošās valodas, mediji. (Strods u.c., 2005)

Pētījumā īpašu nozīmi, pētot skolotāju darbību, autore piešķir valodai, kurā darbība manifestējas. Valodai ir būtiska nozīme arī skolēnu sociālkultūras pieredzes struktūrā.

Saistībā ar valodas sociālajām funkcijām interesantu sociālkultūras pieredzes veidošanās izpratni piedāvājis britu ietekmīgais sociologs un sociolingvists Bazils Bernšteins.

Saskaņā ar Bernšteina viedokli (*Bernstein*, 1990), cilvēku piederība noteiktam sociālajam slānim ir saistīta ar noteikta kultūras kapitāla esamību simbolisko sistēmu formā, ar kura palīdzību cilvēki var paplašināt un mainīt savas pieredzes robežas. Tādējādi varam secināt, ka Bernšteina pieredzes izpratnē ir ietverta pieredzes sociālkultūras būtība: katru pieredzi nosaka tās sociālkulturālie ietvari.

Pieredze manifestējas valodā, un valoda tiek sociālajā saskarsmē lietota sociāli nosacīti. Bernšteins izmanto pasaulslavenā lingvisti N. Čomska (*Chomsky*, 1965) valodas analīzi, kurā tiek nošķirta valodas kompetence un performance. Kompetence apzīmē bērna vārdos neizteikto valodas likumu izpratni (zina, kā pareizi jārunā), savukārt performance ir šo zināšanu sociāli nosacīts izmantojums. Šajā izpratnē kompetence ir ārpuskontekstuāla, bet

performance nozīmē runu saistībā ar noteiktu sociālu kontekstu. Runai performances nozīmē ir būtiska vieta Bernsteina socializācijas izpratnē. Socializāciju Bernsteins definē kā procesu, kurā bērns apgūst specifisko kultūras identitāti un viņa atbildi uz šo identitāti. Socializācija ir komplekss kontroles process, kura gaitā bērnam rodas noteikta morāla, kognitīva un afektīva izpratne, un tai tiek piešķirta noteikta forma un saturs. „Socializācija bērnu pielāgo dažādām sabiedrības struktūras izpausmes formām, kas ir nozīmīgas saistībā ar paredzamajām bērna lomām sabiedrībā. Socializācija šai ziņā ir process, ar kuru radīt bērnam drošības sajūtu.” (Bernstein, 1990) Sabiedrībā galvenie socializācijas aģenti ir ģimene, vienaudžu grupa, skola un darbs. Varam secināt, ka šie citpiederdes avoti arī veido pamatu minēto sociālo ideju interiorizācijai pašpiederzē.

Turpmāk, raksturojot Bernsteina pieredzes manifestācijas un sociālās struktūras kopsakara koncepciju. Pētnieks uzskata, ka valodas performancei ir sociāli noteikti ietvari, savukārt pati valodas performance kā šādi interiorizētas pieredzes pierādījums atražo sociālekonomisko struktūru iezīmes, tai skaitā, sekmē noslāņošanās procesu. Ja valodu interpretējam kā darbību, tad arī šeit sajūtama darbības rekursivitātes ideja (Gidenss, 1999). Valodā kā kultūras simboliskajā formā Bernsteins izšķir divu veidu nozīmes – universālās un specifiskās. Universālajās nozīmēs principi un darbības ir lingvistiski skaidri formulēti, turpretim specifiskajās – principu un darbību lingvistiskā izpausme ir neprecīza. Universālās nozīmes ir mazāk saistītas ar konkrēto kontekstu, tajās ietverts kultūras simbolu vispārīgais raksturs. Sabiedriskā doma savā lingvistiskajā izpausmē satur pamatā šīs universālās nozīmes – kaut vai loģisko abstrakciju izveidē (piemērs, izglītības politika, skolas kultūra, skolotāja loma u.tml.). Būtiski, ja indivīdi ir iekļāvušies šādu nozīmju kultūras kontekstā, tad viņiem ir pieejami viņu pieredzes pamati un viņi var šos pamatus mainīt: viņi nav pārlietu piesaistīti pie konkrētās lomas ietvariem – jo lielāka abstrakcija valodā, jo lielāka individuālā brīvība pieredzes veidošanā.

Ja cilvēku izpratne par lietām ir specifiska un valoda ir cieši piesaistīta situācijai, kontekstam, tad cilvēks sociālkultūras pieredzes veidošanās gaitā akcentē savu lokālo situāciju – lokālās attiecības un lokālo sociālo struktūru. Piemēram, cilvēki apzināti izvēlas palikt savas sociālās grupas subkultūras ietvaros, kas izpaužas viņu valodā: skolā šādi socializējušies skolēni nevēlas būt pārāk gudri, aizveras, ja skolotāju lingvistiskās izpausmes nesabalsojas ar viņu pārlietu konkrēto pieredzi. Protams, situācijas ir risināmas no skolotāja atbilstošas pedagogiskās darbības viedokļa. Tomēr šādu pieredzi var saprast tikai kontekstā ar tās formēšanās sociālkultūras vidi. Turpretim, ja nozīmes ir universālas, tās principā ir saprotamas visiem, jo principi un darbības ir skaidri formulētas un tādēļ publiski pieejamas. (Bernstein, 1990)

Bernsteins uzskata, ka socializācija noteiktā sociālkultūras vidē (atrašanās vieta, sociālekonomiskais statuss, dzimtā valoda un etniskā piederība) orientē bērnu uz tādiem kultūras kodiem, kas kontrolē pieeju vai nu relatīvi ar kontekstu saistītām vai relatīvi ar kontekstu nesaistītām nozīmēm. Lai atspoguļotu šo situāciju, Bernsteins lieto jēdzienus izvērsta kods un ierobežotais kods – pirmais orientē tā lietotājus uz universālām nozīmēm, ierobežotais – uz specifiskām nozīmēm. Pētnieks secina: ja kodi ir izvērsti, socializētajai personai ir lielāka iespēja izzināt savas pieredzes pamatus un tādējādi ietekmēt sociālo kārtību, kas veidojusi šo personu; savukārt, ja kodi ir ierobežoti, socializētajai personai ir mazāka iespēja ietekmēt sociālo kārtību. Kā problēmu līdzīgi kritiskās pedagoģijas pārstāvjiem un starpkultūru didaktikas ieviesējiem, Bernšteins min sociālās stratifikācijas izpausmi – ierobežotu pieeju izvērstajiem kodiem: pēc viņa domām, skola šo problēmu neatrisina (jāņem vērā, ka Bernšteina darbi tapuši 20. gs. 70. gados, kad kritiskās pedagoģijas inovatīvās pieejas vēl nebija iesakņojušās).

Komunikatīvās darbības teorijas autori uzsvēruši pieredžu dialogu kā principiālu saskarsmes mērķa sasniegšanas līdzekli. (*Habermas, Luhman*) šo pašu ideju varam rast arī antropologu un psihologu atziņās: Maļinovskis, Fērts, Vigotskis, Lurija no dažādiem viedokļiem ir norādījuši uz to, ka no pieredžu samērojāmības un struktūras līdzības ir atkarīga saskarsmes partneru savstarpējā identifikācija: jo lielāks kopīgu interešu apjoms un līdzīgāka izteiksme (*Vygotsky, 1981*) ikdienas apziņas ietvaros to saucam par kopīgu valodu), jo lielāks saprašanās iespējas. Bernsteins secina, ka runa „tiek izspēlēta uz kopīgu pieņēmumu, kopīgas pieredzes, kopīgu interešu fona”. (*Bernstein, 1990*) Pētnieks uzsver arī to, ka noteikts runas veids saistās ar sociālo lomu ekspektācijām, piemēram, no skolotāja gaidām skaistu un pareizu, tajā pat laikā dzīvu un tēlainu izteiksmi – savā runā viņš izsaka vēlami plašo un atvērto sociālkultūras pieredzi, kuru guvis gan personīgajā attīstībā, gan pedagoģijas studijās.

Izdarītos secinājumus sociologs attiecina arī uz bērna primārās socializācijas procesu ģimenē; no pētījuma analītiskā viedokļa tas ir būtisks izpētes lauks, jo skar skolēna sociālkultūras pieredzes pamatus.

Bērna pieredzes veidošanos ģimenē Bernsteins raksturo ar četru kontekstu tipoloģijas palīdzību. Viņš min:

- 1) reglamentējošo kontekstu – morāles normu apguvi audzināšanas procesā ģimenē;
- 2) izglītojošo kontekstu – apkārtējās pasaules izpēte, ko vada ģimenes pieaugušie un pamatprasmju apguve;
- 3) iztēles jeb novatoriskais konteksts – bērnu mudina izzināt un pārveidot savu iespēju robežās pasauli pēc paša prāta un noteikumiem;

4) interpersonālais konteksts – bērns iepazīst gan savu, gan citu cilvēku afektīvo sfēru: gūst emocionālas izglītības pamatiemaņas. (Bernstein, 1990)

Pētnieks uzsver, to, ka ja ģimenē veidojas situācijas, kuru verbalizācijā dominē ierobežotie runas varianti, tad komunikācijas dziļo struktūru ierobežotais kods translē nozīmes, kas bērna pieredzē iesakņojas kā kolektivizētas lomas un specifiska izpratne. Ilustrējot apgalvojumu, – šādas pieredzes attīstība vēlāk skolas vecuma bērnos izraisa noturīgus, bērnībā apgūtus sociālo lomu stereotipus, kā arī stingru piederības izjūtu (identitāti) noteiktai sociālai grupai līdz ar priekšstatu par sociāli determinētu robežu nepārkāpjamību.

Savukārt, ja socializācijas procesa lingvistiskā realizācija ir saistīta ar izvērsto runas variantu dominantī, komunikācijas pamatā ir izvērsta kods, kas pamatojas individualizētās lomās un tiek apgūtas ar kontekstu cieši nesaistītas nozīmes. Piemēram, šāda socializācija bērnam attīsta individuālismu un uz personīgiem sasniegumiem orientētu vērtīborientāciju reizē ar abstrakto konceptualizāciju – bērns gūst priekšstatu par normām un likumiem, kas valda sociālajā realitātē un spēj specifisku situāciju saistīt ar šo normu izpausmi, tai pat laikā normas neabsolutizējot, bet kritiski izvērtējot un formulējot savu attieksmi. To varam nosaukt par atvērtas sociālkultūras pieredzes variantu, kur piederība noteiktam sociālam slānim ir tikai viena no vairākām bērna identitātēm: vēlāk, skolas gados, bērns ir atvērts citām identitātēm, kuras izvēlas atbilstoši savas atvērtās pieredzes dispozīcijām noteiktā posmā. Vēlāk, iespējams, šāda socializācija sekundārajā fāzē noved pie zināma „identitāšu mulsuma” (*autores termins – L.O.*) – to robežas nebūs noturīgas un diez vai varēsīm runāt par konsekventu un stabīlu to pašu sociālo normu un likumu ievērošanu. Arī sociālā identitāte visa mūža garumā, iespējams, palīks irdena, pusaudža gados aktualizēsies patiesības meklējumi un ierobežota atbildības izpratne, iespējama virzība uz agresīvām vienaudžu subkultūrām.

Minētās pārdomas apstiprina arī Bernsteina secinājumi par ģimeņu tipiem: kaut arī tie balstās uz 20. gs. 70. gadu pētījumiem, uzskatu tos par pietiekami aktuālam Latvijas sabiedrības raksturojumam.

Reglamentējošo kontekstu ģimenēs, kurās dominē ierobežotais kods, raksturo vārdi *nedrīkst, aizliegts*. Visam ir sava vieta – tas attiecas gan uz telpu iekārtojumu, gan uz attiecībām starp ģimenes locekļiem: to it īpaši raksturo bērnu atkarība no autoritāriem vecākiem, stingras ģimenes locekļu lomas (ko drīkst darīt, ko ne). Bernšteins šādas ģimenes sauc par pozicionālām: galvenais ir statuss, ne persona.

Izvērstā koda dominantes gadījumā, kā jau minēts iepriekš, reglamentējošais konteksts ir elastīgs un nenoturīgs: robežas ir izplūdušas. Piemēram, iespējams, ka māte reizēm pildīs tradicionālās vīrieša lomas, bet tēvs labprāt palīks mājās ar bērniem, rotaļāsies ar viņiem,

kopīgi veiks mājas darbus. Iespējams, ka bērni būs līdztiesīgi lēmumu pieņēmēji ģimenē; citiem vārdiem, valdīs vairāk vai mazāk egalitāras attiecības. Tomēr pieļaujams, ka cilvēka pašvērtības izpratne, kas balstās cieņā uz personas brīvu pašrealizāciju, šādās ģimenēs var izraisīt vairāku spēcīgu un egocentrisku personu konfliktus. Bernšteins šo ģimeņu tipu nosauc par orientētu uz personu.

Autore secina, ka savstarpējo attiecību struktūra pozicionālās ģimenēs balstās uz personu formālajiem statusiem (attiecībā uz bērnu – *tu esi vēl mazs, tu nesaproti, tu nejaucies, kad pieaugušie runā* u.c.). Bērns apgūst formālu pienākumu un privilēģiju modeli un to paņem līdzī savā sekundārajā socializācijas fāzē – uz skolu. Šādiem bērniem, iespējams, nerodas disciplīnas problēmas, jo ikviens pieaugušais cilvēks ir viņa izpratnē gudrāks, labāks, varenāks par viņu pašu. No vienas puses, skolā tas izpaužas kā cieņa pret skolotāju statusu, bet nevis pret skolotāju kā cilvēku; attiecībā uz bērna pašvērtējumu, vērojamas pazemināta pašvērtējuma, reizēm – mazvērtības iezīmes. Savukārt socializācijas procesā apgūtā ciešā kontekstualitāte var sekmēt mākslinieciskas izpausmes iztēles jeb novatoriskā konteksta ietvaros: bērns ir redzīgāks pret kultūras formu dažādību, simbolisku estētiku, pateicoties tiešajai un ķermeniskajai realitātes uztverei.

Savukārt uz personu orientētās ģimenēs valda atklāta komunikācijas struktūra, orientācija uz cilvēciskajām īpašībām – cilvēka pašvērtības kā vērtīborientācijas noturīgs komponents bērna apziņā. Galvenais kontroles līdzeklis šajās ģimenēs ir valoda, turklāt ar pozitīvu, bērna aktivitāti rosinošu nevis ierobežojošu noskaņu. Bērnu daudz slavē, mudina salīdzināt savus iepriekšējos sasniegumus ar tagadējiem, veicina mērķtiecīgas pašattīstības plānošanu. Izvērstie kodi paver iespējas alternatīviem risinājumiem attiecībā uz sociālo realitāti, kaut arī bieži cilvēkā tie raisa atsvešināšanos starp sevi un citiem, kas balstīta spilgtajā *Es*, starp personīgu pārliecību un lomas prasībām (*daudzi no dumpīgajiem un nedisciplinētajiem skolēniem pieder pie šī tipa – L.O.*).

Ja minēto klasifikāciju attiecinām uz skolu kā socializācijas institūtu, var secināt, ka skolās dominē izvērstie kodi, kas bieži rada problēmas bērniem ar ierobežotā koda pieredzi.

Sociologs Bernšteins izdara arī tālākejošus secinājumus, kas izriet no *personas* un pozīcijas dominantes tipoloģijas. Tie attiecas uz sabiedrību kopumā un par kritēriju tiek izvēlētas varas attiecības un spaidi, kas ierobežo vērtību izvēli. Sabiedrībās, kurās nav izteikti spaidi attiecībā uz vērtību izvēli un valda noteikts sociāli pieņemtu vērtību spektrs (*brīvība, taisnīgums, līdztiesība* u.c.) var gaidīt virzību uz personas tipa kontroli. Savukārt sabiedrībās, kurās pastāv formāli ierobežojumi un spaidi vērtību leģitimācijai, var gaidīt virzību uz pozicionālu kontroli. Autoresprāt, sociologa ideja ir aktuāla arī mūsdienu Latvijas skolu realitātes un sociālās realitātes kontekstā – neviens no manis izmantotajiem teorētiskiem nav

apstrīdējis amerikāņu sociologa T. Pārsonsa tēzi par to, ka skola darbojas kā nepieciešams sagatavotājs sociālajai dzīvei (*Parsons, 1937* – plašāk 2.2. sadaļā) un īpaši uzsvēris vērtību translāciju skolā kā pamatu un cerību, ka sabiedrība turpinās orientēties uz noteiktu sociāli akceptētu vērtību spektru – neatkarīgi no tā, vai tā ir autoritāra vai demokrātiska pēc tajā valdošā varas attiecību tipa. Var secināt, ka dominējošā skolas kultūra mūsu valstī ir vārdos un formālajos priekšrakstos, ieskaitot izglītības dokumentus, orientēta uz personu, turpretim slēptās mācību programmas (*hidden curriculum*) komponentu ietvaros (ķermeņa valoda, kas pauž autoritāru attieksmi, negatīvu skolēna vērtējumu, komunikācijā ar skolēniem, neapzināta stereotipu kultivēšana, savas izredzētības paušana, augstprātība u.c.) ir vērojama izteikta pozicionāla kontrole. Jāteic, ka arī skolu noteikumu disciplinārajā komponentā reizēm vērojam *nedrīkst, aizliegts* tipa izteikumu klātbūtni un ne visai bieži disciplīna tajos atspoguļota kā pozitīvās pašizpaušmes aicinājums savienojumā ar ētisko principu – *lai manas brīvības robežas nepārtaptu tavējās*. Gan skolotājiem, gan skolēniem.

Franču sociologa Pjēra Burdjē refleksīvā socioloģija kļuva populāra 20. gs. 90. gados visā pasaulē, it īpaši Eiropā kā filozofa strukturālista M. Fuko ideju par varu turpinātāja un varas lingvistisko un pedagoģisko izpaušmju analizētāja. Burdjē ir daudz rakstījis par skolotāju pedagoģisko darbību, bet šoreiz, autoresprāt, ir lietderīgi pakavēties pie viņa izpratnes par pieredzi, jo sadaļā par skolotāju pedagoģisko darbību (skat. 1.4. sadaļu) tiek izmantotas Burdjē skolnieka, britu sociologa N. Feirklāfa idejas par skolotāju valodu kā darbību; turklāt paša Burdjē (*Bourdieu, 1991*) domas par skolotāju pedagoģisko darbību balstās franču skolu realitātes analizē. Līdzīgi kā Bernšteins (varam runāt par abu sociologu jaunrades paralēlēm socializācijas izpratnē), Burdjē uzsver pieredzes apguvi caur formatīvajiem kontekstiem bērnībā: ģimeni viņš interpretē plašākā kultūras kontekstā kā sociāli etnisku veidojumu ar noteiktu kultūras atmiņu, kas objektīvēta rutīnas darbībās, kas sevišķi spilgti izpaužoties audzināšanā. Bērna pieredze ģimenē veido” viņa uztveres shēmas, noteiktu izvēļu un ierobežojumu spektru, kas parādās attieksmēs”, raksta Burdjē. (*Bourdieu, 1991*) Sociologs lieto terminu *habitus* – kura definējumā saskatāmas paralēles ar Junga kolektīvās bezapziņas izpratni: tā ir dziļa kultūras atmiņa, kas satur noteiktu vērtību un normu sistēmu, par kurām sociālās grupas locekļi nedebatē, bet pieņem to par pašsaprotamu un iemieso rutīnas darbībās. Pēc Burdjē, audzina nevis ģimene, bet *habitus*; bērna pieredzē tas īstenojas kā „kultūras plūsma”, kuras izpaušme ir katra piederīgā cilvēka pieredze. Jūtams, ka Burdjē sliecas uz kultūras determinisma pusi. Lai paskaidrotu *habitus* praktisko īstenojumu cilvēku dzīvēs, Burdjē ieviesis jēdzienu *kultūras kapitāls* – tas eksistē individuālajās pieredzēs kā zināšanu apjoms un saturs, emocionālās attieksmes, pārdzīvojumi, domāšanas, runas un kustību veids. (*Bourdieu, 1991*) Franču sociologs lieto arī terminu *izglītības kapitāls*, ar to

raksturojot izglītības institūta ekonomisko dimensiju – valstī vai starptautiski atzītus diplomus, centralizētu eksāmenu sistēmu. Nevar noliegt, ka *izglītības kapitālam* minētajā nozīmē ir būtisks iespaids gan uz skolotāja sociālkultūras pieredzi (ņemot vērā skolotāja darbības politisko dimensiju, kura šai pētījumā aplūkota mazāk, gan pedagogisko darbību, kura nepieciešami jāaskaņo ar izglītības kapitāla prasībām, gan arī skolēnus kā nākošos darba tirgus dalībniekus, kuri jau kopš zināma vecuma savu sociālkultūras pieredzes paplašinājumu saskata kontekstā ar izredzēm nākotnes darba tirgū). Skolas un skolotāju misiju Burdjē raksturo šādi: „*Kultūras kapitālu*, ko persona manto no ģimenes, tikai daļēji iespējams konvertēt *izglītības kapitālā*. Nedrīkst pieļaut situāciju, ka skola ierobežo un samazina *kultūras kapitālu* tā vietā, lai to paplašinātu.” (Bourdieu, 1991) Var uzskatīt, ka te ir formulēta skolotāja nepieciešamā mijiedarbība ar skolēnu: viņu sociālkultūras pieredžu dialogs. No vienas puses ir skolēns ar savu naratīvu – no ģimenes mantoto sociālkultūras pieredzi, kas vēlami ir atvērta pārmaiņām, bet var būt arī noslēgta noturīgu stereotipu sistēmā (Bernstein, 1990); no otras puses – skolotājs ar savu sociālkultūras pieredzi, kurā no ģimenes mantotās sociālekonomiskās, etniskās kultūras iezīmes ir modificējusi iesaiste *izglītības kapitāla* aprites procesā, citiem vārdiem, profesionalizācija. Ņemot vērā savas pieredzes paplašināšanas vēsturi, skolotājam jābūt līdzvērtīgu iespēju sniedzējam skolēnam, tajā pat laikā izvairoties no klišejiem, kurās viņa personīgās pieredzes vēsture atspoguļota kā vienīgā vai vislabākā iespējamā.

Turpmākā izklāstā autore pievērsīsies sociālkultūras pieredzes interpretējumam pedagogiskajā psiholoģijā un pedagogijā, aplūkojot ASV starpkultūru izglītības teorētisku viedokļus gan kultūras apguves, gan sociālkultūras pieredzes veidošanās jautājumos.

Kādēļ jāpievēršas sociālkultūras pieredzes jēdzienam? Katra cilvēka darbība izriet no iepriekšējās pieredzes un rada vielu jaunai pieredzei, saskaņā ar Djūiju. Darbība notiek konkrētas kultūras kontekstā. Vai skolā, kurā mācās bērni ar atšķirīgajām dzimtajām valodām, varam apgalvot, ka skolēnu un skolotāju darbība notiek visas skolas kultūras ietvaros, vai oficiālās latviešu valodas kultūras ietvaros, vai mazākumtautību skolā krievu vai poļu vai lietuviešu vai ukraiņu kultūras ietvaros? Noteikti, nē.

Daudzkultūru realitāte Latvijā ir radījusi situāciju, kurā nevaram apgalvot, ka reāli eksistē viena kultūra, kurā integrējas pārējās etniskās kultūras. Eksistē daudzu kultūru dialogs, kurā piedalās cilvēki ar noteiktu izcelsmes kultūru pieredzēm. Pieredzēm satiekoties, kultūras telpa pastāvīgi mainās, tā ir plūsmā, attīstībā, tā nav statiska, tā tiek arvien no jauna konstruēta cilvēku darbībās un uzkrāta mainīgajās individuālajās pieredzēs.

Kuri kultūrkomponenti ir būtiskākie, lai noteiktu cilvēku individuālo pieredžu saskarsmes parametrus? Citiem vārdiem, ko varam pētīt, lai saprastu, kādus sociālkultūras

pieredzes fragmentus izmantot kā mainīgos pētījumā par skolotāju pedagoģiskajā darbību kontekstā ar skolēnu sociālkultūras pieredzēm? Etniskā piederība, izglītības rādītāji, valodu lietojums komunikācijas nozīmē, ģimenes vēstures dati, sociālekonomiskie rādītāji: tas viss ietekmē skolēna klātbūtni un darbību klasē.

Katra cilvēka sociālkultūras pieredzes veidošanās norit noteiktā kultūrvidē. ASV pedagoģiskās psiholoģijas speciālisti Geidžs un Berliners (*Geidžs, Berliners, 1999, 147 – latviski*) savu uzmanību ir veltījuši arī kultūrvidei un tās komponentiem, kuri konstituē cilvēka sociālkultūras pieredzi.

Pētnieki piedāvā shematiski attēlotu cilvēka sociālkultūras pieredzes avotu un mediju kopumu, kuru esmu adaptējusi Latvijas kultūrvidei atbilstoši. (izmantotas idejas no *Cushner et al., 1996, Strods, 2005*) sociālkultūras pieredzes veidošanās iespēju analīzei:

1.tabula

Sociālkultūras pieredzes veidošanās analīzes kritēriji un rādītāji

<i>Sociālkultūras pieredzes struktūra</i>	<i>Kultūru daudzveidības pieredze</i>	<i>Sociālo attiecību plašums</i>
Kritēriji	Kultūras avotu daudzveidība	Mediji jeb starpnieki (socializācijas institūcijas)
Rādītāji	Dzīves vieta/darbavieta, mobilitāte dzīves laikā, sociālekonomiskās pozīcijas, pirmā un nākošās valodas, etniskums; dzimums, vecums, valoda: pirmā un nākošās valodas.	Ģimene, skola/klase, vietējā sabiedrība, vienaudžu grupa/klase/draugi; plašsaziņas līdzekļi, sports, māksla, vecāku nodarbošanās, tehnoloģijas

Kultūrvidi veido cilvēku grupa ar līdzīgiem uzskatiem, simboliem un lietu un parādību nozīmes interpretējumiem. Kultūrvides zināšanas, vērtības, normas tiek nodotas ar konkrētas saziņas sistēmas palīdzību, arī domāšanas veidi un uzvedības veidi tiek pārņemti socializācijas procesa gaitā. ASV pētnieki (*Banks, 1999*) pakāpi, kādā cilvēks ir pieņēmis savas kultūras uzvedības un pasaules uztveres veidus, apzīmē ar *iesakņošanās pakāpi (degree of enculturation)* attiecīgajā kultūrvidē. Cilvēks, kurš dzīvo vairāku vai divu kultūru vidēs (visbiežāk – daudzietniskās valstīs) var būt dažādās pakāpēs iesakņojies vairākās kultūrvidēs.

Kultūrvidei cilvēka audzināšanas gaitā gan skolā, gan ģimenē ir milzīga nozīme: kultūrvides izveidotajās garīgās un materiālās dzīves formās veidojas cilvēka pieredze. Ja bērns, kurš nepieder pamatnācijai, uzsāk skolas gaitas, no viņa visbiežāk tiek sagaidīta pamatnācijai raksturīgās kultūrvides atzišana un centieni tajā integrēties, kas gan bieži

neatbilst reālajai situācijai, ko vērojam skolās. Ja ģimene neatbalsta bērna integrēšanos pamatnācijas kultūrvidē, tad skolas centieni viņu integrēt saduras ar ģimenes pretestību: bērns ir nolemts dzīvei divās pasaulēs, katra no kurām izvirza pretrunīgas kultūrvides prasības. Ja ģimene noskaņota asimilacionistiski – proti, vēlas, lai bērni pilnībā integrētos pamatnācijas kultūrvidē, bieži novērojami gadījumi, ka vecāki no sava bērna mācās to, ko viņš apguvis skolā saistībā ar pamatnācijas kultūrvidi un tādējādi paplašina savu pieredzi. Ideālu gadījumu, kuros līdzvērtīgi sadzīvo abas kultūras – ģimenes no pamatnācijas atšķirīgā un pamatnācijas – bez apzinātas skolas starpkultūru izglītības politikas īstenošanas, nav daudz.

20. gs. 90. gados izdotajā starpkultūru pētījumu antoloģijā Grīnfilds (*Greenfield, 1994*, pēc *Ramsey, 1999*) apraksta, kā dažādās kultūrās bērnu audzināšanas paradumi variē no patstāvības līdz savstarpējas atkarības dominantēm. Izteikti individuālistisku kultūru pārstāvji dalās visā ar saviem ģimenes locekļiem, bet ne ar kopienas locekļiem; viņi nevēlas saskaņot savus personīgos mērķus ar kolektīvajiem mērķiem, bet jūtas personīgi atbildīgi par saviem panākumiem un neveiksmēm un dzīvo zināmā atšķirtībā no pārējās kopienas. Kolektīvisma kultūrās tās pārstāvji vienmēr domā, kā viņu uzvedība ietekmēs pārējos, dalās visā ar pārējiem kopienas locekļiem, akcentē harmoniju, viņiem ir spēcīgi izteikta kauna izjūta un viņi jūtas kā savas grupas neatņemama sastāvdaļa. (*Hui & Triandis, 1986*, pēc *Ramsey, 1999*)

ASV bērnu attīstības un izglītības teorijas un rekomendācijas pārsvarā atspoguļo individuālistisko tendenci un pauž uzskatu, ka bērniem jāmacās pašiem par sevi rūpēties un veidot savu dzīvi. Uzslavas un kritika bieži vien atspoguļo individuālistiskos mērķus. Skolotāja, iespējams, teiktu: „Kādu lielisku torni tu uzcēli viens pats!” un neievērotu divus citus bērnus, kas kopā palēnām būvē celtni. Bieži skolēnus apsauc – „strādājiet paši, nesarunājieties ar blakussēdētājiem”. Tā neapzināti un neuzkrītoši tiek veicināta sacensība, konkurence, piemēram, izliekot apskatei „vislabāko darbu” un nosauc to bērnu vārdus, kas izpildījuši kādu noteiktu uzdevumu. Arī pētījumā novērotajās stundās izteikti jūtama līdzīga skolotāju orientācija.

Savstarpējās atkarības tendence izpaužas veicinot bērnu ieguldījumu ģimenes labklājībā. Amerikāņu pētnieki Vaitings un Edvards (*Whiting & Edwards, 1988*, pēc *Ramsey, 1999*) novēroja, ka kenijiešu ģimenēs 4 un 5 gadus veci bērni palīdz vecākiem dārza darbos un veic citus sīkus uzdevumus. Līdzīgu kultūru pārstāvji gaida, lai bērni palīdzētu pārējiem ģimenes locekļiem, taču neuzskata, ka vecāku pienākums ir pamest savus darbus, lai palīdzētu bērniem īstenot skolas projektu. (*Valdes, 1996*, pēc *Ramsey, 1999*) Eiropas valstu ģimenēs bērniem parasti ir daži mājās veicamie pienākumi, bet tiem reti ir būtiska loma ģimenes labklājības veicināšanā. (*Whiting & Edwards, 1988*, pēc *Ramsey, 1999*) Tomēr vecāki bieži

pārtrauc savus darbus, lai palīdzētu bērniem sagatavot mājas darbus, palīdzētu projekta izpildē vai aizvestu viņus uz ārpuskolas pasākumiem.

Kultūras un pirmās valodas sasaistes problēmas skar daudzus etnisko grupu pārstāvjus, kuri nedzīvo savā etniskajā dzimtenē, bet samērā nesen ir pārcēlušies uz kādu mītnes zemi. Iespējams arī, ka ģimene jau ilgstoši dzīvo valstī, tomēr uzskata, ka viņu kultūras vērtības ir pretrunā ar skolā mācīto. Iespējams, ka cilvēki pārcēlušies uz dzīvi no laukiem uz pilsētu vai otrādi. Lai kāds arī būtu cēlonis, *kultūras pārrāvums* (kā to dēvē P. Ramseja – Ramsey, 1999) var kļūt par nopietnu stresa avotu bērniem, viņu ģimenēm un skolotājiem, kuri saprot, ka viņu stundas „neiedarbojas” vismaz uz dažiem skolēniem.

ASV izglītības pētnieks Tarps (Tarp, 1989, pēc Ramsey, 1999), uzskata, ka pat vislabākajos apstākļos neseno imigrantu bērni skolā sajūt atšķirtību no dzimtās kultūras un ir apjukuši, saskaroties ar nepieciešamību tikt galā ar jaunu valodu un skolas noteikumiem. Pētnieks Igoja (Igoja, 1995, pēc Ramsey, 1999) izsmeļoši apraksta sākotnējo apjukumu, pārgurumu un bailes, ko imigrantu bērni izjūt, kā arī dažādās stadijas, kuras šie bērni izdzīvo, kamēr viņi iejūtas jaunajos apstākļos. Kāds bērns teicis: „Kad es pirmo reizi devos uz skolu ASV, es vēlējos raudāt... Es biju apjucis. Es neko nesapratu... Es nevienu nepazinu”. (Igoja, 1995, 44, pēc Ramsey, 1999) Domājams, ka Latvijā dzīvojošo mazākumtautību vecāki, pirms izlemt, vai sūtīt savu bērnu latviešu mācībvalodas vai bilingvāli strādājošā skolā, rūpīgi apsvērs, kurš risinājums būtu labāks viņu bērnam. Ja bērns socializējies nelatviešu valodas vidē, tad ne vienmēr latviešu skolas izvēle būs bērna vajadzībām labvēlīgākā.

Skolotāja un izglītības pētniece P. Ramseja raksta: “Kultūras un lingvistisko pārrāvumu raksturo satraukums par to, ka bērni parasti daudz ātrāk nekā viņu vecāki iemācās jauno valodu un apgūst ierašas, jo skolā pavada visu dienu. Tādējādi bērni bieži darbojas kā tulki, pārrunu vadītāji un savu vecāku skolotāji. Ar šo lomu maiņu bērni iemācās būt atbildīgi un vēl vairāk attīsta valodas prasmes, taču tieši tas arī iedragā cieņu pret vecāku autoritāti. Dažos gadījumos bērni atsakās runāt savas ģimenes valodā. Šī komunikācijas plaisa starp vecākiem un bērniem var būt postoša, jo vecāki nevar bērniem iemācīt savas vērtības, ticību un gudrību, un ģimenes zaudē intimitāti. (Wong-Fillmore, 1991, pēc Ramsey, 1999) Turklāt, tā kā valoda un kultūra ir nesaraujami saistītas (Nieto, 1996), valodas zaudējums samazina bērnu zināšanas par savu sākotnējo kultūru”. (Ramsey, 1999, 64) Arī minētā tendence ir patreiz raksturīga Latvijas mazākumtautību skolu skolēnu vecākiem, kuri apgūst latviešu valodu bieži ar savu bērnu palīdzību.

Mācoties skolā pamatnācijas valodā, skolēni attālinās no ģimenes un kopienas un tuvinās savu vienaudžu kultūrai un skolas atbalstītajām kultūras vērtībām. Šajā situācijā vecāki un vecvecāki bieži jūtas apdraudēti, baidās no savas autoritātes zaudēšanas bērnu acīs.

Pētnieks Vaskezs (*Vasquez et al.*, 1994, pēc *Ramsey*, 1999) raksturo Meksikas amerikāņu vecāku pārdzīvojumus, kad skolotāji, runājot no savas kultūras perspektīvas viedokļa, stāsta bērniem, ka individuālās tiesības ir svarīgākas par lojalitāti ģimenei. Skolotājs var kritizēt bērnu, kurš, lai pavadītu savu māti pie ārsta un tulkotu abu sarunu, neaiziet uz skolu, izteikt piezīmes bērnam, kurš divas nedēļas nav bijis skolā, tāpēc, ka devies uz ģimenes locekļa bērēm Meksikā. (*Valdes*, 1996, pēc *Ramsey*, 1999) Bērns jūtas iesprostots starp divām pretrunīgām kultūras gaidu pozīcijām.

Ja vērtības, mācīšanās mērķi un sociālās gaidas ir atšķirīgas mājās un skolā, bērnu, vecāku un skolotāju starpā bieži rodas neizpratne un neveidojas sadarbība, bet palielinās stress. *Tarps* (*Tarp*, 1998, pēc *Ramsey*, 1999) pierāda četras kultūru atšķirību dimensijas, kuras atklāj cēloņus, kāpēc daži bērni klasē izjūt diskomfortu un viņu mācību sasniegumi pazeminās:

1. Sociālās organizācijas atšķirības (piemēram, uzsvērtā sadarbība ar vienaudžiem pretstatā individuālajiem sasniegumiem).
2. Pieņemtais runas stils un normas (piemēram, cik ilgi gaida atbildi, runas ritms un atbildes saturs).
3. Kognitīvās izziņas modeļi, it īpaši atšķirības starp verbāli analītisko un vizuāli holistisko domāšanu.
4. Motivācijas dažādība (piemēram, reakcija uz uzslavu un komplimentiem). (*Tarp*, 1998, 102, pēc *Ramsey*, 1999)

Skolotāji un vienaudži, kuri nesaprot bērna kultūru, bieži nepareizi izskaidro bērna uzvedību skolā un neatbilstoši novērtē viņa spējas. Bērnus, kuriem ir mācīts klusi respektēt pieaugušos, apkārtējie, iespējams, uztvers kā ierāvušos sevī salīdzinājumā ar viņu atvērtajiem, uzmanību alkstošajiem vienaudžiem. Savukārt bērni, kuri ir pieraduši piedalīties spontānās sarunās, var izjust neapmierinātību, gaidot, kamēr skolotāja pievērsīs viņiem uzmanību. Bērni, kuri aug kolektīvisma kultūrās, var justies ļoti neērti, ja tiek uzsvērti individuālie sasniegumi un izrādīta uzmanība. Kultūras atšķirības bērnu emocionālajās izpausmēs var arī traucēt skolotājam saskatīt un apmierināt bērnu vajadzības. Piemēram, bērns var neizrādīt sāpes, ja dzimtajā kultūrā sāpju izrādīšana tiek uzskatīta par gļēvuma un mīkstāulības izpausmi.

Kultūras dažādi traktē to, kura informācija ir nozīmīga un kā to interpretēt. P. Ramseja apraksta gadījumu, kad kādas skolas 1.klases afroamerikāņu meitenītes un viņas skolotājas komunikācijas novērojums parāda to, kā skolotāji un skolēni, kuriem ir atšķirīgi kognitīvie modeļi, var nesaprast viens ar otru. Meitenīte apļa laikā runāja un savā stāstījumā it kā pa ķēdes posmiem no vienas tēmas pārgāja pie otras. Skolotāja, kura bija pieradusi, ka bērni runā

par vienu tēmu, nepareizā laikā un vietā reaģēja un uzdeva nebūtiskus jautājumus, tādējādi pārtraucot bērna domu gaitu. Interesanti, ka Latvijas skolās novērotajās stundās, it sevišķi dažās lauku skolās, bija vērojama līdzīga situācija: dialogs starp skolotāju un skolēnu neveidojās atšķirīgu informācijas akcentuāciju dēļ.

Tas, kā bērni piemērojas un izdzīvo nepazīstamā kultūrā, kā bērni veido savu identitāti un orientējas abās kultūrās, ir sarežģīts process. ASV pētnieks Dārders (*Darder, 1991, pēc Ramsey, 1999*) piedāvā četrus iespējamus rezultātus, ja bērns aug bikulturālā vidē, ieskaitot arī tos, kuri ir marginalizēti vēsturisku iemeslu dēļ (piemēram, puertorikāņi, afroamerikāņi, Amerikas iedzimtie indiāņi), kā arī jaunos imigrantus. Pirmais rezultāts ir atsvešināšanās, kad bērni identificē sevi tikai ar dominējošo kultūru un neatzīst savas saiknes ar ģimenes kultūru. Otrais ir duālisms, kad bērni sadala savu dzīvi, uzvedoties un domājot mājās tā mājās, bet skolā citādi. Trešais ir separātisms, kad bērni pilnībā dzīvo savas ģimenes kultūrā un izvairās vai noraida dominējošo kultūru. Ceturtā iespēja un vispozitīvākā, pēc pētnieka domām, ir sarunu vešana (*negotiation*), kad bērni dzīvo abās pasaulēs un nostiprina abas identitātes, taču saglabā kritisku skatu un izmanto vienas kultūras pieredzi, lai saprastu un izvērtētu otru.

Minētie piemēri par grūtībām, ar kurām sastopas bērni, cenšoties tikt galā ar kultūras pārrāvumu, nav optimismu raisoši. Mierina tas, ka, vecākiem un skolotājiem sadarbojoties, viņi var izveidot piemērotas mācību programmas, lai bērni gūtu labus panākumus. Bilingvālā izglītība var atvieglot bērniem šo pāreju, palīdzot viņiem uzturēt abas valodas un kultūras un padarot skolu atvērtāku un viesmīlīgāku vecākiem. Bilingvālā izglītība ir neatņemama jebkuru starpkultūru izglītības ieviešanas centienu daļa. (*Nieto, 1994*) Ideālā variantā visiem daudzietniskā valstī dzīvojošajiem bērniem būtu jāiegūst bilingvāla izglītība (kā tas notiek daudzās valstīs), lai arī monolingvālie pamatnācījas valodā runājošie bērni apgūtu otru valodu. Labs piemērs pasaulē ir Kalifornijas divvirzienu bilingvālā programma. (*Vasquez et al., 1994, pēc Ramsey, 1999*)

Kā bērni apgūst dzimto kultūru? Tas nenotiek tieši, bez zināmas piepūles no bērnu vecāku un audzinātāju puses. Psihologi Piažē un Veils (*Piaget & Wail, 1951, pēc Ramsey, 1999*) rakstīja, ka bērniem vecumā līdz 6 gadiem ir tikai neskaidra izpratne par vietu, viņi nespēj izskaidrot attiecības starp pilsētu, rajonu un valsti. Piemēram, viņi dedzīgi noliedza, ka cilvēks var būt gan ženēvietis, gan šveicietis. Cits pētījums parādīja, ka piecgadīgiem bērniem ir tikai neskaidra sapratne par dažādām nācijām. (*Lambert & Klineberg, 1967, pēc Ramsey, 1999*) Tādējādi, lai gan bērni var ievērot skaidri pamanāmas ar kultūru saistītas lietas, kā ēdienu un valodu, vairumam mazu bērnu nav skaidras sapratnes par kultūru un tās saistību ar reģionālām vai nacionālām atšķirībām.

Kultūras relativitātes izjūta – spēja saskatīt paradumus, kas ir unikāli konkrētajai kultūrai un nav vispārināmi, parasti bērnos attīstās pēc 8 - 9 gadu vecuma sasniegšanas. (*Carter & Patterson, 1982, pēc Ramsey, 1999*) Tomēr Karters un Patersons atklāja, ka pirmsskolas vecuma bērni bija daudz tolerantāki pret dažādiem sociālajiem paradumiem nekā 8 un 9 gadus vecie bērni. Droši vien, kamēr bērnos attīstās dziļāka spēja saskatīt citas kultūras perspektīvas un atpazīt, ka viņu kultūra ir tikai viena no daudzajām, bērni apgūst arī aizspriedumus pret nepazīstamām kultūrām. Skolotājiem būtu jāņem vērā un jāizmanto mazu bērnu domāšanas elastība un jāiepazīstina viņus ar domu, ka „lietas nosaukt un darbus paveikt iespējams dažādi”. Skolēniem jāsniedz iespējas, jāiedrošina viņus pretoties vienaudžu un masu mediju paustajam spiedienam, ka „tas, kā darām mēs, ir vispareizākais vai vienīgais iespējamais veids”. (*Ramsey, 1999, 97*)

Bērni bieži reaģē uz valodas atšķirībām, kas ir daudz konkrētāka kultūras izpausme un kurai ir praktiskas sekas, ja bērni kopā rotaļājas. Kanādiešu pētījumā par klasēm, kurās mācās angļiski un franciski runājoši bērni, Doila (*Doil, 1982*) atklāja, ka starp šīm divām etnolingvistiskajām grupām pastāv pārsteidzoša segregācija. Rotaļājoties etniskajās grupās, rotaļas bija ilgākas un izdomas bagātākas, sarunas bija saturīgākas nekā rotaļājoties jauktās grupās. Daudzi bērni bija vienlīdz kompetenti abās valodās. Doila secināja, ka segregācija nebija tikai saistīta ar lingvistisko plūdumu mazāk zināmā valodā. Viņa to saistīja ar sekojošu ciklu: bērni ir mazāk aktīvi rotaļās ar atšķirīgas kultūras partneriem, tas nozīmē, ka viņu rotaļas ir mazāk saistošas un aktīvas; tāpēc bērni biežāk izvēlas pazīstamus un sev līdzīgus rotaļu biedrus. Tas, savukārt, kavē iespēju iesaistīties kopīgās rotaļās ar atšķirīgiem bērniem. Tādējādi bērni paši izveidoja majoritātes un minoritātes grupas katrā klasē. Ja tikai viens vai divi bērni runā kādā konkrētā valodā, vienaudži viņus var izolēt, it īpaši mācību gada sākumā. Skolotājiem jācenšas integrēt klases sociālajā dzīvē bērnus, kuri ir lingvistiski izolēti. Viņi var izmantot rotaļas un aktivitātes, kurās nav jālieto sarežģīta valoda. Ja bērns un viņa vecāki ir ieinteresēti un vēlas palīdzēt, skolotāji var iekļaut dažus bērna dzimtās valodas vārdus vai dziesmiņas kopīgajā aktivitātē. Tādā veidā bērnam veidosies kaut kas kopīgs ar citā valodā runājošiem klasesbiedriem. Pārējie bērni savukārt uzskatīs viņu par ekspertu, nevis par tādu, kurš „nerunā pareizi.”

Kultūras fons ietekmē valodu, uzvedību, savstarpējās attiecības, sociālās gaidas un bērnu pasaules uztveri jau agrīnā vecumā, tomēr parasti mazi bērni nesaprot šo atšķirību kategoriju un bieži vien nevar identificēt savu kultūru. Taču viņi ievēro nepazīstamo un var atraidīt vai izvairīties no saskarsmes ar cilvēkiem, kas nerunā viņu valodā vai nedara tā, kā viņi dara. Skolotāji var novērst šo bērnu tendenci norobežoties no nepazīstamā, bērnu aktivitātēs iekļaujot dažādas valodas un materiālus, kas atspoguļo dažādas kultūras un

pieredzes. Par konkrētiem veidiem un metodēm – rādītājiem sociālintegrējošai skolotāju pedagoģiskajai darbībai – nākamajā sadaļā.

Apkopojot sadaļās saturu, secinu, ka ikvienā no pazīstamajām kultūrām bērni gūst pieredzi, mācoties gan no vienaudžiem, gan pieaugušajiem, skolotājiem. Bērni mācās, atdarinot un mācoties lietot to, ko uzskata par pieaugušo dzīves atribūtiem. Bērna darbību – gan individuālu, gan kolektīvu – raksturo produktivitātes apziņas imperatīvs. Šajā vecumā bērns izmēģina sabiedrībā noskatītās sociālās lomas: skolā, profesionālajās pieaugušo cilvēku aktivitātēs.

Konstruktīvisma paradigmas ietvaros iespējams definēt skolēnu sociālkultūras pieredzi: tā ir pieredze, kuru skolēni gūst ģimenes, skolas un neformālās izglītības kultūrvidēs: tajā tiek integrēts skolēnam aktuālo kultūrvižu saturs, savukārt kultūru apguves forma ir sociāla; tā notiek sociālās mijiedarbības apstākļos. Sociālkultūras mācīšanās teorija uzsver, ka cilvēka kompetence un intelektuālā izaugsme veidojas noteiktā sabiedrībā jeb kultūrā un individuālā intelektuālā attīstība noris sākotnēji caur interpersonālu mijiedarbību sociālajā vidē un tad – intrapersonālu darbību (internalizēšanu).

Individuālajā sociālkultūras pieredzē ietilpst personības socializācijā apgūtās kultūras saturs, savukārt pati pieredzes ieguves forma ir sociāla. (*Vygotsky, 1981*) Sociālkultūras pieredze manifestējas kā pašpieredze (Es pārdzīvojuma dimensijā), citu pieredze kā savstarpējas mācīšanās avots un pasaules pieredze, kas apgūstama no plašsaziņas līdzekļu starpniecību. Kā sociālkultūras pieredzes avoti interpretēti: dzīves vieta, mobilitāte dzīves laikā, sociālekonomiskās pozīcijas, pirmā un nākošās valodas, mediju socializācija. Pieredze manifestējas valodā, un valoda tiek sociālajā saskarsmē lietota sociāli nosacīti, uzskata britu sociologs Bernšteins. Savukārt franču sociologs Burdjē uzsver pieredzes apguvi caur formatīvajiem kontekstiem bērībā: ģimeni viņš interpretē plašākā kultūras kontekstā kā sociāli etnisku veidojumu ar noteiktu kultūras atmiņu, kas objektīveta rutīnas darbībās, kas sevišķi spilgti izpaužoties audzināšanā. Bērna pieredze ģimenē veido „viņa uztveres shēmas, noteiktu izvēļu un ierobežojumu spektru, kas parādās attieksmēs”. (*Bourdieu, 1991*)

Cilvēks, kurš dzīvo vairāku vai divu kultūru vidēs (visbiežāk – daudzietniskās valstīs) var būt dažādās pakāpēs iesakņojies vairākās kultūrvidēs. (*Darder, 1991*)

Sociālkultūras pieredzes būtības un veidošanās teorētiskā analīze ļāva izveidot sociālkultūras pieredzes struktūrkomponenu analīzes kritērijus un rādītājus.

Sociālkultūras pieredze, pētījumā interpretēta kā no kultūrvidēm sociālās mijiedarbības gaitā gūtā cilvēka izaugsmes iespēju noteikšanas pieredze. Tās struktūrkomponentus veido sociālo attiecību plašuma un kultūru daudzveidības pieredze. Sociālkultūras pieredzi var analizēt tikai pastarpināti, pētot sociālkultūras pieredzes

veidošanās avotus un medijus (rādītāju sistēma izveidota paplašinot Helda (1999) indikatoru sistēmu ar Leiprehta (1995) ieteikumiem un starptautiski diskutēta EARLI SIG 17 simpozijā, kuras rezultāti publicēti 2005.gadā).

Līdz ar to rodas nepieciešamība atklāt skolotāju sociālkultūrāli integrējošās pedagoģiskās darbības saturu un struktūru un nosacījumus, kas pamatotu integratīvo pieeju skolēnu sociālkultūras pieredzes pāraugšanai skolotāju darbības procesā.

1.3. Integratīvā pieeja sociālai darbībai kā kultūrai

Cilvēks gan garīgi, gan fiziski realizējas darbībā: spēju būt cilvēkam apliecina noteikta garīga un fiziska aktivitāte, esmes mods, kā to dēvē humānistiskās psihoanalīzes pārstāvis Ē. Fromms. Darbība kā individuāla pašrealizācija un kā sociāls fenomens starppersonu saskarsmē ir pievērsusi dažādu sociālo zinātņu pārstāvju vērību. Ņemot vērā pētījuma tēmu – skolotāja pedagoģiskās darbības īstenojumu – lielāka uzmanība jāvelta tām teorētiskajām koncepcijām, kuras atklāj sociālās darbības kultūras būtību.

Sociālajās un humanitārajās zinātnēs – filozofijā, socioloģijā, antropoloģijā, psiholoģijā un pedagoģijā – var rast dažādas darbības jēdziena izpratnes, tomēr iespējams tās grupēt, par pamatu ņemot darbības izcelsmes un tās gaitā veidoto attiecību skaidrojumu, rezultātā iegūstot sekojošas grupas: deterministiskās, interpretatīvās un integratīvās pieejas darbības skaidrojumam.

Deterministisku jeb kauzālu (cēloņu – seku) pieeju cilvēka darbības skaidrojumam paudis jau antīkais domātājs Aristotelis, ikkatrai darbībai piedēvējot nepieciešamu cēloni un mērķi, kurš norāda darbības virzienu un prognozē tās beigas. Ikkatra darbība, saskaņā ar Aristoteli, ir cēloniska un mērķveidīga (tā tiecas uz mērķi). Modernās filozofijas ietvaros Dž. Stjuarts Mills, kam sekojuši daudzi psihologi un filozofi, uzskata, ka zinātnē jāievēro pamatprincips – katram notikumam ir cēlonis. Šī pieeja ir kļuvusi populāra sociālajās zinātnēs 19. un 20.gs., pateicoties marksismam un strukturālismam.

Tendence spilgti izpaužas marksistiskajā filozofijā, piemēram, bulgāru filozofs L. Nikolovs uzskata, ka „konkrēta dzīves aktivitātes forma iegūst darbības īpašības un kļūst par darbību tad, kad tā mērķtiecīgi iedarbojas uz kādu priekšmetu nolūkā iegūt produktu un rezultātu noteiktām vajadzībām”. (cit. pēc Čehlova, 2002, 6)

Deterministu viedokļi izceļas ar detalizēti atspoguļotu darbības struktūru. Piemēram, saskaņā ar krievu psihologa J. Judina viedokli (Judins, 1978, pēc Čehlova, 2002), darbība ietver mērķi, līdzekļus, rezultātu un pašu darbības procesu. Mērķis ir rezultāta priekšstats un tajā ir motivācija sasniegt šo konkrēto rezultātu. Līdzekļi ir viss, kas nodrošina mērķa sasniegšanu, ar to palīdzību tiek sasniegts rezultāts. Rezultāts ir pārmaiņas, kas notikušas

darbības ietekmē. Darbības rezultātā mainās ne vien tas, uz ko darbība attiecas – tās objekts, bet arī pats darītājs. Krievu pedagoģe G. Ščukina darbību strukturē sekojoši: mērķis – motīvs – saturs – veidi – rezultāts. (Ščukina, 1981, 216, pēc Čehlova, 2002).

Ietekmīgais amerikāņu sociologs T. Pārsonss, (*Parsons*, 1937) strukturālā funkcionālisma socioloģijas ietvaros, pētot sociālo darbību, pauž deterministiskus uzskatu. Viņš ir izstrādājis sociālās darbības tipoloģiju, kura šķiet aktuāla arī no pētījuma objekta – skolotāju pedagoģiskās darbības viedokļa – skolotāju darbība skolā vienmēr ir sociāla, intencionāla attiecībā pret skolēniem un mācību mērķiem.

Pārsonss attīstīja trīs darbības koncepcijas. Pirmajā no tām darbību izraisa mērķis – darītājs darbībā meklē mērķa īstenojumu. Otrā – darbība definēta kā darītāja un situācijas attiecības. Trešajā – darbība ir enerģijas izplatība laikā un telpā, iedarbībā uz subjektu līdz noteiktām robežām. (*Parsons*, 1937)

Pirmo varam to dēvēt par teleoloģisko. Pārsonss formulēja darbību kā noteiktu līdzekļu lietojumu mērķa sasniegšanai un nosauca to par instrumentālu darbību. Kā nākošo darbības veidu viņš formulē ekspresīvo darbību – kā pašizpaušmi, radošu savu spēju papildījumu un komunikāciju. Tomēr šāda darbība, pēc Pārsonsa domām, bieži netika sociāli sankcionēta, tā runāja pretim esošajai sociālajai kārtībai.

Otrā – darītāja un situācijas attiecības. Tā ir brīva no teleoloģijas un kļūst situatīva: situācija ietekmē darītāju un darītājs tiecas kļūt situācijas valdnieks. Determinējošā faktora loma ir situācijai. Situāciju Pārsonss definē kā tos vides aspektus, kas darītājam ir nozīmīgi viņa vajadzību un interešu dēļ. Viņš izstrādāja piecu darbības motivāciju sistēmu, saskaņā ar kurām darītājs definē situāciju. Alternatīvas ir sekojošas:

- 1) afektīva piesaiste vai neitralitāte;
- 2) īpaša vai difūza interese;
- 3) aizraušanās ar vides objektu iekšējām kvalitātēm – īpašībām vai ar to izpildījumu, ārieni;
- 4) objektu novērtējums saskaņā ar partikulāriem (atsevišķiem) vai universāliem kritērijiem;
- 5) darītājs ir personiski ieinteresēts vai arī viņu vada kolektīva vērtības. (*Parsons*, 1937)

Izmantojot to, Pārsonss definē darbību kā sociālu, ja darītāja situācija ir otrs darītājs. Šo definīciju lieliski varam piemērot skolotāja un skolēna mijiedarbībai pedagoģiskajā procesā.

Trešā – darbība ir enerģijas izplatība laikā un telpā, iedarbībā uz subjektu līdz noteiktām robežām. Tajā Pārsonss tuvinās darbības jēdziena iekļaušanai sociālajā

mijiedarbībā un psiholoģiskajās un sociālajās struktūrās, tādējādi meklējot iespēju radīt biosociālu sistēmu kibernetisku teoriju. Enerģiju viņš saprot kā fizisku, psihisku, garīgu enerģiju un meklē enerģiju izplatības robežas. No vienas puses, tie ir dabas likumi, no otras – darītāja fiziskās, bioloģiskās, psiholoģiskās (motivācija, intereses), arī morālās robežas. Situacionālie ierobežojumi atspoguļo darītāja interesi par konkrētu situāciju – cik un ko var atļauties. Bet sociālās darbības robežas ir ekspektācijas (gaidas) no citu darītāju puses. Te Pārsonss formulē slaveno *dubultās atkarības* doktrīnu: „darītāja orientācija sociālajā situācijā ir atkarīga gan no pretim darītāja ekspektācijām, gan no darītāja priekšstatiem par pretim darītāja ekspektācijām attiecībā pret viņu pašu.” (Parsons, 1937, 87) Doktrīna cieši saistās ar sociālās kārtības jēdzienu, jo sociālajā dzīvē ekspektācijas nav tikai individuālas, pazīstam ekspektācijās ietērptas normas, likumus, etiķeti, kas iemieso sociālo kārtību – sabiedrībā, tās sociālā institūtā – piemēram, skolā, noteiktā organizācijā. Tās ir institucionalizētas.

Pārsonss personības attīstību nosauc par psiholoģiskās kārtības iedibināšanu cilvēkā – normu kā ekspektāciju internalizēšanu. Šajā procesā ģimenei un skolai kā socializētājiem ir noteicošā loma viņa sociālās kārtības koncepcijā. (Parsons, 37)

Interpretatīvas darbības koncepcijas pārstāv vācu sociologa Maksa Vēbera sociālās darbības koncepcija. Viņš uzskatīja, ka zinātnē – socioloģijā – analīzes centrā ir cilvēks kā individuāla persona. Visi sociālo zinātņu kategoriālie priekšstati – mūsu gadījumā – izglītība, skola, skolotājs, skolēns – saprotami kā cilvēku attiecību kategorijas, formas. Vēbera saprotošās socioloģijas priekšstats ir, ka varam sevi izprast introspekcijā un pašanalīzē, mēs varam saprast citus pēc analogijas ar sevi vai citiem cilvēkiem, vai, saprotot cilvēka profesionālās intences un motivāciju. M. Vēbers piedāvā četrus sociālās darbības ideāltipus (Vēbers, 1992.) Šie socioloģiskie ideāltipi noder par etalonu, ar ko var salīdzināt dzīvē sastopamu vairāk vai mazāk racionālu darbību. Vēberaprāt, vispārdomātākā un mērķtiecīgākā ir mērķracionāla darbība. Tā ir virzīta uz mērķi, un tās veicējs vai veicēji ir izvēlējušies mērķa sasniegšanai viņuprāt adekvātus līdzekļus. Līdzekļus mērķa sasniegšanai šādas darbības subjekts izvēlas atbilstoši tam, cik lielā mērā tie viņu tuvinās mērķim un kādus blakusefektus radīs. Mērķaracionāla, saskaņā ar Vēbera piedāvāto ideju, ir skolotāja pedagoģiska darbība, kura orientēta uz skolēna mācību sasniegumu. Tādējādi mācību plāna jeb kurikulārā didaktika visspilgtāk īsteno šo modeli. Otrs sociālās darbības ideāltips ir vērtībracionāla darbība: tās mērķis ir noteiktu vērtību apliecināšana. Skolotājs, kurš nevēlas sasniegt ātru mācību rezultātu, bet orientējas uz labvēlīgu un godīgu mācību procesu, centrā izvirzot skolēnu audzināšanas uzdevumus, viņu tikumisko pilnveidi, īsteno šo darbību. Latviešu pedagoģijā šo skolotāja pedagoģiskās darbības orientāciju plaši analizējusi LU profesore A. Špona (Špona, 2001). Trešais sociālās darbības ideāltips ir tradicionāla darbība: to nosaka izturēšanās

stereotipi, paradumi, kas nostiprinājušies noteiktajā kultūrā un nepakļaujas ne racionālai kritikai, ne analīzei tās subjektu izpratnē. Darbības subjekts pakļaujas nemainīgai, iesakņotai tradīcijai. Pētījuma ietvaros šādu pedagoģisko darbību bija iespējams novērot to skolotāju stundās, kuras nebija apguvuši pedagoģisko izglītību pietiekami profesionālā līmenī: viņas attēloja tos skolotājus, kuri bērnībā bija mācījuši viņas pašas, piemērojot sodus par disciplīnas pārkāpumiem, autoritāri uzsverot savu pārkāpumu un translējot zināšanas. Uz jautājumu kāpēc viņas izvēlējušās šādu stilu, skolotājas atbildēja, ka tādai ir jābūt skolotāja darbībai. Patiesībā tā balstījās profesionālās kultūras stereotipos, kuri Latvijas sabiedrībā dzīvo gan nepietiekami profesionālu skolotāju, gan daudzu skolēnu vecāku apziņā. Ceturtais sociālās darbības ideāltips – afektīva darbība – raksturīga ar to, ka to nosaka nevis mērķis vai vērtību sistēma, bet darbības subjekta emocionāla reakcija uz apstākļiem. Skolotāja var iesist skolēnam, ja uzskata viņa darbību par neciešamu. Protams, praksē gan reti, bet šādi vardarbības gadījumi vērojami skolās. Jāsecina, ka šāda skolotāja darbība ir klaji pretrunā ar profesionalitāti kā tādu un nav iekļaujama pedagoģiskās darbības konceptā.

Turpmāk pētījumā autore izmantos Vēbera izprotošās socioloģijas līdzekli – sociālās darbības interpretāciju.

Amerikāņu filozofs Pīters Vinčs (*Winch*, 1926, pēc *Frazer*, 2002) noraida determinismu un kauzālos skaidrojumus. Viņš uzskata, ka domāt par motīviem kā par darbības cēloņiem ir kategoriāla kļūda. Saikne starp motīvu un darbību ir konceptuāla. Iepretim Millam, kurš uzsvēris tiešo saikni starp motivāciju – cēloni un darbību, Vinčs uzskata, ka darbība sevī iekļāvusi motīvu, citādi tā nebūtu darbība, bet gan ikdienišķa uzvedība vai ķermeņa kustības. Piemērs – *es viņu nogalināju, jo viņu tiešām mīlēju, vai arī es viņu nogalināju, jo viņš bija nelietis*. Tie ir iedomāti motīvu izpaudumi, kuri ir saistīti ar konceptuālu semantisku, jēgpilnu attiecību skaidrojumu starp mīlu un nāvi.

Savukārt amerikāņu filozofs Donalds Deividsons uzsvēris to, ka, kaut arī darbības pamatā ir darītāja subjektivitāte, mēs varam vispār runāt par darbību, ja piedēvējam sev nozīmīgus mērķus un motīvus darītājam. Tikai šajā nozīmē mēs godīgi varam analizēt darbības cēloņus. (pēc *Freizer*, 2002)

Vai darbība ir objektīvi/subjektīvi strukturēta vai arī tajā dominē tikai subjektivitāte – arī sociālā darbībā, kura īstenojas kā vismaz divu darītāju mijiedarbība?

Interpretatīvās socioloģijas pārstāve Elizabete Freizere uzskata, ka cilvēka darbībai nevar rast ārēju skaidrojumu, to var interpretēt vienīgi no darītāja iekšējā viedokļa. Visi mērķi un darbības cēloņi, motīvi ir subjektīvi. Ārēju cēlonību rast nav iespējams. Savu viedokli pētniece pierāda, sākot ar pamatterminu izskaidrojumu. Par pamatterminiem viņa uzskata iemeslus, izpratni, interpretāciju, nozīmi, subjektivitāti. Iemesls saista darītāju un darbību.

Kas padara iemeslu par iemeslu? Tās ir darbības veicēja pārdomas par viņa vērtībām, uzskatiem un to pamatu, kuros ietilpst priekšstati par mērķi un līdzekļiem, darītāja paša prioritātes un mērķi. Freizeres uzskatus var attiecināt arī uz pētījuma tēmu. Piemēram, darbība: sākt mācību stundu par frazeoloģismiem krievu valodā. Darītāja: skolotāja. Vērtību priekšstati: * jāstrādā, šodien darba diena; * skolēniem jāzina frazeoloģismi, lai viņu valoda būtu skaistāka; * frazeoloģismi satur vērtību priekšstatus, līdz ar to var skolēni gūst arī ētisku audzināšanu u.tml. Iemesli: darītājam jāveic ikdienas pienākumi; * darītājs vēlas ētiski audzināt skolēnus; * darītājam patīk bagātā un skaistā krievu valoda, un viņš to vēlas iemācīt skolēniem. Mācību viela par frazeoloģismiem ir 3. klases krievu valodas kā dzimtās valodas mācību programmā; darītājs vēlas īstenot mācību programmu un standartu. Freizere pauž uzskatu, ka iemesli ir racionāli, ja priekšstati ir racionāli, mērķu – līdzekļu saikne ir racionāla; vēlmes un prioritātes ir racionālas. (Frazer, 2002)

Darītājs izprot darbības objektu, notikumu, lietu, procesu, – to uz kuru ir virzīta darbība, ja darītājs zina, kas tas ir, zina, kā tas radies, zina, kā tas attīstās, zina, kā tas darbojas. Ja darbību saprotam kā valodas darbību, tad darītājs izprot jēdzienu, frāzi, teikumu, izteikumu, ja viņš zina, kas ir pateikts, ja šī valodas vienība tiek lietota – verbāli vai rakstiski; viņš var korekti lietot to lingvistiskās mijiedarbības kontekstā; var korekti specificēt valodas vienības denotātu/us; var korekti specificēt šīs valodas vienības konotācijas.

Izpratne ir interpretācijas iznākums. Interpretētājs vēro, pieredz, apjēdz. Piemēram, skolotājs saka skolēnam: Lūdzu, atnāc uz manu kabinetu pēc stundām, parunāsimies. Interprets – skolēns apdomā iespējamās pateiktā versijas (pēc stundām – kad? Kurā kabinetā – klasē vai skolotāju istabā?; Ko nozīmē *parunāties* – vai viņš mani sabārs?). Tad interprets pieņem vienu atbildi variantu no minētajiem, piemēram, pēc pēdējās stundas, klasē, noteikti sabārs, jo neesmu nodevis mājas darbu). Tomēr tā ir interpretācija. Nozīme, kuru piešķiram darbībai, ir daudznozīmīgs jēdziens ar daudzām konkurējošām nozīmēm, piemēram: nozīme kā reference – norāde, kā denotācija, konotācija, denotācija + konotācija, interpretācijas iznākums, neatkarīgais lielums interpretācijā, kā nenoteikta vienošanās starp runātājiem, saskarsmes partneriem; kā nenoteikta norāde uz jēdzienu, jēdzienu saimi vai tīklu. Noteicošo lomu darbībā Freizere piešķir subjektivitātei: subjekta viedoklim par lietām un mērķiem; subjekta viedoklim, kas sevī ietver pieredzi būt subjektam. Subjektivisma princips nozīmē, ka varam uzticēties vienīgi pašam darbības subjektam, subjekts ir prioritārs analīzē – gan ētiskā, gan metafiziskā, gan epistemoloģiskā nozīmē.

Salīdzinot iepriekš izklāstītās pieejas darbībai, īpaši sociālas darbības izpratnei – deterministisko un interpretatīvo – šķiet, ka plaša starp tām ir nepārvarama. Pirmās akcentē darbības lineāru izplatību – no cēloņa uz mērķi, pretendējot uz ārēju, interpreta viszinībā

pamatotu subjekta darbības skaidrojumu. Interpretatīvās pieejas godīgi ierobežo savas interpretācijas pretenzijas, atbildību par darbības interpretāciju deleģējot pašam darbības subjektam. Vai tiešām nav iespējams vidusceļš? Vidusceļa meklējumus piedāvā integratīvās koncepcijas, kuras veidojušās uz vienas vai otras no minētajām teorijām nepietiekamības izpratnes pamata. Tās izaugušas gan no determinisma, gan no interpretatīvisma.

Darbības teorija tika attīstīta bijušajā PSRS, tās filozofiskos pamatus veidoja vācu klasiskā filozofija – Kanta un Hēgeļa atziņas, kā arī tās marksistiskās interpretācijas. Kopumā darbības teorijas virzība bija deterministiska, taču izcilais krievu psihologs Ļ. Vigotskis to neapšaubāmi pārauga. Viņš, izmantojot minētos filozofiskos principos sakņoto darbības kā cilvēka pašizpaušmes izpratni, pievērsās cilvēka apziņas un domāšanas izpētei. Saskaņā ar izcilā psihologa atziņām, cilvēka augstākās mentālās funkcijas pastāvīgi pastarpina darbību: darbība un domāšana ir savstarpēji saistītas un savstarpēji atkarīgas. Mediatora loma ir psiholoģiskajiem līdzekļiem un interpersonālai komunikācijai. „Psiholoģiskie līdzekļi top sociāli, ne individuāli, to misija ir ietekmēt un vadīt cilvēka uzvedību. Psiholoģisko līdzekļu piemēri ir: valoda, saskaitīšanas sistēmas, atmiņas trenēšanas tehnikas, mākslas darbi, rakstīšana, shēmas, diagrammas, kartes, rasējumi, zīmju sistēmas”. (Vygotsky, 1981, 137) Tādējādi Vigotskis uzsvēra darbības komunikatīvo raksturu, taču nenovērtēja darītāja subjektivitāti.

Darbības pieejas pamatā ir uzskats, ka cilvēks attīstās darbībā, apzinātā aktivitātē, kas vērsta uz kādu objektu ar iepriekš izvirzītu mērķi to mainīt. Krievu psihologs A. Ļeontjevs, izcilā psihologa Ļ. Vigotska skolnieks, darbību interpretē kā „specifiskus procesus, kuri īsteno noteiktu vitālu, aktīvu subjekta attieksmi pret realitāti.” Tas, uz ko darbība attiecas – „ kaut kas, kas pretdarbojas, pretojas”. (Leontyev, 1978, 236) A. Ļeontjevs min sekojošus darbības komponentus – motīvs – mērķis – līdzekļi- rezultāts. Motīva uzsvērumā jūtama subjektivitātes novērtēšana: tas nav ārējs un viennozīmīgi interpretējams.

Cilvēka darbība ir plānota un mērķtiecīga atšķirībā no dzīvnieka darbības. Cilvēkam pieaugot, darbībā iekļaujas sociāli elementi – darbība tiek verbalizēta gan tās plānošanas, gan izpildes procesā. Saskaņā ar Vigotska viedokli, verbalizētā darbība noteiktā attīstības stadijā kā cilvēka socializācijas indikators iegūst nozīmi sociālās uzvedības sistēmā. Iepretim bērna darbības sinkrētismam, pieauguša cilvēka darbība ir strukturēta un pakļaujas analītiskai pašrefleksijai. Turpmāk Vigotska un Ļeontjeva viedokļi par cilvēka sociālvēsturisko attīstību ir izmantoti arī skolēnu sociālkultūras pieredzes psiholoģiskās struktūras pamatojumā.

A. Ļeontjevs pauž domu par vajadzību kā iekšēju darbības nosacījumu no vienas puses un vajadzību, kas virza un regulē darbību – no otras puses. (Leontev, 1978, 134) Viņa koncepcijā, turpinot sava skolotāja Vigotska idejas, saskatām personības vajadzību sociālas

izcelsmes interpretējumu: vajadzības, kas motivē subjektu darbībai, ir sociālas. Jēga motivē darboties apzināti un apzinīgi, jēgu piepildot. Personiska jēga, pēc A. Ļeontjeva domām, ir darbības motīva un mērķa attiecības. Ja skolēns saskata jēgu, tad ir motivēts skolotāja piedāvātā uzdevuma veikšanai. Darbības jēga mainās vienlaicīgi ar tās motīva maiņu. Pēc sava satura darbība var palikt tā pati, bet psiholoģiski tā mainās, ja ir ieguvusi citu motīvu; tad tai ir citas sekas un vieta darbības veicēja dzīvē.

Komunikatīvās darbības teorija, arī integratīva pēc darbības individuālo un sociālo mērķu definējuma, pazīstama pēc tās pamatlicēja vācu filozofa un sociologa J. Hābermāsa darbiem. Skolotāja pedagoģiskās darbības raksturojumā tā ir ļoti būtiska, jo uzsver kultūras vērtību komunicēšanu caur darbību.

Hābermāsa komunikatīvās darbības teorija sakņojas makrosocioloģiskās premisās, bet attīsta *dzīvespasaules* konceptu. Tas analizēts Hābermāsa „Komunikatīvās darbības teorijā” (divi sējumi – angļu valodā 1984, 1987).

Hābermāsaprāt, katras darbības kodols ir komunikācija. Pretēji Pārsonsam, viņš uzskata, ka galvenā moderno sabiedrību problēma ir nevis kā saglabāt (kā Pārsonam) sociālo kārtību, bet gan kā radīt apstākļus komunikatīvām darbībām. Jo, pēc Hābermāsa domām, sabiedrība atrodas krīzes apstākļos. Komunikācijas sociālintegrējošā funkcija ir pamatos novājināta, Hābermāsa terminos, *kolonizēta*. Sociālo institūtu leģitimitāte ir krīzes situācijā. Leģitimitāti Hābermāss saprot tās pilsoniskajā nozīmē – sociālie institūti, kuros mēs atrodamies, ir taisnīgi, tie kalpo mūsu interesēm, tie ir pelnījuši mūsu lojalitāti, atbalstu. Otrā savas teorijas daļā viņš apraksta apstākļus, kuri būtu vēlami ideālai runas situācijai (*ideal speech situation*), kas atjaunotu leģitimitāti. Tie ietver arī skolotāju lietoto valodu.

Hābermāsa darba teorētiskais kodols ir Pārsonsa četru funkcionālo priekšnoteikumu (Hābermāss tos sauc par medijiem) revīzija nolūkā raksturot leģitimitātes krīzi sabiedrībā. Saskaņā ar Pārsonsa viedokli, četri priekšnoteikumi:

- (*Adaptation*) adaptācija atkarīga no vispārējā vidējā naudas daudzuma;
- (*Goals*) mērķu sasniegšana atkarīga no varas potenciāla (īstenota vēlēšanu procesā);
- (*Impact*) ietekmes;
- (*Loyalty*) vērtību pieņemšanas, interiorizācijas, uzticības vērtībām;

paralēli funkcionējot, rada sabiedrībā līdzsvaru. Hābermāss savā darbā operē ar šiem priekšnoteikumiem, tos pārinterpretējot sekojoši.

Sabiedriskās dzīves funkcionālie priekšnoteikumi (Habermas, 1984)

	Privātā sfēra	Publiskā sfēra
Materiālā atražošana	A	G
Dzīvespasaule (<i>lifeworld, lebenswelt</i>)	L	I

Hābermāss konstatē fundamentālu atšķirību starp abu veidu komponentiem: viņaprāt, nauda un vara ir kvantitatīvi – izmērāmi, bet ietekme un vērtības – kvalitatīvas, jo nav kvantificējamās, tās izpaužas interpersonālā komunikācijā.

Kā izpaužas sociētālā krīze? Cilvēku attiecībās, kuras agrāk balstījās vērtību pieņemšanā un ietekmē, sākušas dominēt nauda un vara. Tas atspoguļojas komunikatīvās darbībās: cilvēki apspriežot atšķirības, uzsver ne vairs vērtību atšķirības, bet gan to, cik kuram naudas vai varas. Krīze nozīmē, ka kvalitatīvie mediji nepietiekami leģitimē kvantitatīvos – naudu jeb oficiālo ekonomiku un varu – jeb valsts administrāciju. Ja cilvēki netic, ka ekonomika dos tiem iespēju dzīvot labāk un veiksmīgāk, vai pat, ja viņi uzskata, ka valsts tiem traucē izpausties kā indivīdiem, iestājas krīze. Krīze nozīmē, ka cilvēkiem nav iespēju sasniegt kopīgu izpratni. Hābermāsaprāt, komunikatīva darbība ir kopīgas izpratnes sasniegšana, tas ir pastāvīgs, nepārtraukts process.

Sapratne starp cilvēkiem veidojas, meklējot kopīgo izpratni – pārrunās un diskusijās. Uz Hābermāsa ideju pamata pedagogijā attīstītā komunikatīvā didaktika īpaši uzsver šo aspektu. Ja nauda un vara pārstāv sistēmas, kas ir pilnībā racionalizētas – ekonomika, finansu plūsmas, valsts birokrātiskais aparāts, tad ietekmes un vērtību pieņemšana veido *dzīvespasauli*. Ar *dzīvespasauli* Hābermāss saprot kopīgu, dalītu izpratni par lietām, ieskaitot vērtības, kuras veidojas un attīstās sociālo grupu pārstāvju kontaktos – sākot no ģimenes, skolas līdz pat plašākām kopībām kā valsts un nācija. Dzīvespasaule sastāv no pieņēmumiem un konstatējumiem, kas mēs esam kā cilvēki un ko mēs vērtējam sevī un citos. Dzīvespasaule eksistē savā pašsaprotamībā. Arī dzīvespasaules spēks, pēc Hābermāsa, ir tās pašsaprotamībā: jautājot par to, saņemam atbildi – „tāpēc, ka es tas esmu un mēs esam tādi” (*because that's who I am and who we are*). (Habermas, 1984) Piedalīties dzīves pasaulē nozīmē dalīt šo kopīgo izpratni – kas mēs esam. Cilvēks, izvēloties savu identitāti, pievienojas noteiktai dzīvespasaulei, kas šai identitātei raksturīga. Skolotājs, kurš īsteno, piemēram, komunikatīvo vai starpkultūru didaktisko modeli, izvēlas atbilstošu profesionālo identitāti; skolēns, skolā paplašinot no ģimenes gūto sociālkultūras pieredzi – pievienojas vēl kādai dzīvespasaulei, optimālu pedagogisko attiecību gadījumā – ielaižot tajā skolotāja sociālkultūras pieredzi sociālās mijiedarbības veidā.

Dzīvespasaule pieprasa pastāvīgu apliecinājumu cilvēku komunikatīvajā darbībā; vecāki apliecina savu dzīvespasauli, audzinot bērnus, skolotājs sevi īsteno audzinošā pedagoģiskajā darbībā. Mēs apliecinām, kas mēs esam un ko vērtējam. Dzīvespasaule sastāv no komunikatīvām darbībām.

Augstu vērtējot Hābermāsa patosu, autore uzskata, ka skolotājiem kā profesionāļiem būtu jākonstruē dzīvespasaules ietvaros vērtību komunikācija. Tā veidotu vispiemērotāko audzināšanas kanālu un sociālkultūras pieredžu apmaiņas vidi; tieši caur vērtībām, diskusijām par tām un kopīgas izpratnes meklēšanu.

Postmodernā diskursā Hābermāss iezīmējas kā domātājs, kurš, oponējot Pārsonsa modernitātes pragmatiskajai pozīcijai, aicina atgriezties pie mūžīgā un saprotamā. Viņš turpina U. Eko postmodernisma izpratni – atgriežoties pie mūžīgām vērtībām, bet izmantojot modernos izteiksmes līdzekļus, varam audzināt tagadnes cilvēku. Šo domu autore attīstīs arī sadaļā par skolotāja pedagoģisko darbību.

Hābermāsam un Bīlefeldes universitātes sociologam Niklasam Lūmanam ir daudz kopīgu ideju, bet arī zināmas atšķirības teorētiskajās nostādnēs. Arī viņa darbos manāma paradigmu maiņa – no darbības teorijas uz komunikācijas teoriju. Viņš izmanto britu ietekmīgā sociologa E. Gidensa piedāvāto *dubultās hermeneitikas* kodu: uzsvērta sociālo struktūru divdabība – institucionālās darbības analīze attiecībā pret stratēģisko uzvedību/individuālo darbību: saskaņā ar viņa viedokli, abus naratīvus – cilvēks institūcijā un cilvēks pats par sevi – var lietot kā savstarpēji informatīvus. Tas šajā pētījumā izmantots, uzsverot socializācijas un individualizācijas aspektus cilvēka audzināšanā. Te prezentēta darbība kā komunikācija un kultūra, tās izpausme valodā. Šī ideja pētījumā kļūst īpaši aktuāla, aplūkojot skolotājus skolas kultūras kontekstā un attiecībās ar skolēniem.

Kā centrālo jēdzienu Lūmans izmanto simboliskā interakcionisma jēdzienu – interaktīvu sociālās nozīmes konstruēšanu darbībā kā sociālo sistēmu darbības pamatvienību. Saskaņā ar Lūmana viedokli, sociālo struktūru analīzi jāpamato darbību mijiedarbībā. Darbība, tādējādi, ir attiecināta uz komunikāciju sociālā tīklojuma ietvaros. Iepretim Hābermāsam, Lūmans definē komunikāciju kā informācijas, ziņojuma un izpratnes vienību, viņam pietrūkst Hābermāsa filozofiskā dzīvespasaules interpretējuma. Izpratne ir nepieciešami refleksiīva (*Luhman*, 1989). Sociālā sistēma, pēc Lūmana, eksistē vienīgi refleksiīvā līmenī, ekspektāciju nozīmē. Par galveno socioloģiskās analīzes jautājumu Lūmans uzskata interaktīvo nozīmju (*sinn*) funkcionēšanu. Hābermāss kritizēja šo Lūmana pieņēmumu kā objektīvistisku, jo, pēc viņa domām, Lūmans darbojas kā uzraugs, kurš paziņo, ka ir spējīgs atdalīt sevi no nozīmēm, kuras veidojas komunikācijas rezultātā un pētīt tās no ārpuses. Cilvēkus un viņu dzīvi, tādējādi, pēc Hābermāsa kritiskajām atziņām, Lūmans ir

atstājis ārpus sociālajām sistēmām. Ja sociologs Lūmans, līdzīgi Pārsonsam, uzskata, ka var pētīt komunikāciju no ārpusē, objektīvistiski, tad Hābermāss uzsver dzīvespasaulē klātesamību un aktivitāti arī pētniekā.

Iepriekš aplūkotās pētnieku atziņas tiks izmantotas gan valodas kā darbības pamatojumā, gan arī skolotāja pedagoģiskās darbības struktūras konstruēšanā.

Spilgts integratīvas sociālās darbības koncepcijas pārstāvis ir britu sociologs Entonijs Gidenss. 20. gs. 70.–80. gados viņš, nebūdamis mierā ne ar Pārsonsa dzelžaino funkcionālismu, ne Vēbera un viņa sekotāju interpretatīvismu, izstrādā, autoresprāt, pārliecinošu un konkrētā pētījumā izmantojamu, darbības rekursivitātes teoriju. Entonijs Gidenss sociālās darbības izpēti uzskatīja par vienu no sava pētniecības darba pamattēmām. Darbības jēdzienam ir būtiska nozīme viņa attīstītajā strukturācijas teorijā, kurā darbība un tās veicēji ir neatņemama ikvienas sociālās struktūras sastāvdaļa, (E. Gidenss „Sabiedrības veidošanās”, latviešu valodā 1999. gadā) Gidenss oponentē sociālajam determinismam, kuru pārstāv strukturālisms, funkcionālisms un freidisms, marksisms, bet viņam nav pieņemama arī interpretatīvajā socioloģijā (M. Vēbera un viņa sekotāju darbos) deklarētais subjekta imperiālisms. Gidenss pēta laikā un telpā sakārtotas sociālās prakses, kuru pamatīpašība ir rekursivitāte – ar darbību palīdzību darbības veicēji atražo tos nosacījumus, kas padara šīs darbības iespējamās. Darbības izpētē Gidenss lielu nozīmi piešķir arī praktiskai apziņai, kura ir pamatā rutīnas darbībām, sapratnes spējai, refleksīvai kontrolei, pašregulācijai un racionalizācijai.

Pēc Gidensa domām, īpaši svarīgi ir pētīt, kā darbības veicēji saprot sociālo pasauli un tajā iekļaujas, kā īstenojas indivīdu brīvā griba. Atšķirībā no citiem sociālās darbības pētniekiem kā Pārsonss un Hābermāss, viņš mazāk uzmanības pievērš darbības motivācijai, bet gan uzsver rutīnu (balstoties Ē. Gofmana pētījumos) un darbību neplānoto seku analīzi. Gidensa socioloģija ir mācība par cilvēku darbību, kur vienlīdz nozīmīgi ir gan darbības racionālie aspekti, gan rutīna un bezapziņa.

Nepieņemdam Pārsonsa ideju, kas pausta viņa sociālās darbības teorijā (*The action frame of reference*), ka sabiedrība dominē pār indivīdu, viņš izvirza sociālās struktūras dualitātes principu – vienlīdz svarīga ir gan sabiedrība, gan to konstituējošie indivīdi. „Sociālo sistēmu strukturālās īpašības pastāv tikai tik ilgi, kamēr sociālās darbības formas nepārtraukti atražojas laikā un telpā”. (Gidenss, 1999, 21) Gidenss aicina decentrēt subjektu – viņa izpētes fokusā nav ne struktūra pati par sevi, ne indivīds pats par sevi, bet gan individuālā darbība sociālajos ietvaros. „Sociālās prasmes, kas ieteicas laikā un telpā, ir gan subjekta, gan sociālā objekta uzbūves pamatā”. (Gidenss, 1999, 21) Viņš uzskata, ka “darbības veicējiem (...) piemīt spēja saprast, ko viņi dara, kamēr viņi to dara” (Gidenss, 1999, 21), un šī spēja ir viņu darbības neatņemama sastāvdaļa. Taču vārdos precīzi to noformulēt bieži neizdodas, daudzas

darbības ir tik ierastas, automātiskas, ka cilvēki tās skaidro kā pašsaprotamas un jūtas divaini, ja tiek lūgti tās paskaidrot. Tas attiecas gan uz disciplināro kontroli skolā, kur rutīnu iedibina noteikumi, gan uz ēdiena pagatavošanas procesu, kurā rutīnas simbols ir recepte.

Gidenss uzskata, ka darbības veicēju sapratnes spēja atrodas galvenokārt praktiskās apziņas līmenī. Praktiskajā apziņā ietilpst viss, ko darbības veicēji zina par to, kā rīkoties noteiktos sociālās dzīves kontekstos, lai gan tieši vārdos to izteikt nespēj. Praktisko apziņu jāatšķir no diskursīvās apziņas, kas formulēta vārdos un no bezapziņas. Praktiskā apziņa, kā jau atzīmēts iepriekš, īstenojas īpaši spilgti rutīnas darbībās. Viņaprāt, sociālās darbības strukturālās īpašības tiek nepārtraukti radītas no jauna ar tiem pašiem resursiem, no kā tās veidotas. Rutinizācija ir ļoti svarīga tiem psiholoģiskajiem mehānismiem, ar kuriem sociālās dzīves ikdienas darbībā tiek uzturēta uzticēšanās un drošības sajūta. Piemēram, ja skolotāja pirmklasnieka acīs savās darbībās atgādina mātes ikdienas darbības, viņš dzird mīļus vārdus, šie skolotājas darbības aspekti veido uzticēšanās pamatu – bērns redz rutīnu, pie kura radis, kas ir droša un paredzama. Lielā mērā Gidensa teorija skaidro arī plaisu skolās, pārejot no sākumskolas ģimeniskās atmosfēras uz pamatskolas primāri kognitīvi centrēto mācību programmu un lietišķo gaisotni, kurā galvenie orientieri darbībai ir skolotāju prasības un skolēnu sasniegumi. Ar laiku arī šī rutīna no skolēnu puses tiek pieņemta kā drošības garants – skolotāju prasības attiecībā uz zināšanu komponentu un noteiktām disciplinārām prasībām ir paredzamas. Vēlāk, skolēnam sastopoties ar skolotāju, kurš/a neiekļaujas disciplinārās rutīnas darbībās, bet akcentē skolēnu brīvo gribu un autonomiju, šķiet nedroša.

Tādējādi, kā uzskata Gidenss, „šķietami mazsvarīgiem sociālās dzīves ieradumiem ir būtiska nozīme neapzinātās spriedzes avotu ierobežošanā”. Saskaņā ar viņa viedokli, darbību nevar definēt ne ārpus tās veicēja – indivīda, ne ārpus sabiedrības. Darbība saista indivīdu ar sabiedrību, būdama sabiedriska un tieši vai netieši vērsta uz citiem cilvēkiem. Šī doma sabalsojas ar krievu 20.gs. psiholoģijā (Vigotskis, Ļeontjevs) pausto darbības intencionalitātes ideju. „Darbības veicēji darbību nerada no jauna, bet gan nepārtraukti atražo līdzekļus, ar kuriem tie var izteikt sevi kā darbības veicējus”. (Gidenss, 1999, 35) Cilvēku darbības aprakstīšanai, pēc Gidensa domām, „nepieciešama to dzīves veidu izpratne, kas šajā darbībās parādās”. (Gidenss, 1999, 35) Tādējādi var secināt, ka darbība ir sociālkulturāli nosacīta; līdzīgas domas pauž arī Vigotskis. Darbību kontinuitāte ir saistīta ar refleksivitāti. Refleksivitāte pēc Gidensa nav tikai sevis apzināšanās, bet arī sociālās dzīves plūdumu kontrolējoša īpašība. Darbības refleksīvā kontrole ir atkarīga no racionalizēšanas, kas jāsaprot kā process, ne kā stāvoklis un kā neatņemama darbības veicēju kompetences daļa. „Būt cilvēkam nozīmē būt mērķtiecīgam darbības veicējam, kura darbībai ir savi noteikti iemesli un kurš var, ja viņam to jautā, vārdiski tos paskaidrot”. (Gidenss, 1999, 36)

Tātad, saskaņā ar Gidensa viedokli, darbību nepieciešams aplūkot kontekstā ar tās veicēju ķermenisku mijiedarbību ar apkārtējo pasauli. (Gidenss, 1999)

Gidenss oponentē pētniekiem, kuri darbību uzskata par nepieciešami plānotu procesu. Viņaprāt, „darbība attiecas nevis uz cilvēku nolūkiem, kaut ko darot, bet pirmkārt uz viņu spējām to darīt”. (Gidenss, 1999, 41) Tādējādi darbība ir iekšēji attīstījies spēks, spēja. Gidenss uzskata, ka katrai darbībai var būt vai nu nenozīmīgas vai nozīmīgas sekas. Tas, ko atzīstam par darbības sekām, atkarīgs no pētnieka interpretācijas, kā arī no mijiedarbības partneru atbildes darbībām, viņu psiholoģiskās pašsajūtas. Darbības netīšās sekas ir tās, kuras skolā vai nu ierobežo skolēnu sociālkultūras pieredzi, to ierobežojot ar “birkām” (*labeling*): *dumjš no dzimšanas, jo no tāda ģimenes, nekad labi neprātīs latviešu valodu, melnais u.c.*; vai arī to paplašina, ja skolotāja darbība ir atvērta iepretim skolēna autonomijai un skolēna pieredzi iedrošina, ja ir virzīta iepretim principiālam dialogam uz līdztiesības pamatiem (plašāk – sadaļā par pedagoģisko darbību).

Sabiedrības mērogā, kā uzskata Gidenss, darbības netīšajām sekām ir saikne ar institucionalizētām praksēm, kas iesakņojas laikā un telpā (etniskā segregācija, dzimumu un vecumu segregācija u.c.). Pētījuma kontekstā nozīmīgs šķiet arī Gidensa skatījums uz darbības un varas sakarību. Tieša saikne veidojas, ja darbības veicējs pārkāpj rutīnas ietvarus un darbojas citādi – tas nozīmē iejaukšanos valdošajā kārtībā, kas izraisa noteiktus procesus un ietekmē arī citu cilvēku spējas (piemēram, ja skolotājs, ņemot vērā skolēnu individuālās sociālkultūras pieredzes, elastīgi improvizē ar jaunām, skolēnu pieredzi izaicinošām mācību metodēm un paņēmieniem, kuri kā darbības formas sekmē skolēnu uzdrošināšanos savu sociālkultūras pieredzi novērtēt kā būtisku mācību procesa sastāvdaļu, no kuras var mācīties gan citi skolēni, gan skolotājs). Gidenss apgalvo, ka „darbība ir atkarīga no indivīda spējas radīt pārmaiņas”. (Gidenss, 1999, 44.) iepriekšējā lietu kārtībā vai notikumu gaitā. Izriet secinājums, ka darbībā loģiski ir iesaistīta vara kā spēja kaut ko pārveidot. Varas izpratnē Gidenss ir vienprātis ar pētniekiem T. Pārsonsu un M. Fuko, kuri varu aplūko kā sabiedrības vai sabiedriskas kopienas īpašību. Varas īstenošanai jābalstās resursu pieejamībā – skolotājam būtiskākais resurss ir viņa kompetencē balstīta autoritāte.

Apkopojot sadaļā aplūkoto, darbības izpratnes pētījumā klasificētas saskaņā ar darbības mērķa un subjekta pozicionējumu: deterministiskās, interpretatīvās un integratīvās darbības izpratnes.

Pētījuma mērķu īstenošanai lietderīgi aplūkot sociālās darbības koncepcijas, jo skolotāja pedagoģiskā darbība iepretim skolēnam ir sociāla. Izmantojot sociologa T. Pārsona viedokli, darbība ir sociāla, ja darītāja situācija ir otrs darītājs. (*Parsons, 1937*)

Sociālā darbība īstenojas kā vismaz divu darītāju mijiedarbībā. Sociālās darbības robežas ir citu darītāju ekspektācijas. Darītāja orientācija sociālajā situācijā ir atkarīga gan no pretim darītāja ekspektācijām, gan no darītāja priekšstatiem par pretim darītāja ekspektācijām attiecībā pret viņu pašu. (Parsons, 1937, 87) Sociālā darbība gan pati atražo sociālās struktūras, gan īstenojas to ietvaros. (Gidenss, 1999) Skolotāja un skolēnu attiecības klasē ir šādas sociālas struktūras piemērs. Tajā īstenojas komunikatīva darbība (Habermas, 1984) kā kopīgas izpratnes sasniegšana, kā pastāvīgs, nepārtraukts kultūras apguves process. Saprātne starp cilvēkiem veidojas, meklējot kopīgo izpratni – pārrunās un diskusijās. Skolotāja pedagoģiskās darbības raksturojumā tā ir ļoti būtiska, jo uzsver kultūras vērtību komunicēšanu caur darbību.

Šo definīciju lieliski varam piemērot skolotāja un skolēna mijiedarbībai pedagoģiskajā procesā.

Darbību nevar definēt ne ārpus tās veicēja – indivīda, ne ārpus sabiedrības. Darbība saista indivīdu ar sabiedrību, būdama sabiedriska un tieši vai netieši vērsta uz citiem cilvēkiem. Šī doma sabalsojas ar krievu 20.gs. psiholoģijā (Vigotskis, Leontjevs) pausto darbības intencionalitātes ideju. “Darbības veicēji darbību nerada no jauna, bet gan nepārtraukti atražo līdzekļus, ar kuriem tie var izteikt sevi kā darbības veicējus”. (Gidenss, 1999, 35)

Darbībai klātesoša ir refleksivitāte – cilvēks dara un domā par to, ko dara – tagadnē, pagātnē, nākotnē, – un šo refleksiju saturu nosaka tas, kā darbības veicēji racionalizē to, ko dara, kādā vērtību sistēmā skaidro savu darbību tās iemeslu un gaitas procesā, kā arī no cilvēku savstarpējo mijiedarbību pieredzes un tā, ko cilvēki saprot kā kompetenci noteiktās situācijās un darbībās.

Katra no aplūkotajām pieejām darbības, sociālās darbības skaidrojumam, pretendē uz pašpietiekamību, tomēr turpmāk, aplūkojot skolotāju pedagoģisko darbību, tiks izmantotas galvenokārt integratīvo pieeju atziņas, izņemot, manuprāt, produktīvo T. Pārsonsa atziņu par darbību situacionālimu. Autore orientēsies uz sociologu J. Hābermāsa un E. Gidensa atziņām par sociālu darbību kā jēgpilnu kultūras un komunikatīvu darbību, refleksīvu darbību un pašstrukturējošu un sociālu sistēmu strukturējošu darbību. Minētās interpretācijas guvušas turpinājumu pedagoģiskā konstruktīvisma ietvaros, kas veido teorētisku pamatu skolotāju pedagoģiskās darbības izpratnei.

Darba turpinājumā bija nepieciešams izveidot skolotāja pedagoģiskās darbības kā sociālkultūras pieredžu dialoga salīdzinošās analīzes modeli.

1.4. Skolotāja pedagoģiskās darbības kā sociālkultūras pieredžu dialoga analīzes modelis

Pedagoģiskā darbība ir daudz vairāk nekā izglītība: tās mērķis ir cilvēka potenciāla pēc iespējas pilnīgāka atklāšana un aktualizēšana. (Špona, 2001, 10)

Pedagoģiskajai darbībai, tās saturam, varam rast dažādus skaidrojumus. Vieni uzsver izglītības primaritāti un pedagoģisko darbību interpretē kā izglītošanu, otri tajā saskata cilvēka audzināšanas misiju. Sastopamas arī integratīvas koncepcijas, kurās kā vienlīdz būtiski interpretēta gan skolēnu mācību darbība, gan tās audzinošais potenciāls. (Kron, 2000, Špona, Maslo, 1991)

Spāņu filozofs H. Ortega i Gaset uzskatīja, ka cilvēka audzināšanā ir divas pamatdimensijas – *Es* un *apstākļi*. *Es* noformēšana un pilnveide ir audzināšanas mērķis, kamēr *apstākļi* veido audzināšanas līdzekļus, jo padara iespējamu pedagoģisko procesu. (cit. pēc *da Silva Camara*, 1998, 2) Var secināt, ka pedagoģiskā darbība saista mērķi un līdzekļus. Turpinot iesākto analīzi, seko jautājums: kā izmaiņas sabiedrībā – *apstākļu* ziņā, kuri saistīti ar *Es* attīstību, ietekmē skolas? Diemžēl skolās dzīve ļoti bieži nav pietiekami adekvāti iekļauta mācību plānā. Joprojām izglītības ieguvī gan izglītības politikas veidotāji, gan skolu administratori, arī skolotāji, izprot kā sacikšu galamērķi, praksē pārāk maz akcentēta personības attīstības un izmaiņu iespēja. Skolā lielāku uzmanību nepieciešams veltīt skolēnam un viņa individuālajam mācīšanās veidam kā nozīmīgai pieredzei, esošās sociālkultūras pieredzes paplašinājumam mijiedarbībās ar klasesbiedru un skolotāja pieredzi. Mācībās skolēns savu līdzšinējo pieredzi paplašina, skolotājam daloties ar viņu savā izpratnē, dialogiski. Izcilā krievu kultūrantropologa M. Bahtina izpratnē, dialogs notiek divu balsu – mūsu gadījumā – skolotāja un skolēna – spējā ietvert sevī vienai otru: individuālās pieredzes attīstās dialogiskās un lingvistiskās kārtības dēļ: mēs esam citi, iekams topam paši. (Bahtin, 1977, pēc *Holkquist*, 1990) Tam gūstam apstiprinājumu arī Ļ. Vigotska sociālkulturālajā teorijā.

Skolotāju pedagoģiskās darbības saikni ar pieredzi, īpaši tās avotiem un medijiem, gūstam humānpedagoģijas tradīcijā. Tajā cilvēku interpretē kā ar gribu un izjūtām apveltītu, darbīgu būtni visās dzīves jomās: kā veselumu. Šajā kontekstā, sekojot humānpedagoģijas idejiskā pamatlicēja vācu filozofa hermeneitiķa Vilhelma Dilteja atziņām, audzināšanas prakse ir teksts, kurā analizējams jēdzieniskais saturs un izskaidrojams vajadzību saturs audzinošas darbības veikšanai. (Dilthey, 1957 Bd. 5., 143, cit pēc Gudjons, 1998)

Pēc vācu teologa hermeneitiķa Frīdriha Šleiermahera domām, audzināšanas prakse ir vecāka par teoriju un neatkarīgi no teorijas tai ir sava pašvērtība. Prakses primaritāte ir noteicošs faktors humānpedagoģijā. Humānpedagoģija, saglabājot savu praktisko ievirzi,

skolotāja pedagoģisko darbību aplūko mijiedarbībā ar skolēna darbību. Abas mijiedarbībā esošās darbības varam skaidrot un analizēt, izejot no sekojošiem faktoriem – dzīves konteksta, pieredzes, individuālās situācijas izpratnes, konfliktiem un attiecībām. (pēc *Nohl*, 1935, 169; citēts pēc *Gudjons*, 1998). Šeit parādās sociālkultūras pieredzes akcentējums, skaidrojot skolotāja pedagoģisko darbību. „Audzināšanas pamatā ir nobrieduša cilvēka emocionālā attieksme pret topošu cilvēku un, proti, tikai viņa paša dēļ, lai viņš spētu veidot savu dzīvi un tās formu”. (*ibid.* 34., citēts pēc *Gudjons*, 1998)

Mūsdienu sociālās un humanitārās zinātnes, tai skaitā sociālo pedagoģiju, 20. gs. būtiski ir ietekmējis konstruktīvisms; pedagoģijā un psiholoģijā plaši pazīstams Dž. Brunnera, Ļ. Vigotska, Ž. Piažē mantojums. Saskaņā ar šo viedokli, pasaule ir sociāli konstruēta: izglītības un audzināšanas pasaule nozīmē zināšanu un to nozīmju konstruēšanu un rekonstruēšanu, jēgu radīšanu un pārradīšanu. Konstruktīvisms uzsver tekstu (valodu, diskursa, semiozes) nozīmi sociālās pasaules konstruēšanā. (*Sayer*, 2000) Pedagoģiskajos pētījumos tekstu izpētei pievēršas hermeneitiskā tradīcija, balstoties filozofiskajā mantojumā (dzīves filozofu Dilteja, Šleiermahera atziņās, hermeneitika Gadamera metodē u.c.).

Konstruktīvisma ietvaros pedagoģijā (*Kilpatrick*, 1987) arī tiek atzīta cilvēka patstāvība pasaules apgūvē un topošajam, jaunajam cilvēkam – skolēnam – tiek veltīta līdzvērtīga cieņa, kā tas notiek humānpedagoģijas ietvaros. Atšķirība ir tā, ka humānpedagoģija vairāk orientējas uz vērtībracionālu skolotāja darbību (pēc *Vēbera*), bet konstruktīvisms pedagoģijā veicina mērķracionālas darbības izkopšanu pašā skolēnā. Tomēr konstruktīvisma orientācija uz skolēna pieredzi kā mācību materiālu ļauj to raksturot kā holistisku pieeju, līdzvērtīgu humānpedagoģijai.

Konstruktīvisms pauž. uzskatu, ka cilvēku zināšanas konstituē pasauli, nevis tās ir zināšanas par pasauli. Zināšanas nav fiksētas, tās arvien tiek individuāli jaunradītas caur cilvēka personisko pieredzi saskarsmē ar objektiem un subjektiem – citiem cilvēkiem. Mācīšanās process konstruktīvisma priekšstats ir mācību apvienība (*learning community*), kura sastāv no skolotājiem un skolēniem. Idejiski konstruktīvisms iziet ārpus skolas sienām, tas tiecas veidot sadarbīgāku un uz vispārēju cieņu balstītu sociālo praksi.

Skolotāja pedagoģiskā darbība klasē, izmantojot konstruktīvisma pieeju, izpaužas tādējādi, ka skolēni vairāk runā, prezentē, dara paši un skolotājs vairāk klausās. Palīdz, precizē, iesaka: tikai tādējādi tiek radītas iespējas vērot ideju dzimšanu skolēnos un apspriest tās visiem – gan skolēniem, gan skolotājam pieņemamā veidā. Dialogs kā valdošā gaisotne klasē ilustrē šo pieeju. Konstruktīvistu paradigma veicina izpratni par to, kā klasē organizēt radošas un iedrošinošas nodarbības: projektus, modelētas situācijas, diskusijas. Šis mācību modelis uzsver nozīmes/jēgas radīšanu aktīvi mijiedarbojoties sociālos, kultūras, vēstures,

politiskos kontekstos. Galvenais elements šādā darbībā ir pieredžu dialogs, kas īstenojas sadarbīgās aktivitātēs – lēmumu pieņemšanā, modelēšanā, kopīgu stāstījumu veidošanā.

Konstruktīvisma atziņas par cilvēku iespējām ietekmēt realitāti trāpīgi raksturo Paolo Freire (*Freire, 1985*). „Cilvēku normālā loma pasaulē nav pasīva. Viņi tikpat labi piedalās radošajā dimensijā. Integrācija iepretim adaptācijai rezultējas no spējas sevi pielāgot realitātei plus kritiskas kapacitātes izdarīt izvēles un pārveidot realitāti”.

Freire sniedz atbildi uz pedagoģiski sarežģīto jautājumu par to, cik lielā mērā skolotājs kā kritiski domājošs profesionālis, palīdz pielāgot skolēna pieredzi savai vai kultūras ietvaros atzītajai normālajai pieredzei vai arī integrē to tādu, kāda tā ir, dodot skolēniem iespēju pašiem mainīt esošos kultūras ietvarus un veidot jaunu pieredzi.

Līdz ar to sociālintegrējoša skolotāja pedagoģiskā darbība, balstoties uz Freiri, ir pretēja pasīvi pielāgojošai darbībai. Hipotētiski varētu pieņemt, ka tā atļauj pilnībā atklāties skolēnu pieredzēm to daudzveidībā un dod iespēju kritiski izvērtēt jaunas pieredzes izveides pamatprincipus: „ko varam pieņemt visi”, „kas no manas pieredzes piemērots tev”, „ko es kā skolotājs varu iemācīties no skolēna” un tamlīdzīgi.

Humānpedagoģijas tradīcijai, izmantojot konstruktīvisma idejas, seko somu pētnieku grupa, kuri radījuši, autoresprāt, kopveseluma pedagoģiskās darbības teoriju, (*Lieģeniece, 1998*.) Somu pētnieki Ari Kivela, Juoni Peltonen, Esa Pikkarainen, kuri pārstāv Oulu universitātes Izglītības fakultāti, opozīcijā postmodernisma pedagoģijas teorētiķiem (*Giroux, 1988*) piesaka pedagoģiskās darbības teoriju. Jāpiebilst, ka tajā aplūkots pedagoģiskās darbības saturiskais, ne formas vai procesuālais aspekts. Pedagoģiskā darbība aplūkota šeit aplūkota kā kultūras darbība tās sociālajā un komunikatīvajā izpausmē caur valodu.

Autori pamato savu pieeju sekojoši: postmodernisma pārstāvji, uzsverot, ka „viss ir politisks”, „tādu specifiski izglītības problēmu nemaz nav”, „visu varam aplūkot no dzimuma viedokļa”, „ikvienu cilvēcisku darbību varam aplūkot vai nu kā politisku vai kā morālu”, patiesībā nav attālinājušies no modernās pedagoģijas pamatproblēmām, (*Bagley 1934, Sizer 1984, Hirsch 1987, Hutchins 1953, Adler 1982, Dewey, 1938, pēc Kivela, Peltonen, Pikkarainen, 1995*) atziņām par sociālo krīzi un izglītības lomu šajos apstākļos, izglītības praktiskajiem mērķiem, kaut arī noliedz tās sasniegumus. Kā redzēsīm turpmākajā analīzē, postmodernisma pedagoģiskie virzieni vērtējami arī no to *dekonstrukcijas* vai *konstrukcijas* potenciāla viedokļa. Somu autoru grupa piedāvā *konstruktīvu* pieeju, rekonstruējot būtiskās un fundamentālās pedagoģijas idejas.

Autoru izpētes objekts ir pedagoģiskā darbība. Savu teoriju viņi balsta *prakseoloģiskā pieejā*, saskaņā ar kuru ikviens cilvēks pirmkārt un galvenokārt ir darbīga būtne, kura

pastāvīgi ir iesaistīta darbībās, kuras notiek jau iepriekš strukturētā simboliskā un vēsturiskā pasaulē. Pedagoģiskais process realizējas darbības formā.

Savu jēdziena analīzi autori sāk, raksturojot skolotāja un skolēna mijiedarbību. Pedagoģiskā vidē šo mijiedarbību raksturo jēdziens „veidošanās” (*Bildung*). *Veidošanos* viņi definē kā formatīvu procesu, kura gaitā cilvēki darbojas un mijiedarbojas savā kultūras, sociālajā un dabas vidē. Šī procesa laikā cilvēki veido, nosaka un rada sevi un savu vidi. Fundamentālā vārda „veidošanās” nozīme ir aktīvs esamības mods kā esamība pasaulē (līdzīgi filozofa M. Heidegera *Dasein*). *Veidošanās* īstenojas galvenokārt valodas vidē un ar valodas starpniecību. Tā padara iespējamu kultūras nozīmju konstruēšanu un savstarpēju saikni starp tām, kā arī aktīvu un radošu jaunu nozīmju un interpretāciju veidošanos un, tādējādi, indivīda, kultūras un sabiedrības attīstību.

Saskaņā ar autoru viedokli, *veidošanās* īstenojas pastarpināti, jo saikne starp skolēnu un kultūru nav tieša, to pedagoģiskās darbības ietvaros pastarpina daudzveidīgas apzināti vai arī intuitīvi īstenotas pedagoģiskas procedūras un aktivitātes, kuru kopumu varam saukt par audzināšanu (*Erziehung*).

Salīdzinājumam ar prezentēto somu pētnieku viedokli, holistiski audzināšanu raksturo Latvijas pedagoģijas pētniece, LU profesore A. Špona. „Audzināšana ir daudzpusīga mācību un ārpusklases, skolas, ģimenes un sabiedrības darbība, kas virzīta uz attieksmes veidošanu pret sevi un citiem cilvēkiem, sabiedrību un valsti, dabu, darbu, kas viss kopumā veido audzināšanas saturu un formas. (...) Audzināšana ietver sevī pašaudzināšanu, kas ir savas vispusīgas pašattīstības vadīšana, koriģēšana dzīvesdarbībā, saskarsmē. (...) Audzināšana ir sociāli nozīmīgs un pedagoģiski pamatots mērķtiecīgi organizēts cilvēku sadarbības process harmoniskas un vispusīgas attīstības sekmēšanai. Audzināšanas saturs ir attieksmju veidošanās, bet nozīmīgākais audzināšanas līdzeklis ir cilvēku mijiedarbība līdztiesīgā subjektu sadarbībā un saskarsmē”. (Špona, 2001, 14, 17). A. Špona audzināšanu interpretē kā *mijiedarbību* starp skolotāju un skolēnu.

„Mijiedarbība ir divu vai vairāku sistēmu, to atsevišķu komponentu determinēta vienības izpausme, kas dod jaunu kvalitāti salīdzinot ar katru atsevišķu sistēmu vai tās komponentu.” (Špona, 2001, 12) Kopumā atliek secināt, ka profesores izpratnē tas, ko realizē pedagoģiskā darbība, ir audzināšana vārda visplašākajā un personalizētajā nozīmē.

Somu pedagogi A. Kivela, J. Peltronen, E. Pikkarainen identificē četrus pedagoģiskās darbības principus:

- *veidošanas iespējas* (*Bildsamkeit*, burtiski – *veidojamība*, bet šeit – pasaules apguves iespēju izmantošanas nozīmē);
- darbības autonomija;

- kultūras determinante;
- tagadnes kultūras *pāraugšana*, pārstāvot nākotnē nozīmīgu kultūras saturu. (Kivela, Peltronen, Pikkarainen, 1995, 4)

Jēdzienam *veidošanas iespējas* ir divi nozīmes aspekti. Pirmais attiecas uz cilvēka plasticitāti vai veidojamību. Tas nozīmē cilvēciskas būtnes fundamentālo iespēju veidot un noteikt savu esamību. No otra aspekta viedokļa, *veidošanas iespējas* ir būtībā attiecību jēdziens. Tas ir iespējams vienīgi pedagoģiskā mijiedarbībā, kas pati to arī rada. Vēl vairāk, *Bildsamkeit* ir iespējams tikai tādās mijiedarbības situācijās, kad skolēns tiek uztverts un apzināts kā topošs un attīstībā esošs autonomas racionāls un morāls subjekts. (Benner, 1991, 28.)

Kā pedagoģiskā darbībā īstenot *veidošanas iespējas*? Te nepieciešams otrs princips – prasība pēc autonomas darbības. Kā jau teikts iepriekš, *veidošanas iespējas* īstenojas vienīgi pedagoģiskā mijiedarbībā. Tas ir iespējams tikai situācijā, kad skolotājs veicina skolēna autonomu darbību. Praksē pedagoģiskajai darbībai jābūt tā organizētai, ka no skolēna tiek prasīta autonoma darbība, kas atstāj tiešu ietekmi un veicina viņa pašattīstību apgūstot pasauli. Vācu pedagogs D. Benners uzskata, ka tas ir iespējams, ja skolēnam tiek radīti apstākļi darīt, paveikt ko tādu, ko pilnībā viņš vēl nevar sasniegt. (Benner, 1991, 28, līdzīgi Vigotskim – L.O.)

Jāņem vērā, ka pedagoģiskā darbība norisinās plašākā sociālā un kultūras kontekstā. (Mollenhauer 1985) Pedagoģiskā mijiedarbība vienmēr notiek plašākā kultūras un sociālajā kontekstā, kas veido simboliski un vēsturiski ierobežotu horizontu (filozofa E. Huserla terminoloģijā) pedagoģiskai darbībai, proti, kultūras determinanti. Pedagoģiskā darbībā skolēna un skolotāja horizonti pilnībā nepārklājas, bērns vēl nav pilnībā ieaudzis kultūrā, socializācija vēl nav skolotāja līmenī. Līdz ar to skolēns un skolotājs vēl nedarbojas vienota kultūras horizonta ietvaros. Skolotāja pedagoģiskajā darbībā īstenojas socializējoša funkcija – viņš tiecas iesaistīt skolēnu esošajā, simboliski strukturētajā kultūras horizontā. Tas ir pilnīgi nepieciešami, jo ikviena skolēna brīva darbība īstenojas simboliski un vēsturiski noteiktā vidē. Ja izmantojam vācu pedagoģijas pētnieka Krona piedāvāto vadošo pedagoģijas jēdzienu kā kultūras izpratni, varam konstatēt, ka holistisku un integratīvu pieeju sociālkultūras pieredzi integrējošās skolotāja pedagoģiskās darbības analīzes modelēšanai:

Izglītība kā kultūra, mācīšanās kā kultūra, mijiedarbība kā kultūra (Kron, 2000)

Nr.		I IZGLĪTĪBA	II MĀCĪŠANĀS	III MIJIEDARBĪBA
1.	Cilvēka un pasaules pamatzpratne	Cilvēka – kultūras jābūtība	Cilvēka – kultūras realitāte	Jābūtība/realitāte Cilvēks – cilvēks
2.	Antropoloģiskie pieņēmumi	Cilvēks ir kultūras vērtību radītājs	Cilvēks mācās kultūras vidē	Cilvēks mijiedarbojas ar citiem cilvēkiem ar kultūras mediju starpniecību
3.	Individuālās izpausmes formas	Sapratne	Interiorizācija (padara pa savu)	Darbība
4.	Kultūras izpausme	Kultūras vērtības	Saturs, informācija, fakti	Simboli
5.	Mācības	Nosacījumi personības pašizglītībai, individuālas jaunrades veicināšanai, personiski nozīmīgai kultūrvidei	Mācību procesa mērķracionāla organizācija	Cilvēks izprot jēgu savai darbībai ar kultūras/kultūru mediju starpniecību
6.	Vērtīborientācija	Augstākais labums, principi	Mācību mērķi	Jēga, nozīmība
7.	Nolūki/mērķi	Personības būtības novērtēšana	Indivīda funkcijas sabiedrībā	Savstarpēja izpratne par visu esošo
8.	Didaktiskā relevance (atbilstība)	Kultūra (kas)	Mācīšanās (kā)	Simboli (kāpēc)

Tāda ir kultūras determinantes jēga.

Kultūra arvien no jauna tiek atveidota, pārinterpretēta un jaunradīta cilvēku darbībā. Sakarā ar to varam aplūkot ceturto principu – tagadnes kultūras determinantes pāraugšanu, pārstāvēt nākotnē nozīmīgu kultūras saturu. Tas attiecas uz tiem pedagoģiskās darbības aspektiem, kas saistīti ar nākotni. Pedagoģiskā darbībā vienmēr ir iespējams paspēt soli uz priekšu kultūras laukā – akcentējot esošās kultūras nozīmīgo saturu, kurš vistīcāmāk būs nozīmīgs arī nākošajām paaudzēm. Tagadnes kultūrā nebūt ne viss ir jēgpilns, atbilstošs, labs. Attīstot kultūras nākotnes iezīmes, mēs varam radīt jaunu interpretāciju kultūras horizontu. Rezumējot, princips attiecas uz īpašu pedagoģiskās darbības aspektu, kas padara iespējamu saprātīgākas, ētiskākas un kopumā labākas nākotnes veidošanu.

Skolotāja pedagoģiskā darbība ir pedagoģiskā procesa raksturlielums, caur to īstenojas pedagoģiskais process. Abi savstarpēji ir viens otru ietveroši, atbilstoši pedagoģiskā procesa

definējumam – audzināšana un izglītība īstenojas mācībās, ko piedāvā LU profesores I. Maslo, A. Špona, 1991. Arī Pedagoģijas terminu vārdnīcā (2000) rodam līdzīgu integratīvu pedagoģiskās darbības noteiksmi. Pedagoģiskā darbība (a. *pedagogical action*) – vērtīborientēta, mērķtiecīgi plānota vai intuitīva mācīšana un audzināšana, ko veic skolotājs, plānojot, organizējot un vadot mācību un audzināšanas procesu. Tomēr šajā definīcijā izpaužas skolotājcentrētas paradigmas iezīmes.

Aktīvie subjekti pedagoģiskajā darbībā ir skolēns un skolotājs. Attiecībā uz skolotāja pedagoģisko darbību iespējams klasificēt atšķirīgas pieejas, kuras variējas atkarībā no teorijas, kuras ietvaros to ir definējis konkrētais pētnieks.

Pētījums veikts konstruktīvisma paradigmas ietvaros, kurā uzsvēta skolēna aktivitāte pedagoģiskajā procesā.

Uz skolēna darbību orientēts pedagoģiskais process „pamatojas uz izpratni par darbību kā personības attīstības pamatu, kurā izpaužas un attīstās personības īpašības un kura kvalitāti nosaka darbība subjekta personiskās īpašības un vajadzības, tādējādi skolotājs organizē skolēna darbību viņa attīstības tuvākajā zonā vai arī ļauj viņam pašam izvēlēties darbību un “iet pa priekšu skolotāja piedāvājumam”, kas būtībā seko skolēna izvēlei un bagātina viņa darbību.” (Žogla, 2001, 29)

Konstruktīvistu ieteiktajā pieejā akcentēta mācību procesa pašorganizācija, kurā skolotājs savu darbību virza iepretim skolēnu mācību darbības aktivizēšanai. Primārs gan skolotāja, gan skolēna darbībā šajā gadījumā ir mācīšanās mērķis. Tas var mainīties pedagoģiskā procesa gaitā skolēnu un skolotāja, pašu skolēnu savstarpējās mijiedarbības situācijās.

Pedagoģiskais process, saskaņā ar LU profesoru, pētnieču A. Šponas un I. Maslo viedokli (Špona, Maslo, 1991, 12) ir „pašattīstoša un pašregulējoša visu tā subjektu mijiedarbība, kas virzīta uz katra skolēna personības pašattīstības iespēju un apstākļu radīšanu un tā socializāciju (...)”. Skolotāja pedagoģiskajai darbībai šajā mijiedarbībā ir nozīmīga vieta – tikai skolotājs var darboties kā iespēju nodrošinātājs un sniedzējs, lai īstenotu pedagoģiskā procesa galamērķi: pašorganizējošu un pašregulējošu skolēna personību ar noteiktu gatavības pašaudzināšanai pakāpi. Šajā kontekstā būtiska nozīme ir skolēnu pieredzes integrēšanai: pedagoģiskais process paredz skolēnu pieredzes uzkrāšanas apstākļu radīšanu daudzveidīgās situācijās.

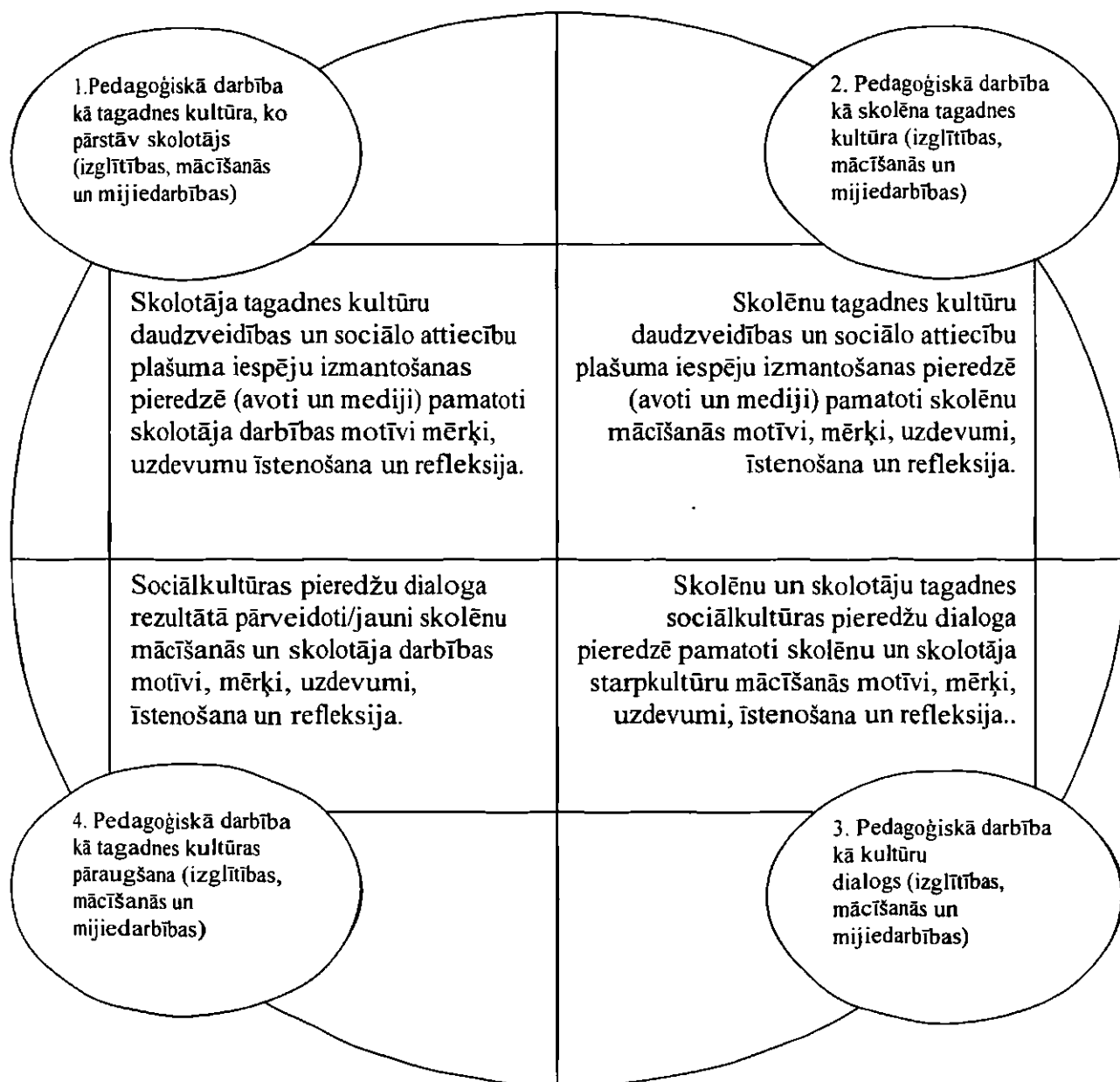
Skolotājs audzina, veicinot mācīšanos. Pedagoģiskajā procesā nedalāmi savijas audzināšana un mācīšanās. Būtisks pedagoģiskā procesa uzdevums ir radīt skolēniem apstākļus kultūras apguvei un personīgās pieredzes pilnveidei daudzveidīgās sociālās

mijiedarbības sistēmās. Līdz ar to var secināt, ka skolotāja pedagoģiskā darbība, lai īstenotu šo uzdevumu, izpaužas kā kultūras darbība un tā īstenojas kā sociāla darbība.

Pētnieces Špona un Maslo (Špona, Maslo, 1991, 25) izvirza trīs pedagoģiskā procesa efektivitātes kritērijus: sociālais, personiskais, darbības kritērijs. To saturs deva pamatu sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības principu izstrādei. No sociālā kritērija izmantoju skolotāja un skolēna savstarpējās uzticēšanās audzinošas attiecības, no darbības kritērija – darbības alternatīvu izvēles piedāvājumu skolēnam, ko uzsver pētnieces, arī skolēnu individuālo īpatnību, tai skaitā pirmsskolas pieredzes ņemšanu vērā, no personiskā kritērija – pašrealizēšanās un pašnoteikšanās līmeni.

Teorētiskās analīzes rezultātā izveidotais skolotāja sociālkultūras pieredzi integrējošas pedagoģiskās darbības analīzes saturiski strukturālais modelis ir pamatots psihologa A. Ļeontjeva darbības iekšējās struktūras izpratnē. A. Ļeontjevs pauž domu par vajadzību kā iekšēju darbības nosacījumu no vienas puses un vajadzību, kas virza un regulē darbību – no otras puses. (*Leontev, 1978, 134*) Viņa koncepcijā, turpinot sava skolotāja Vigotska idejas, saskatām personības vajadzību sociālas izcelsmes interpretējumu: vajadzības, kas motivē subjektu darbībai, ir sociālas. Tās ir gūtas no pieredzes. Jēga motivē darboties apzināti un apzinīgi, jēgu piepildot. Personiska jēga, pēc A. Ļeontjeva domām, ir darbības motīva un mērķa attiecības. Ja skolēns saskata jēgu, tad ir motivēts skolotāja piedāvātā uzdevuma veikšanai. Darbības jēga mainās vienlaicīgi ar tās motīva maiņu. Pēc sava satura darbība var palikt tā pati, bet psiholoģiski tā mainās, ja ir ieguvusi citu motīvu; tad tai ir citas sekas un vieta darbības veicēja dzīvē.

Apkopojot iepriekšteikto ar Hābermāsa komunikatīvās darbības un Ļ. Vigotska sociālkultūras darbības komponentu izpratni, interpretējot pedagoģisku darbību kā refleksīvu, iespējams attēlot shematiski galvenos skolotāja pedagoģiskās darbības kā sociālkultūras pieredžu dialoga saturiskos komponentus (izmantojot *Kivela, Peltronen, Pikkarainen, 1995, 5, Medina, 2003, Špona, Maslo, 1991*):



1.attēls. Skolotāja pedagoģiskās darbības kā sociālkultūras pieredžu dialoga analīzes modelis

Shēma atspoguļo pedagoģisko darbību, kurā nepieciešami integrēta skolotāja un skolēna sociālkultūras pieredze un tādējādi tiek veidoti nosacījumi starpkultūru mācīšanās norisei (detalizētāk – 3. nodaļā).

Izmantojot shēmu, varam veidot pedagoģiskās darbības saturu un tajā noteikt skolotāja vietu. Pedagoģiskā darbība ir iespējama kā kultūras darbība un sociāla darbība. Tā īstenojas kā sociāla mijiedarbība starp skolotāju un skolēnu/iem, starp skolēniem. Izmantojot humānpedagoģijas ideju par vērtību potenciālu pedagoģiskajā procesā un akcentu uz attieksmju izkopšanu un konstruktīvisma ideju par zināšanu un prasmju konstruēšanu darbībā, pedagoģiskā procesa ietvaros skolotājs darbojas kā procesa veicinātājs. Viņš pats pārstāv tagadnes kultūras saturu, procesa organizācijā ietverdams apzināti un /vai neapzināti savu

kultūras pieredzi kopā ar mācību standartā iekļauto kultūras potenciālu. Skolotājam ir jāveicina skolēna autonomija un viņa pieredze jāiekļauj uz līdzvērtības pamatiem pedagoģiskajā procesā. Sociālajā mijiedarbībā: tagadnes kultūras saturs ko pauž gan skolotājs caur savu pieredzi, gan mācību priekšmeta saturs, pāraug no nākotnē nozīmīgu kultūras simbolu un vērtību viedokļa: paši skolēni dialogiskās attiecībās ar skolotāju pauž savu novērtējumu tam, kas no tagadnes kultūras viedokļa ir vērtīgs un kas jāatstāj pagātnē. Apkopojot minētos komponentus, varam veidot pedagoģiskās darbības definīciju, proti, pedagoģisko darbību interpretējot kā pedagoģiskā procesa dalībnieku – skolēnu un skolotāja – sociālkultūras pieredžu mijiedarbību, kuras rezultātā veidojas jauna pieredze. Skolotāja sociālintegrējoša pedagoģiskā darbība šīs izpratnes ietvaros nozīmē sociālkultūras mācīšanās iespēju nodrošināšanu, kuras rezultātā veidojas jauna sociālkultūras pieredze.

Rezumējot pedagoģiskās darbības saturisko atklāsmi, tajā jāuzsver socializācijas aspekts – turklāt, gan skolotāja, gan skolēna socializācija, skolotāja kā pedagoģiskās darbības subjekta aktīvā loma iepretim skolēnam, kura kā pedagoģiskās darbības subjekta aktivitāti skolotājs atraisa, aktualizējot viņa autonomiju un paplašinot kultūras apguves horizontu līdz personīgas izvēles līmenim – ko aktualizēt kultūras mantojuma nozīmē, ko ne; turklāt – kā apgūt pasauli mijiedarbībās ar citiem – skolēniem, skolotāju, ārpusskolas komunikācijās. Kā saturiskie komponenti īstenojas procesā? Kā norit pedagoģiskais process caur pedagoģisko darbību? Arī uz šo jautājumu pētnieki sniedz atšķirīgas atbildes.

Pētnieces A. Špona un I. Maslo norāda uz sekojošu procesuālu komponentu mijiedarbību un sasaisti pedagoģiskā procesa īstenošanas gaitā: mācību priekšmeta standarta un programmas skolēna un skolotāja mācīšanas motīvi, mērķi, uzdevumi, saturs, formas, metodes, vērtēšana. (Špona, Maslo, 1991)

LU profesore Z. Čehlova (Čehlova, 2002) demonstrē ciklisku darbības izpratni. Darbības gaitā pedagoģiskā procesa ietvaros diferencē objektīvos un subjektīvos komponentus. Priekšmetu, mērķi, saturu, produktu viņa interpretē kā objektīvos komponentus, bet motīvus, veidus un rezultātu – kā subjektīvos. Viņa uzsver arī mērķa duālo iedabu – no darbības tīri prakseoloģiskā aspekta raugoties, mērķis ir objektīvs, jo virza notiekošo darbību, bet no funkcionālā aspekta, saistībā ar darītāja subjektivitāti – mērķis ir subjektīvs. Duālisms atklājas skolotāja pedagoģiskajā darbībā. No vienas puses – skolotājam ir objektīvs mācību saturs, kas veido stundas virzības pamatu, no otras puses – mērķa formulējumā ir daudzi subjektīvi nosacījumi, pausta skolotāja subjektīvā attieksme pret skolēniem, saturu, situāciju. Darbības ciklā ir šādi posmi: mērķa izvirzīšanas darbība, risināšanas darbība, kontroles darbība, novērtējuma darbība. Viņa darbības cikla pabeigšana ir priekšnoteikums jauna uzsākšanai, šajā aspektā Čehlova saskata darbības pašdetermināciju un

pašvirzību. Katrs darbības cikls ir mērķtiecīgs process, kura gaitā cilvēks, izmantojot dažādus līdzekļus, cenšas sasniegt sev nepieciešamo rezultātu.

Populārs ir viedoklis, ka skolotāja pedagoģiskā darbība procesuāli īstenojas kā mācību procesa plānošana, organizēšana, īstenošana, izvērtēšana – sadarbībā ar skolēnu. Pedagoģijas pētniece E. Maslo, izmantojot dāņu pedagoga K. Illerisa koncepciju par mācīšanās trim dimensijām, akcentējusi mācīšanās procesa daudzdimensionalitāti. Šo ideju uzskatu par produktīvu arī holistiski interpretēta pedagoģiskā procesa – kā mācību un audzināšanas vienības – struktūras analīzei. Šeit, iepretim iepriekš aplūkotajiem instrumentālajiem pedagoģiskās darbības komponentiem, gūstam dziļāku – psihosociālo procesu griezumumu. No vienas puses – mācību satura apguve prasa izziņas darbību. Bet arī jūtas, intuīcija, attieksme un vērtības kā psihodinamiskas cilvēka funkcionēšanas elementi ir klātesoši mācībās. Saskaņā ar nosauktā mācīšanās sociālo dimensiju – gan grupu mijiedarbībā, saskarsmes procesos starp cilvēkiem, gan socializācijas gaitu skolā kā sekundārā socializācijas institūcijā pētīt.

Tomēr konkrētā pētījuma ietvaros autore neizvirza uzdevumu analizēt skolotāju pedagoģisko darbību tās norišu secībā, bet gan kā holistisku procesu – minēto četru saturisko komponentu īstenošanā.

Kā iespējams pārbaudīt, vai skolotājs īsteno šādu, sociālintegrējošu pedagoģisko darbību? Pašrefleksija, šķiet, būs atbilstoša atbilde. Pētnieks Šēns (*Schon*, 1987, pēc Koķe, 1999) piedāvā skolotāja pedagoģiskās darbības reflektīvu izpratni. Viņš uzskata, ka skolotājs darbojas ne vien kā profesionālis pedagoģijā, kas apguvis audzināšanas teoriju, didaktiku un ir metodiski spēcīgs, bet viņa darbību nosaka iepriekšējā personiskā un profesionālā pieredze. Pedagoģiskajā darbībā skolotājs balstās uz savas iepriekšējās pieredzes – personiskās sociālkultūras un profesionālās pieredzes – interpretācijām, tām seko darbība, kas vai nu turpina un paplašina šo pieredzi, vai arī to noliedz kā neveiksmīgu, šai darbībai seko kārtējā refleksija un, ja nepieciešamas, nākošā koriģētā darbība. Saskaņā ar Hirsta koncepciju (*Hirst*, 1990, pēc Koķe, 1999), iespējami trīs refleksijas līmeņi. Pirmais apzināti saista darbības apjēgumu ar profesionāli apgūtām teorētiskām zināšanām, izvērtējot darbības atbilstību paša atzītiem teorētiskiem principiem. Piemēram, skolotājs pārdomā sevis lietotā didaktiskā modeļa priekšrocības un trūkumus, pārdomā, vai šo modeli ir īstenojis konsekventi, ievērojot gan skolotāja, gan skolēnu darbības nosacījumus. Nākamajā līmenī, balstoties uz prakses atziņām, tiek apšaubīta teorētisku principu piemērotība konkrētai pedagoģiskai situācijai. Piemēram, skolotājs pārdomā „Būtu nepieciešama diskusija, bet, ja klasē ir 36 skolēni, vai ir jēga organizēt diskusiju, kurā katram no viņiem nebūs iespēja izteikties? Pagājušajā reizē mans mēģinājums nebija veiksmīgs – diskusiju mobilizēja četri aktīvākie skolēni un vismaz 12 no pārējiem skolēniem garlaikojās, jo tēma viņiem nešķita pietiekami interesanta un

svarīga. Varētu organizēt diskusiju *Koncentriskie apli*, tajā būtu iesaistīti visi 36, atšķirtos vien dalībnieku aktivitātes pakāpe. Jāmēģina tā.” Trešais līmenis refleksijā saistās ar savas darbības izvērtēšanu no pasaules uzskata un vērtību priekšstatu, ētisko sistēmu viedokļa. Piemēram, skolotājs pārdomā, vai, reaģējot uz skolēna jautājumu, ir pietiekami taktiski norādījis uz viņa kļūdām un neizpratnes avotiem. Pētījuma noslēgumā piedāvāju noteiktu struktūru pašrefleksijas īstenošanai – pašnovērtējuma lapas, lai skolotāji praktiski varētu izvērtēt, vai viņi savā pedagoģiskajā darbībā veido nosacījumus starpkultūru mācībām.

Pedagoģiskā darbība īstenojas galvenokārt valodas vidē un ar valodas starpniecību. Valodai izšķirošu lomu audzināšanas/mācību procesā piešķir arī starpkultūru didaktikas pētnieki. (*Nieto, 1994, Fennimore, 2000*) Tādēļ turpmāk autore aplūkos skolotāju valodu kā pedagoģisku darbību.

Skolotāju valoda kā pedagoģiska darbība tradicionāli pētīta konstruktīvisma teorētiskajos ietvaros. Pedagoģiskajā situācijā skolotāja un skolēna mijiedarbība īstenojas galvenokārt valodas vidē un ar valodas starpniecību, tā padara iespējamu kultūras nozīmju reproducēšanu un savstarpēju saikni starp tām, kā arī aktīvu un radošu jaunu nozīmju un interpretāciju veidošanu un, tādējādi, indivīda, kultūras un sabiedrības attīstību. (*Kivela, Peltronen, Pikkarainen, 1995*) Šeit prezentētā pētījumā esmu izmantojusi sociālo konstruktīvismu tā mērenajā izpausmē (*Sayer, 2000*), izpratni, ka izglītības un audzināšanas pasaule ir tekstuāli konstruēta skolēna un skolotāja mijiedarbībā.

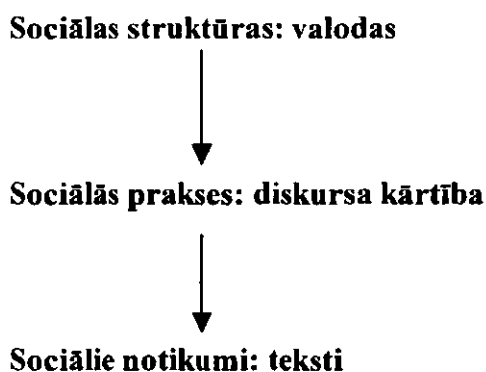
Valodas izpētes metodoloģiju piedāvā runas aktu teorija (*Austin, 1975*) un kritiskā diskursa analīze (*Shiffrin, 1994*). Diskursa analīzi plaši definē kā valodas „aiz pateiktā” analīzi: pētniekus interesē izteiktā vai rakstītā nozīmju izpausmes noteiktā teikumu uzbūvē, vārdu lietojumā: tas, kas ir aiz pateiktā parādās teikumā netiešā veidā. Galvenais jautājums ir – Ko dara runātāji, kad viņi saka to, ko viņi pasaka? Ko viņi domājas darām runājot tā vai citādi? Diskursa analīze palīdz mums konstatēt traucējošus aizspriedumus, stereotipus skolotāju valodā, kuras bremzē radošu un atvērtu attieksmi pret skolēniem.

Diskursa analīzei ir vairākas teorētiskās perspektīvas – runas aktu (darbību) teorija (*speech act theory*), interakcionālā sociolingvistika, komunikācijas etnogrāfija, konversāciju (sarunu) analīze, variāciju analīze. (*Schiffrin, 1994, 6*) Pēdējos gados popularitāti gūst kritiskā diskursa analīze, kurai ir ciešāka saikne ar runas aktu teoriju.

Runas aktu (*speech act*) teoriju 1955. gadā lekcijās Harvardas universitātē ASV formulējis britu filozofs Dž. L. Ostins. Grāmatā tās apkopotas 1975. gadā – *Kā darināt lietas ar vārdu palīdzību* (*How to Do Things with Words*). Teorija guvusi plašu interpretāciju klāstu, no kurām nozīmīgākās ir filozofa Dž. R. Serla attīstītās. Ostins runas aktu teoriju veidoja, oponējot loģiskā pozitīvisma tendencei visus izteikumus vērtēt kā patiesus vai aplamus. (*Ayer,*

1959, pēc *Austin, 1975*) Viņaprāt, nav arī pietiekama pamata uzskatīt, ka pārsvarā cilvēku izteiktie apgalvojumi ir deklaratīvi un valodas lietojums tikai atspoguļo lietu stāvokli. Ostins piedāvā sekojošus izteikumus: *pasludinu sapulci par atklātu; ņemu tevi par sievu; brīdinu jūs, ka iestāsies juridiskas sekas*. Tiem nevaram konstatēt patiesumu vai aplamumu, tie neappraksta esošo, bet ietver sevī darbību. Tos Ostins nosauc par izpildizteikumiem (*performative utterances*).

Kritiskā diskursa analīze pedagogijas un īpaši skolēna un skolotāja mijiedarbības procesa izpētē sevi pieteica tikai 2001. gadā, kad viens no metodes izstrādātājiem sociologs N. Feirklāfs pievērsās arī šai nozarei, konkrēti, jautājumam par sociāli transformatīvu mācību procesu un tā valodisku manifestāciju skolotāju un skolēnu saskarsmē, īpašu vērību pievēršot tekstu kā notikumu īstenošanas nosacījumiem. Domāju, ka noderīga var būt pētnieka piedāvātā shēma (*Fairclough, 2003*):



2.attēls. Valodas realizēšanās tekstā (*Fairclough, 2003*)

Valodu Feirklāfs saprot kā iespēju – to, kas strukturāli ir iespējams. Attiecības starp iespēju un to, kas īstenojas notikumā – darbībā ir sarežģītas un pastarpinātas. Mediatora loma ir sociālām praksēm – diskursiem un to tapšanas nosacījumiem – noteiktai sociālai kārtībai, kurā tie notiek: valodas lietojuma sociālai kontrolei, piemēram, skolas kultūrai, skolotāju darba aprakstiem, darba apstākļiem, par ko minēts pētījuma ievadā. Teksts, kurš top no valodas noteiktā diskursa formā (pateiktais) savā tapšanas gaitā piedzīvojis daudzu sociālu faktoru ietekmi – kas to saka, kur tas ir pateikts, kam un kādēļ teikts. Faktori, kuri kalpo kā tekstu un to nozīmju noformētāji, ir mijiedarbības, sociālās attiecības, personas ar savām biogrāfijām, attieksmēm, uzskatiem, apkārtējā materiālā pasaule. Piemēram, mācību vide klasē - to raksturo noteikts valodas lietojums no skolotāju un skolēnu puses, noteiktas mijiedarbības formas, sociālās attiecības starp personām klasē, klases materiālā vide un telpas lietojums. (*Fairclough, 2003, 6.*)

Valoda pedagoģiskajā procesā var tikt aplūkota kā konkrēta semantiskā vide. Jau 20. gadsimta 60. gados amerikāņu zinātnieki Postmans un Veingartens (*Postman, Weingarten, 1969*) definē semantisku vidi kā jebkuru cilvēksituāciju, kurā izšķirošā loma ir valodai. Saskaņā ar viņu viedokli, semantisko vidi veido, pirmkārt, cilvēki, otrkārt, viņu komunikācijas mērķi un, treškārt, valoda, kādu viņi lieto šo mērķu sasniegšanai. Līdzīgas atziņas rodamas krievu psihologa A. Ļeontjeva runas kā darbības psiholingvistiskajā teorijā (*Leontev, 1978, 21-28*) un lingvistisko filozofu Dž. Ostina, Dž. R. Serla runas aktu lingvopragmatsikajā teorijā. ASV izglītības zinātņu profesore B. Fenimora (*Fennimore, 2000*), sekojot šai metodoloģijai, valodu skolas pedagoģiskajā procesā aplūko no četrus komponentu viedokļa – kas ir pateikts, kā tas ir pateikts, kāpēc tas ir teikts, teiktā plānotās un neplānotās sekas. (*Fennimore, 2000, 2*)

„Skolotāja valoda ir veids, kā skolotājs apraksta, pārspriež, kategorizē un verbāli izsaka savus priekšstatus, vēlējumus par skolēnu uzvedību un sasniegumiem” (*Fennimore, 2000, XI*). Valodu, ko skolotāji lieto skolā, ietekmē organizācijas kultūra, tā leģitimē noteiktu valodas vidi. Valodu var aplūkot kā darbību ar morāliem un profesionāliem ietvariem. (*Fennimore, 2000, 8*) Valoda pārstāv sociālu, politisku, kultūras spēku, tās lietojums raksturo izglītību kā sociālu institūtu. (*Bourdieu, 1991, 58*) Starpkultūru izglītības mērķis, ko aplūkosim detalizētāk nākošajā sadaļā, citu starpā ir mainīt vērtību vidi, kuru pagaidām ietekmē negatīvisma un stereotipu pilna valoda.

Skolēni, atrodoties skolas valodas vidē, apzinās un izkopj savas identitātes. Skolēnus ļoti ietekmē skolotāju formulētās ekspektācijas, savus paštēlus skolēni attīsta ciešā kontekstā ar skolotāju izteikto novērtējumu. Ja skolotājs uzskata, ka skolēns nevar sasniegt standartā paredzētos mācību rezultātus, tad skolēns pats sāk ticēt savai nevarēšanai un pārstāj censties. Aktuāls ir arī skolotāju izteiktais novērtējums ārpus skolas sienām – vietējā sabiedrībā: sarunās ar vecākiem, kaimiņiem, citiem nozīmīgiem cilvēkiem. No skolotāju un skolu administratoru leksikas ir atkarīgs arī tas, vai vietējā sabiedrība ieguldīs enerģiju un līdzekļus skolu atbalstīšanā, vai arī psiholoģiski distancēsies no tās. Latvijas sabiedrībā pēdējos gados vērojama sabiedrības distancēšanās no skolas – skolotāju kritizēšana; reti sastopams atbalsts un izpratne par reformām izglītībā. Vai vainīgi skolotāji? Jā un nē. Ietekme ir abpusēja – gan sabiedriskā doma ietekmē skolotājus, gan skolotāju teiktais ietekmē sabiedrisko domu.

Skolotājs kā atbildīga persona nevar atļauties pateikt „Es tikai runāju”. Valoda, kuru skolā lieto, veido attieksmes un izraisa darbību. Attieksmes savukārt atkal izpaužas valodā un rezultējas attieksmju nostiprināšanās gan skolas kultūrā, gan skolēnu pieredzē. Pieredze tiek organizēta kategorīšos ietvaros, kas izpaužas un eksistē valodā. Diskriminējoša valoda, vērsta pret etnisku, dzimuma, sociālu vai fizisku citādību, var kultivēt arī destruktīvas tendences –

protestu vai pašdestrukciju no skolēnu puses. Tādā valodas vidē pieaug skolotāju un skolēnu stresa līmenis.

Pozitīvu skolotāja valodu, kura izsaka skolēnu attīstības tendences un komentē savu un skolēna darbību, varam attīstīt, ņemot vērā divus nosacījumus:

1. Skolotāja ētiskā atbildība, kas nozīmē nekad nepadoties grūtību priekšā un rast pieeju katram skolēnam;
2. Skolēnu brīvības un līdztiesības respektēšana, neatkarīgi no skolēna individuālās sociālkultūras pieredzes. (*Fennimore, 2000, 23*)

Minētie valodas disciplīnas nosacījumi palīdzēs veidot apliecinošu un atbrīvojošu valodu.

Svarīgi, lai to apzināti lietotu nevis viens skolotājs, bet skolotāju komanda, kura strādā ar vienu klasi viena vai vairāku mācību gadu garumā: katrs skolotājs, apguvis bērnus, kuriem nepieciešama īpaša palīdzība, savā stundā vai vienkārši tikšanās reizē ar bērnu veic kādu iedrošinošu darbību, piemēram, *Jāni, palūk, kā uzlabojies tavs rokraksts salīdzinot ar iepriekšējo nedēļu*. Šādu darbību bērni atcerēsies, pārņems un modelēs savā nākotnē. Rūpes un iedvesmojoša morāla rīcība skolēnos izraisa vislabvēlīgākās pārmaiņas, tām ir vislielākais audzinošais potenciāls.

Skolotājs strādā konkrētā sociālā vidē, viņu pašu un viņa skolēnus skar sociālu un politisku problēmu gaisotne: vai viņam jāpaliek pasīvam vai arī aktīvi jāiesaistās to risinājumu meklēšanā? Skolotāji, kuri vārdos (*es jau neko nevaru ietekmēt, man pietrūkst...*) deklarē savu nespēju, to realitātē veicina. Turpretim kods *Es to varu*, saprātīgas situācijas, problēmas un paša spēku analīzes kontekstā dod spēku. Skolotāji māca to, kas viņi ir. (*Fennimore, 2000, 32*)

Apkopojot sadaļas saturu, var secināt, ka pedagoģiska darbība ir sociāla darbība pēc savas būtības, jo īstenojas sociālās komunikācijas apstākļos pedagoģiskā procesa gaitā. Sociālā darbība gan pati atražo sociālās struktūras, gan īstenojas to ietvaros. (*Gidenss, 1999*) Skola ir šādas sociālās struktūras piemērs. Pedagoģiskā darbība klasē īstenojas kā individuālā darbība sociālajos ietvaros – gan no skolēna, gan no skolotāja puses.

Pedagoģiskā darbība ir pedagoģiskā procesa raksturlielums, caur to īstenojas pedagoģiskais process.

Pēc satura pedagoģiskā darbība ir vērtīborientēta un no skolotāja un skolēna puses mērķtiecīgi plānota vai arī intuitīva mācīšana un audzināšana. Pedagoģiskajā procesā

integratīvi saistās mācīšanas un audzināšanas mērķi no skolotāja puses un mācīšanās un pašaudzināšanas mērķi no skolēna puses.

Aktīvie subjekti pedagoģiskajā darbībā ir skolēns un skolotājs.

Pedagoģisko darbību kā kultūru, kurā integratīvi iekļauta skolotāja un skolēna sociālkultūras pieredze, iespējams definēt sekojoši.

Pedagoģiskā darbība ir iespējama kā kultūras darbība un sociāla darbība. Tā īstenojas kā sociāla mijiedarbība starp skolotāju un skolēnu/iem, starp skolēniem. Izmantojot humānpedagoģijas ideju par vērtību potenciālu pedagoģiskajā procesā un akcentu uz attieksmju izkopšanu un konstruktīvisma ideju par zināšanu un prasmju konstruēšanu darbībā, pedagoģiskā procesa ietvaros skolotājs darbojas kā procesa veicinātājs. Viņš pats pārstāv tagadnes kultūras saturu, procesa organizācijā ietverdams apzināti un/vai nepazināti savu kultūras pieredzi kopā ar mācību standartā iekļauto kultūras potenciālu. Skolotājam ir jāveicina skolēna autonomija un viņa pieredze jāiekļauj uz līdzvērtības pamatiem pedagoģiskajā procesā. Ceturtais komponents arī īstenojas sociālajā mijiedarbībā: tā ir tagadnes kultūras satura, ko pauž gan skolotājs caur savu pieredzi, gan mācību priekšmeta saturs, pāraugšana no nākotnē nozīmīgu kultūras simbolu un vērtību viedokļa: paši skolēni dialogiskās attiecībās ar skolotāju pauž savu novērtējumu tam, kas no tagadnes kultūras viedokļa ir vērtīgs un kas jāatstāj pagātnē. Apkopojot minētos komponentus, varam veidot pedagoģiskās darbības definīciju, proti, pedagoģisko darbību interpretējot kā pedagoģiskā procesa dalībnieku – skolēnu un skolotāja – sociālkultūras pieredžu mijiedarbību, kuras rezultātā veidojas jauna pieredze. Skolotāja sociālintegrējošā pedagoģiskā darbība šīs izpratnes ietvaros nozīmē sociālkultūras mācīšanās iespēju nodrošināšanu, kuras rezultātā veidojas jauna sociālkultūras pieredze. (Tiļļa, 2003)

Nākamajā sadaļā, izmantojot iepriekš veiktās iestrādes, modelēti sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības analīzes kritēriji, balstoties konstruktīvisma jau izklāstītajās atziņās, īpaši Paolo Freires idejās, kā arī starpkultūru izglītības kontekstā.

1.5. Sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības analīzes kritēriji

Ņemot vērā pētījuma bāzi, mērķi un uzdevumus, skolotāju sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības analīzes kritēriju noteikšanai kā teorētisku pamatu un paraugu skolotāju pedagoģiskajai darbībai klasē mazākumtautību skolās un etniski heterogēnās latviešu mācībvalodas skolās, autore izmantojusi starpkultūru izglītības koncepciju, kura balstās gan pedagoģiskajā konstruktīvismā, Djūija un Vigotska atziņās, gan arī vispilnīgāk

atklāj skolēna sociālkultūras pieredzes iekļaušanas nepieciešamību skolotāju pedagoģiskajā darbībā.

Angļu valodā termins *multicultural education* minēts izglītības pētnieku darbos ASV. Eiropā izdotajā mācību un zinātniskajā literatūrā, piemēram, Nīderlandes izglītības profesora Pītera Batelāna darbos lietots – *intercultural education*.

Starpkultūru izglītība ir nepieciešama dzīvei nacionālā valstī un globālā sabiedrībā. Tā ir domāta visiem skolēniem. Jebkuram cilvēkam jābūt gatavam dzīvei daudz kultūru sabiedrībā. Jēdziens *starpkultūru izglītība* saistīts ar izglītības formām, kas sekmētu un spēcīnātu minoritāšu grupu skolēnu izglītības iespējas. Šāds jēdziena lietojums ir izraisījis diskusijas, jo tā saprasta starpkultūru izglītība ir mērķēta uz etniskajām minoritātēm un nav domāta pamatnācijās skolēniem. Pretrunu var atrisināt, atšķirot skolu pārveidošanu par starpkultūru skolām, kur skola piemēro izglītības procesa komponentus etniski daudzveidīgam skolēnu sastāvam, un starpkultūru izglītību, kas ir saistīta ar ikviena cilvēka izglītības mērķiem.

Zinātniskajā aprītē ir arī jēdziens *daudz kultūru izglītība*, un abi šie jēdzieni dažkārt literatūrā ir izmantoti kā savstarpēji aizstājoshi. UNESCO un Eiropas Padome iesaka un savos dokumentos lieto jēdzienu *starpkultūru izglītība*, tai pat laikā ESAO (Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija) lieto jēdzienu *daudz kultūru izglītība*. ASV, Kanādā un Austrālijā ir pieņemts lietot jēdzienu *daudz kultūru*, Eiropā, izņemot Lielbritāniju, lieto jēdzienu *starpkultūru izglītība*. *Starpkultūru izglītība* ietver plašāku un dinamiskāku saturu, jo pauž ideju, ka kultūras atrodas savstarpējā mijiedarbībā un ietekmē viena otru, tādēļ turpmāk izmantots šis termins.

Latviešu lasītāji pirmoreiz ar terminiem *daudz kultūru izglītība* un *starpkultūru izglītība* sastapās 1999. gadā, kad latviešu valodā bija pārtulkota grāmata „Pedagoģiskā psiholoģija”. (Geidžs, Berliners, 1999) Tajā varam atrast starpkultūru izglītības mērķus. (Cushner et al., 1996, citēts pēc Geidžs, Berliners, 1999, 151.)

1. Saprast, ka sabiedrībā notiek sociālas un kultūras pārmaiņas.
2. Saprast, ka eksistē atšķirības starp dažādām cilvēku grupām un arī šo grupu iekšienē un ka šo atšķirību apzināšanās mums palīdzēs labāk saprast cilvēkus.
3. Uzlabot mijiedarbību starp grupām un to iekšienē, iesaistot skolēnus saskarsmē ar skolēniem no dažādām kultūras grupām un mācot tiem kultūras un saskarsmes dažādus veidus.
4. Attīstīt skolēnos starpkultūru saprašanos un komunikācijas iemaņas kultūru daudzveidības pasaulē.

Cilvēki ar starpkultūru perspektīvu tiecas rast ikdienas saskarsmē kopīgu pamatu komunikācijai starp atšķirīgu kultūru piederīgajiem.

Starpkultūru izglītības konceptuālais pamatojums gūstams amerikāņu teorētiķu – S. Nīto, kas balstās sociālās pedagoģijas izcila pārstāvja P. Freires atziņās, un starpkultūru izglītības pētnieka Dž. Benksa darbos.

ASV izglītības pētniece S. Nīto (*Nieto*) piedāvā daudz kultūru izglītības konceptuālu raksturojumu. Pēc pētnieces domām, visaptveroši konceptualizēta izglītība var ievērojami palīdzēt pārskatīt piecu četrām potenciāla konflikta jomām skolās, proti: rasisms un diskriminācija; strukturālie faktori skolās, kuri var kavēt apguves procesu; kultūras ietekme uz apguvi; valodu daudzveidība. (*Nieto*, 1992, 19) Tas ir aktuāli Latvijā, par to liecina arī pārmaiņas izglītības politikā – bilingvālās izglītības ieviešanas pasākumi, kā arī ĪUMSILS īstenotie starpkultūru izglītības ieviešanas centieni 2003. gada nogalē un 2004. gadā.

Latvijā līdz šim starpkultūru izglītību saprot galvenokārt kā nacionālu svētku svinēšanu, bet jāieklausās Nīto vārdos: „Starpkultūru izglītība sociopolitiskajā kontekstā iegūst vispusīgāku un daudzšķautņaināku raksturu nekā parastas mācību stundas par savstarpēju saprašanos vai tematiskie loki par nacionālajiem svētkiem.” (*Nieto*, 1992) Pētniece definē starpkultūru izglītību sekojoši: „Es definēju starpkultūru izglītību sociopolitiskajā kontekstā šādi: Starpkultūru izglītība ir visaptverošs skolu reformas process un pamata izglītība visiem skolēniem. Tā vērsās pret rasismu, noraida to un citas diskriminācijas formas skolās un sabiedrībā, akceptē un apliecina plurālismu (tai skaitā etnisko, rasu, valodu, reliģisko, ekonomisko un dzimumu plurālismu), ko pārstāv skolēni, viņu tuvējā sabiedrība un skolotāji. Starpkultūru izglītība caurvij skolās izmantotās mācību programmas un mācību stratēģijas, kā arī mijiedarbību starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem, un visu skolu koncepciju par mācīšanas un apguves būtību. Tā kā starpkultūru izglītības filozofiskajā pamatā ir kritiskā pedagoģija, kura pievēršas zināšanām, pārdomām un rīcībai (praksei) kā sociālo pārmaiņu bāzei, tad tādējādi tiek sekmēta sociālā taisnīguma demokrātiskā principa īstenošana.”

Starpkultūru izglītības septiņas pamatiezīmes šīs definīcijas izpratnē ir:

Starpkultūru izglītība ir *antirasistiska izglītība*.

Starpkultūru izglītība ir *pamata izglītība*.

Starpkultūru izglītība ir *svarīga visiem skolēniem*.

Starpkultūru izglītība ir *visaptveroša*.

Starpkultūru izglītība ir *izglītība sociālajam taisnīgumam*.

Starpkultūru izglītība ir *process*.

Starpkultūru izglītība ir *kritiskā pedagoģija*. (*Nieto*, 1992, 68.)

Starpkultūru izglītība ir antirasistiska izglītība. Tā vietā, lai raudzītos uz pasauli caur rožainām brillēm, antirasistiska starpkultūru izglītība liek gan skolotājiem, gan skolēniem paskatīties uz to, kas ir noticis un kas notiek, un analizēt arī cēloņsakarības un mijiedarbību starp notikumiem, cilvēkiem un . Rasisms skolās tiek reti pieminēts (*tas ir slikts, neglīts vārds*). Tomēr nav iespējams neietekmēties no rasisma, seksisma, vecāku cilvēku diskriminācijas, antisemitisma, šķiru iedalījuma un etnocentriska sabiedrībā, kurā pastāv visas šīs parādības. Tādēļ daļa no skolas misijas ir radīt tādu vidi, kur būtu iespējamas sarunas par rasismu un diskrimināciju.

Kāda ir skolotāju attieksme pret saviem skolēniem, vai skolā skolēni drīkst runāt dzimtajā valodā, kā notiek skolēnu šķirošana, kā klases iekārtojums varētu nākt par labu vieniem skolēniem, bet par sliktu citiem – tie ir tikai daži no apsveramajiem jautājumiem.

Starpkultūru izglītība ir pamata izglītība. Starpkultūru kompetence ir tikpat nepieciešama dzīvei mūsdienu pasaulē kā lasīšanas, rakstīšanas un rēķināšanas prasmes un prasme strādāt ar datoru. Ir nepieciešams „atvērt” mācību programmu visdažādākajiem skatījumiem un pieredzēm.

Starpkultūru izglītības alternatīva ir *monokultūras* izglītība. Tā atspoguļo tikai vienu realitāti un ir tendencioza par labu dominējošajai grupai. Tieši tādēļ, ka tik daudzu cilvēku viedokļi tiek atstāti ārpusē, monokultūras izglītība labākajā gadījumā ir daļēja izglītība. Tā atņem skolēniem daudzveidību, kas ir mūsu pasaules daļa. (*Nieto, 1992, 101*)

Starpkultūru izglītība ir svarīga visiem skolēniem. Līdzīgi kā agrāk, 20.gs. 50. un 60. gados Amerikā un Kanādā, arī Latvijā 20. gs. nogalē starpkultūru izglītību attiecināja uz mazākumtautību skolām. Nesen atzinību ir ieguvusi starpkultūru izglītības plašāka koncepcija, proti, ka visi skolēni tiek *nepareizi izglītoti* tādā ziņā, ka viņi saņem tikai daļēju un tendenciozu izglītību: mācību grāmatās Latvijā pausta etnocentriska un galvenokārt sieviešu pieredze, traucējot nelatviešu un zēnu pilnvērtīgu socializāciju.

Starpkultūru izglītība attiecas uz visiem cilvēkiem, tādēļ tā arī ir paredzēta visiem cilvēkiem, neatkarīgi no viņu tautības, valodas, reliģijas, dzimuma, rases vai sociālā slāņa. Var pat apgalvot, ka skolēniem, kuri pārstāv dominējošo kultūru, starpkultūru izglītība ir vajadzīga vairāk nekā pārējiem, jo tieši viņi visbiežāk tiek nepareizi izglītoti par daudzveidību mūsu sabiedrībā.

Starpkultūru izglītība ir visaptveroša. „Tā caurvijas pilnīgi visam: skolas gaisotnei, fiziskajai videi, mācību programmai un attiecībām starp skolotājiem, skolēniem un vietējo sabiedrību. To var saskatīt ikvienā stundā, vadlīnijās skolotājiem, mācību tematikā, sienas avīzē vai vecākiem nosūtītā vēstulē, tā parādās grāmatu un audiovizuālo materiālu iegādes procesā skolas bibliotēkā, starpbrīžos spēlētajās rotaļās un skolas ēdnīcas ēdienkartē. Tādējādi

starpkultūru izglītība ir filozofija, pasaules redzējums, nevis vienkārši programma, stunda vai skolotājs”, raksta S. Nieto. (Nieto, 1992)

Kā starpkultūru filozofija varētu ietekmēt skolu darba organizāciju? Pirmkārt, tā noteikti pieliktu punktu skolēnu izcelsmes izsekošanai, kas nenovēršami daļai skolēnu piešķir lielākas labvēlības stāvokli salīdzinājumā ar citiem. Tas nozīmē, ka skolas vairāk centīsies nodrošināt, ka skolas darbinieku sastāvs pārstāv nācijas daudzveidību. Starpkultūru izglītības visaptverošais raksturs, iespējams, izpaudīsies arī daudzās un dažādās mācību stratēģijās, lai visu kultūras grupu pārstāvji, gan vīriešu, gan arī sieviešu dzimtes skolēni varētu sev ko iegūt no alternatīvām, ne tikai tradicionālām mācību metodēm. Mācību programma tiks pamatīgi pārstrādāta, ietverot daudzus dažādu tautu un kā vīriešu, tā arī sieviešu pieredzi un viedokļus. Klasēs tiks pārrunātas iepriekš par bīstamām uzskatītās tēmas, un skolēni tiks mudināti kļūt par kritiskiem domātājiem. Arī mācību grāmatas un citi mācību materiāli atspoguļos plurālistisku redzējumu. Vecāki un vietējās sabiedrības pārstāvji biežāk būs redzami skolās, jo viņi piedāvās unikālu un vērtīgu skatījumu, ko skolas atbalstīs. Skolotājiem, vecākiem un skolēniem būs iespēja strādāt kopā, lai izveidotu motivējošu un kultūras ziņā atbilstošu mācību programmu: tāda ir pētnieces vīzija. (Nieto, 1992)

Starpkultūru izglītība ir izglītība sociālajam taisnīgumam. Laba izglītība sasaista teoriju ar pārdomām un rīcību, ko Paulo Freire (*Freire*) definē kā praksi (*praxis*). (*Freire*, 1970) Starpkultūru redzējuma izveidošana nozīmē iemācīties domāt plašāk un ietverošāk, pārdomāt to, ko esam iemācījušies, un realizēt to dzīvē. Starpkultūru izglītība aicina skolēnus un skolotājus likt lietā savas zināšanas, rīkoties. Diskutējot par kādu jautājumu, veidojot avīzi, brīvprātīgi strādājot veco Jaužu aprūpes centrā vai arī sastādot petīciju un pieprasot potenciāli bīstamas atkritumu pārstrādes uzņēmuma slēgšanu, skolēni izjūt kolektīvu un individuālu spēku panākt pārmaiņas. Šādi interpretēta starpkultūru izglītība īsteno mērķus, kurus Latvijā saista ar pilsoniskās izglītības programmu (IZM ISEC, 2003).

Skolēniem bieži tiek liegta iespēja iesaistīties un ietekmēt sociālos procesus. Kaut arī skolēnu sagatavošana aktīvai dzīvei demokrātiskā sabiedrībā ir Djūija filozofijas pamats, un tiek bieži citēta kā svarīgs izglītības mērķis, skolās reti kad tiek nodrošināta reāla iespēja apgūt demokrātiju. (*Dewey*, 1996, 27 (1916), pēc *Nieto*, 1992) Piemēram, Žiro (*Giroux*) norāda, ka tā sauktās „runas par demokrātiju” ir trivializētas tādā mērā, ka nu jau nozīmē nekritisku patriotismu un obligātus svinīgos solījumus pie karoga. (*Giroux*, 1992) Skolās reti tiek organizētas diskusijas par sociālajām struktūrām un varu. Skolas ir organizācijas, kurām ļoti rūp, lai tiktu saglabāts pašreizējais stāvoklis un netiktu celtas gaismā pretrunas, kas cilvēkiem liek justies neērti sabiedrībā, kurai ir demokrātiski ideāli, bet kurā ne vienmēr ir

vērojama demokrātiska realitāte. Par šādām pretrunām varētu uzskatīt nevienlīdzības daudzās izpausmes. Taču no skolām tiek sagaidīts, ka tās mazinās nevienlīdzību.

Klasēs būtu ne tikai jā*pieļauj* diskusijas par sociālo taisnīgumu, bet tās pat jā*atbalsta*. Šādu diskusiju centrā varētu būt problēmas, kuras smagi skar kulturāli daudzveidīgas kopienas – nabadzība, diskriminācija, kari, valsts budžets – un skolēnu iespējamā rīcība, lai ietekmētu situāciju.

Starpkultūru izglītība ir process. Mācību programma un mācību materiāli pārstāv starpkultūru izglītības *saturu*, taču starpkultūru izglītība vispirms ir *process*. Pirmkārt, tā ir nepārtraukta un dinamiska. Otrkārt, tā ir process, jo saistās ar attiecībām starp cilvēkiem. Jūtīgumam un izpratnei, ko skolotāji velta saviem skolēniem, nereti ir lielāka nozīme nekā faktiem un skaitļiem, ko skolotāji zina par demogrāfiskajām proporcijām, etniskajām grupām. Starpkultūru izglītība ir process, jo pievēršas tādiem nemateriāliem lielumiem kā mācību vide, skolēnu mācīšanās stili un citi kultūras rādītāji, kas ir būtiski, lai veiksmīgi strādātu ar visiem skolēniem. (Nieto, 1992)

Starpkultūru izglītība ir kritiskā pedagoģija, uzskata Nīto. Starpkultūru mācību programmas galvenais mērķis ir palīdzēt skolēniem attīstīt lēmumu pieņemšanas un sociālās līdzdalības prasmes. (Banks, 1987) Starpkultūru pieeja augstu vērtē daudzveidību un rosina kritisko domāšanu, refleksiju un rīcību, kas pilnvaro skolēnus aktīvai sociālai līdzdalībai.

Kritiskās pedagoģijas pamatlicējs Paulo Freire skolotāja darbību interpretē kā audzinošu dialogu, kurā skolēna naivā apziņa tiek virzīta iepretim kritiskai apziņai caur dialogisku darbības veidu, kas ir horizontāls, ne – hierarhisks, īstenots mīlošā darbībā. „Audzināšana ir mīloša darbība, un tādejādi – drosmes pilna darbība. Tā nebaidās aktīvi analizēt realitāti un nevairās diskusiju.” (Freire, 1970, 38)

Freire skolotājam piešķir īpašu sociālpolitisku lomu un atbildību. Par galvenajiem pārmaiņu aģentiem uz tautas attīstību orientētā politikā viņš uzskata skolotājus. Skolotāji ir tie cilvēki, kuri audzina nākošos ekonomistus, juristus, politiķus, arī nākošos skolotājus. Freire pierāda, ka skolotāja globālā atbildība nemaz nevar būt absolūta un nedalīta. Saskaņā ar viņa viedokli „Skolotājs runā skolēniem un ar skolēniem” (Freire, 1970, 41), daļa gan darbu, gan atbildību par darba rezultātu ar viņiem, necentrējas uz viņiem vien, bet pauž cieņu, pedagoģiju īstenojot kā cilvēcisku attiecību veidošanu. Cilvēciskās solidaritātes rehabilitācija kļūst par Freires pedagoģijas pamatmērķi.

Nule raksturotie pedagoģiskās darbības principi ir pretstats Freires sauktajai „pieradinošajai izglītībai” (*domesticating education*) – izglītībai, kas uzsver pasivitāti, samierināšanos un pakļaušanos. (Freire, 1985). Pēc Freires domām, izglītība ar nolūku pieradināt ir „zināšanu nodošanas” process, bet atbrīvojoša izglītība ir tāda, kas māca

„transformējošu rīcību”. (Freire, 1970) Atbrīvojoša izglītība iedrošina skolēnus uzņemties risku, būt zinātkāriem un apšaubīt. Tā sagaida, ka skolēni nevis atkārtos skolotāja vārdus, bet gan meklēs paši savas atbildes. Pilnvarošana nozīmē arī to, ka skolēni un skolotāji apzinās savas tiesības un pienākumu rīkoties.

Kritiskā pedagoģija izaicina sociālos mītus. Tā palīdz atklāt un izcelt no mītu aizsega tādas patiesības, kuras līdz šim tika mācītas kā pašsaprotamas, un kritiski un uzmanīgi tās analizēt. Viena taisnība visiem, vienlīdzība likuma priekšā un vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību, kas noteikti ir cēli un sasniegšanas vērti ideāli, ne vienmēr atbilst realitātei. Problēma rodas, ja mēs mācām, it kā tie vienmēr būtu reāli un patiesi bez kādiem izņēmumiem. Kritiskā pedagoģija ļauj mums ticēt šiem ideāliem, vienlaikus nekritiski neakceptējot to realitāti.

Kā starpkultūru izglītību ieviest skolā? ASV 20. gs. septiņdesmitajos gados izglītības teorētiķi (Banks, 1973; Gay, 1973; Gold, Grant & Rivlin, 1977; Youngblood, 1979, pēc Sleeter, Grant, 1994) savos darbos norādīja uz jaunu pieeju izglītībai, tādai, kura atzīst kultūru daudzveidību un aktīvi to atbalsta klasē un skolā.

Apkopojot dažādas izglītības filozofijas un praksi skolās, kas sevi dēvēja par *starpkultūru izglītību*, Kristīne Slītere un Karls Grants (Sleeter, Grant, 1994) izstrādāja pieeju tipoloģiju starpkultūru izglītības ietvaros. Skolotājam ir svarīgi saprast savu vietu šajā tipoloģijā, īstenojot pedagoģisko procesu. Slītere un Grants nosauc piecas pieejas starpkultūru izglītībai un katrai no tām ir savi mērķi un praktiskais pielietojums.

1. Kultūras atšķirību apguve
2. Cilvēciskās attiecības
3. Atsevišķu grupu studijas
4. Starpkultūru izglītība
5. Izglītība, kas vienlaicīgi ir starpkultūru un sociāli pārveidojoša.

Kultūras atšķirību pieejas mērķis ir palīdzēt tiem, kuri atšķiras no lielākās daļas iedzīvotāju savas kultūras un valodas dēļ, apgūt jēdzienus, informāciju, valodu un vērtības, kas izplatītas noteiktā sabiedrībā, lai pilnvērtīgi funkcionētu sabiedrībā pastāvošajās institūcijās un dominējošajā kultūrā”. (Sleeter, Grant, 1994, 42) Skolotāji, kas izmanto šo pieeju, iedalās divās grupās: tie, kuri uzskata atšķirības par negatīvām parādībām, kas jāiznīcina, un otra grupa, kuri redz atšķirības tikai un vienīgi kā atšķirības. Pirmā grupa izstrādā mācību programmu, kas kompensē bērniem piemītošos ‘trūkumus’ un sniedz tradicionālo pieredzes un vērtības. Otrā grupa atzīst, ka pastāv atšķirības un strādā, lai nodrošinātu bērniem ar jaunu prasmju kopumu, lai viņi varētu asimilēties sabiedrībā. Latvijas skolās sastopam abas modifikācijas. (Lapiņa, 1999)

Tie skolotāji, kuri izmanto *Cilvēcisko attiecību pieeju*, parasti pievērš uzmanību tolerancei. Viņu mērķis ir izveidot klasi, kurā visi jūtas labi. Mācību programma ietver stereotipu izskaušanu un veicina vienotību. „Cilvēcisko attiecību pieeja saistās ar pašizpratni (un pašapziņu), kā arī grupas savstarpējām attiecībām, to (...) kā dažādu sociālkultūras grupu pārstāvji redz sevi un sevi pasaulē”. (Sleeter & Grant, 1994, 98)

Atsevišķu grupu studiju pieeja sākotnēji izveidojās, lai sniegtu atbalstu tiem, kuri jūtas nepiederoši, atsvešināti dominējošajā vidē. Pasaulē pastāv daudzas sieviešu studiju, etnisko studiju, geju studiju koncepcijas. To mērķis ir pievērst uzmanību nevienlīdzībai, ko izjūt katrs specifiskai minoritātes grupai piederošais. Katrai grupai „ir cerības paplašināt dominējošās kultūras apvāršņus tā, lai viņus interesējošā grupa būtu šīs kultūras sastāvdaļa”. (Sleeter & Grant, 1994, 123-124)

Divas pēdējās Slīteres un Granta izvirzītās pieejas ir *Starpkultūru izglītības pieeja* un *Izglītības, kas vienlaicīgi ir starpkultūru un transformējoša*, pieeja. Ir būtiskas atšķirības starp šīm divām pieejām un iepriekš minētajām. Pirmkārt, abas balstās uzskatā, ka būtiskas izmaiņas jāievieš skolas mācību programmā. Otrkārt, abās pieejās liela uzmanība tiek pievērsta sociālā taisnīguma jautājumiem. Izglītības, kas vienlaicīgi ir starpkultūru un sociāli transformējoša, pieejā tā ir pat spēcīgāk izteikta, jo uzsvars tiek likts uz pārmaiņām sabiedrībā, lai sekmētu pilsoniskās sabiedrības grupu aktivitāti. “Šī pieeja gatavo nākošos pilsoņus tam, lai viņi pārveidotu sabiedrību tā, lai tā labāk kalpotu visu grupu cilvēku interesēm, it īpaši to cilvēku, kam ir atšķirīga etniskā piederība, kas ir nabadzīgi, sieviešu, homoseksuālu cilvēku un invalīdu interesēm.” (Sleeter & Grant, 1994, 209 – 210). Iepriekš aplūkotajā S. Nīto koncepcijā atspoguļoti šīs pieejas principi, to būtu arī vēlams ieviest tajās Latvijas skolās, kuras vēlas strādāt iekļaujoši un progresīvi.

Citu tipoloģiju piedāvā ASV starpkultūru izglītības pētnieks Dž.. Banks. (Banks, 1987, 1993)

„Pedagogi izmanto vairākas pieejas, lai integrētu kultūras saturu skolas programmā . Šādas pieejas ir: *ieguldījuma pieeja*, kurā saturiskais materiāls par etniskajām un kultūru grupām aprobežojas galvenokārt ar svētkiem un svinībām. Šādu pieeju bieži lieto sākumskolā un pamatskolā. Cita bieži izmantota pieeja kultūras satura integrēšanā ir *pievienošanas pieeja*. Kultūras materiālu, jēdzienus un tēmas pievieno izglītības programmai, nemainot tās pamatstruktūru un mērķus.” Nedz ieguldījuma, nedz arī pievienošanas pieeja neizraisa izmaiņas mācību plāna pamatstruktūrā. Svētki, aktivitātes un saturs tiek iekļauti izglītības programmā, nemainot esošo struktūru. Gadījumos, kad šīs pieejas izmanto, lai izglītības programmā integrētu daudzveidīgu kultūras saturu un interpretācijas, kas saistītas ar

etniskajām, dzimuma, vecuma, sociālā statusa grupām, rezultātā visbiežāk atspoguļo valdošās kultūras, nevis šo kultūras kopienu normas un vērtības.

Pārveides pieeja pašos pamatos atšķiras no pirmajām divām pieejām. Tā maina mācību plāna paradigmu, dodot skolēniem iespēju apspriest jēdzienus, tēmas un problēmas no dažādiem viedokļiem. Galvenais mērķis ir palīdzēt skolēniem saprast jēdzienus, notikumus un cilvēkus no dažādu etnisko grupu un kultūru viedokļa un izprast zināšanas un pieredzi kopumā kā sociālu veidojumu.

Īstenojot šādu pieeju, skolēniem ir iespēja uzzināt par dažādu sociālo grupu pozīcijām sabiedrībā. Skolēni droši var analizēt skolotāja viedokli par notikumiem un situācijām, kā arī paši formulēt un pamatot savus uzskatus. Svarīgi *pārveides pieejas* mērķi ir iemācīt skolēniem kritiski domāt un veidot prasmi formulēt, dokumentēt un pamatot savus secinājumus un vispārinājumus.

Lēmumu pieņemšanas un sociālo pārmaiņu pieeja paplašina pārveidojoša mācību plāna ietvarus, dodot skolēniem iespēju piedalīties projektos un aktivitātēs, kas saistīti ar pilsonisku un sociālu līdzdalību kontekstā tam mācību saturam, kas apgūts mācību procesā.

Līdz šim sadaļā radīts vispārējs priekšstats par starpkultūru izglītības saturu, optimālu ieviešanas veidu skolās: komponentiem, kuri ir būtiski no skolotāju pedagogiskās darbības viedokļa. Starpkultūru izglītības īstenošanas analīzes kritērijus klasē, atklāj starpkultūru didaktiskais modelis, kura principi saistīti ar tiem pašiem sociālpolitiskajiem priekšnoteikumiem, kuros radās starpkultūru izglītības koncepcija.

Ja izmantojam vācu pedagogijas pētnieka Krona piedāvāto didaktisko modeļu klasifikāciju, varam konstatēt, ka tieši starpkultūru didaktiskais modelis sevī ietver holistisku un integratīvu skolotāju darbības analīzes kritēriju sistēmu. (*Kron, 2000*). Tad gan jāņem vērā arī kopš 20.gs. 80. gadiem izteiktā tendence ASV un Eiropā pētniecībā integrēt vairāku didaktisko modeļu produktīvos aspektus. Tā, piemēram, ir veidojies kritiski komunikatīvais didaktiskais modelis.

Ja saistām ar starpkultūru izglītības principiem un mērķiem, kurus raksturo Nīto, Gutmane un Tompsons, kaut vai Krona piedāvātos antropoloģiskos pieņēmumus, kultūras izpausmes, individuālās izpausmes formas, vērtīborientācijas, iegūstam ainu, kurā vienlīdz nozīmīga ir gan izglītība, gan mācīšanās, gan mijiedarbība. Grūti akcentēt vienu no komponentiem, kaut gan vēsturiski starpkultūru didaktiskais modelis ir izaudzis no komunikatīvā didaktiskā modeļa. Starpkultūru didaktiskā modeļa pamatnostādnes būtu jāaplūko plašākā kontekstā. Didaktiskie modeļi, dažus no kuriem aplūkošu vēlāk, veidojas noteiktas pedagogiskās paradigmas iekšienē. Saskaņā ar LU profesores I. Žoglas (*Žogla, 2001*) viedokli, plašāk sastopamās pedagogiskās paradigmas ir:

- „priekšmetcentrētā, kura īstenojas normatīvā pedagoģiskajā darbībā;
- uz skolotāja darbību orientēts jeb skolotājcentrēts pedagoģiskais process, kurā skolotājam ir noteicošā loma un kurš arī īstenojas normatīvajā pedagoģiskajā darbībā;
- uz sabiedrības vajadzībām orientēts pedagoģiskais process, kurš īstenojas instrumentālajā pedagoģiskajā darbībā un atbilstoši – pragmatisma didaktikā;
- skolēncentrēts pedagoģiskais process, kurā akcentētas skolēna individuālās īpašības un skolotāj bieži īsteno vai nu liberālu vadības stilu, nepietiekami novērtē skolēna tuvākās attīstības zonu vai arī kā normatīvs process – skolotāja stingrā roka palīdzēs skolēnam „izaugt par cilvēku”;
- „uz skolēna darbību orientēts pedagoģiskais process” pamatojas uz izpratni par darbību kā personības attīstības pamatu, kurā izpaužas un attīstās personības īpašības un kura kvalitāti nosaka darbība subjekta personiskās īpašības un vajadzības, tādējādi skolotājs organizē skolēna darbību viņa attīstības tuvākajā zonā vai arī ļauj viņam pašam izvēlēties darbību un “iet pa priekšu skolotāja piedāvājumam”, kas būtībā seko skolēna izvēlei un bagātina viņa darbību.“ (Žogla, 2001, 29)

Starpkultūru didaktiskais modelis nenoliedzami attīstās pēdējās un progresīvākās paradigmas ietvaros. Tās atvasināts no komunikatīvā didaktiskā modeļa. Komunikatīvais didaktiskais modelis saskaņā ar iepriekš raksturotās komunikatīvās didaktikas pamatnostādņēm – virzīts uz cilvēka attieksmju veidošanos saskarsmē, saziņā un sadarbībā. Augsta līmeņa komunikatīvā didaktika ietverta starpkultūru didaktiskajā modelī (Nieto, 1994), kur saskarsme noris dažādu kultūru mijiedarbībā starpkultūru mācību vidē. Galvenā uzmanība ir pievērsta cilvēka sociālās kompetences un pieredzes izveidei, saprašanas/saprašanās attieksmei hermeneitiskajā līmenī.

Iepriekšējā sadaļā raksturotā audzinošā un kultūrintegratīvā, dialogiskā skolotāja pedagoģiskā darbība, izteikti īstenojas starpkultūru didaktiskajā modelī, jo tajā paredzēta kultūretniskā ziņā un citās dimensijās – vecuma, dzimuma, sociālās izcelsmes – atšķirīgu pieredžu sastapšanās.

Ņemot vērā, ka starpkultūru didaktika ir atvasināta no komunikatīvā didaktiskā modeļa, mijiedarbības jautājums ir izšķirošais: stundu norisē skolotājs un skolēns vispirms ir komunikācijas partneri. Tomēr, starpkultūru didaktikas integratīvo raksturu ņemot vērā, liela nozīme ir apgūstamo kultūru saturam (ko mācāties?), kultūru dialoga nodrošinātajiem jeb starpniekiem – metodēm, kuras lietotas klasē un skolotājiem kā kultūru dialoga iniciatoriem.

Starpkultūru didaktiskais modelis metodoloģiski pamatojas attīstības un mijiedarbības izglītības filozofijā, ko definējuši Šapiro un Bībers (*Shapiro and Biber, 1972, pēc Kendall, 1996*) cilvēku attiecību izglītības filozofiju. Tā ietver sevī Maikla Koula, Hovarda Gārdnera un Ļeva Vigotska sociālkultūras perspektīvas. Attīstības un mijiedarbības izglītības filozofija pievērš uzmanību bērna attīstības kognitīvajiem un afektīvajiem aspektiem, kultūras un pieredzes ietekmei uz bērna attīstību un to, kā tās veido mācīšanās pieredzi. Šapiro un Bībers apgalvo, ka „attīstības un mijiedarbības izglītības filozofijas mērķu īstenošana jāmodificē atbilstoši attiecīgās bērnu grupas sociālajam, kultūras un attīstības statusam”. (*Shapiro and Biber, 1972, 61, pēc Kendall, 1996*) Galvenie skolotāja uzdevumi šajā mijattiecību modelī ir neļaut attīstīties bērnu etnocentrismam un palīdzēt maziem bērniem iemācīties, kā apzināt jūtas un apgūt informāciju, kā, risinot problēmas, apsvērt dažādas iespējas un alternatīvus variantus, kā analizēt savas un citu vērtības un uzskatus. Skolotājam jāpazīst skolēna kultūra un saudzīgi jāvirza sava pedagoģiskā darbība šīs kultūras attīstības, ne nomākšanas vai aizstāšanas ar savējo virzienā. (*Shapiro and Biber, 1972, pēc Kendall, 1996*)

Problēma starpkultūru didaktikas teorētiskajā pamatojumā un īstenošanā saistās ar divām galējībām, ar kurām sastapušās vairums to īstenojušo valstu – gan ASV, gan Kanāda, gan Zviedrija: vai nu kultūru kopību uzsvērums – cilvēks kā vienojošais (Zviedrijā īstenotā normalizācijas pieeja), vai kultūras atšķirību pieeja. ASV 20. gs.60. gados aizsāktās starpkultūru izglītības mērķis (tajā ietverot starpkultūru saskarsmes dimensiju) sakņojās lozungā – *mēs visi esam līdzīgi, mēs visi esam atšķirīgi*, tomēr uzsverot kopīgo, unificējot un nivelējot kultūru atšķirības. 20. gs. 90. gados postmodernā diskursa ietvaros attīstījušās koncepcijas, piemēram, jau aplūkotā Nīto (*Nieto, 1992*), uzsver dažādības kā daudzperspektīvu pieejas leģitimēšanu pedagoģiskajā procesā un, konkrēti, skolotāja pedagoģiskajā darbībā.

Līdz ar to postmodernā diskursa ietvaros starpkultūru didaktiskais modelis orientējas uz četrām vadlīnijām :

- kultūru atšķirību un kopību līdzsvarots skatījums;
- kultūras apziņas attīstīšana – pārlicība par savu kultūru un tai raksturīgo dzīves stilu (gan skolotājam, gan skolēniem);
- izpratne par kultūras minoritāšu nevēlēšanos vienmēr pieņemt un akceptēt majoritātes viedokļus un leģitimētos sociālās kontroles līdzekļus (likumdošana, normas, vērtības);
- izpratne par cilvēku lepnumu par piederību vienai vai otrai kultūrai (*Roth, 1999, 2*).

Dzīve 21. gadsimta sākumā apliecina, ka cilvēki visā pasaulē nebūt vienprātīgi nepieņem Rietumu kultūras vērtības (ticību progresam, tehnoloģijām, komfortam, indivīda brīvību u.c.). (*Roth*, 1999, 3) Cilvēki tiecas atgriezties pie savām kultūras saknēm – Tuvajos austrumos, Āzijā, Āfrikā, Latīņamerikā. Balkānos, Āfrikā, Tuvajos austrumos šīs tendences izraisījušas nozīmīgus militārus konfliktus, kuru pamatā ir cilvēku vēlme norobežoties no Rietumu vērtībām, kultivēt, piemēram, islāma kultūras ideālus. Kā un vai iespējams šos konfliktus ilgākā laika posmā noregulēt? Iespējams, ka starpkultūru didaktika spēj dot zināmu ieguldījumu, uz jautājumu – kuram jānāca un kuram jānācās – Austrumu vai Rietumu cilvēkam, vai abiem, atbildot – abiem jābūt gan skolotājiem, gan skolēniem (kā aprakstītajā Freires kultūras ciklu koncepcijā). Izglītības un audzināšanas globālie mērķi vienmēr ir bijuši – uzlabot pasauli. Bet skatījumam par uzlaboto pasauli jātop skolotāju un skolēnu kultūru dialogā, komunikācijā. Būdami izglītības sistēmas locekļi, skolotāji ar savu darbu un personīgo piemēru var veicināt šos procesus.

- Skolotāji kalpo par modeli skolēniem; viņiem jāizrāda cieņa un rūpes par visiem cilvēkiem.
- Skolotāji piedāvā praktiskus vingrinājumus un savu pieredzi, dodot iespēju skolēniem attīstīt savas vērtības.
- Skolotāji mudina bērnus pētīt, paust iniciatīvu, uzdot jautājums, risināt tos un būt aktīviem, nevis pasīviem zināšanu apguvējiem.
- Skolotāji ir aktīvi skolēnu mācīšanās procesa veicinātāji.
- Skolotāji gan apzināti, gan neapzināti nodod skolēniem savas vērtības un attieksmes, tāpēc ir būtiski, lai skolotāji skaidri tās apzinātos. (pēc *Kendall*, 1996)

Starpkultūru didaktiskā modeļa īstenošanu jā sāk, palīdzot skolotājiem noskaidrot savas attieksmes un aizspriedumus un pētīt, kā šīs attieksmes ietekmē viņu darbu, un otrkārt, palīdzēt skolotājiem izmantot starpkultūru didaktiku kā aktuālas izglītības prasību, ņemot vērā pieaugošo daudzveidību, un īstenot tās audzinošo potenciālu atvērtā dialogā ar skolēniem to sociālkultūras pieredžu dažādībā. Skolēniem ir tiesības izjust, ka pret viņu individuālajām atšķirībām izturas ar cieņu un tā ņem vērā, kā arī iekļaujoši izmanto mācību mērķu sasniegšanā.

Starpkultūru didaktisko modeli jā īsteno ar tādu mācību stratēģiju palīdzību, kuras būtu iesaistošas, interaktīvas, personalizētas un uz sadarbību orientētas. Skolotājam jāuzklausā un jāpieņem dažādu kultūru: sociālās izcelsmes, spēju veida, etnicitātes un dzimumu skolēnu viedokļi. Starpkultūru perspektīvu nesošu materiālu saturs ir emocionāls, personisks, konfliktus ietverošs un interaktīvs. Tādēļ ir svarīgi, lai skolēniem tiktu dotas plašas iespējas izpaust savas izjūtas un emocijas, mijiedarboties ar saviem vienaudžiem un klasesbiedriem,

un izteikt savu sašutumu vai lepnumu diskusijās piemēram, par starpkultūru saskarsmes jautājumiem.

Svarīga loma, reizēm tikpat svarīga kā skolotāja pedagoģiskā darbība, ir skolotāja piedāvātie mācību materiāli skolēniem – mācību grāmatas, darba burtnīcas, audi -, video -, elektroniskie materiāli, uzskates līdzekļi. Mācību materiālu atlases politiku būtu jāīsteno, izvēloties materiālus, kuri raksturo dažādu kultūru un etnisko grupu vēsturisko un mūsdienu pieredzi, atspoguļojot problēmas šo grupu skatījumā. Nepietiek ar to, ka mācību grāmatās un citos mācību materiālos tiek iekļautas satura sadaļas par dažādām kultūrām un etniskajām grupām. Saturam par kultūras un etniskajām grupām jāklūst par mācību grāmatas vai uzskates līdzekļu integrētu sastāvdaļu, nevis piedēkli vai pielikumu. Etnokulturāli daudzveidīgās valstīs kā Kanāda, ASV, Zviedrija samērā izplatīta negatīva prakse, ka saturisko materiālu par citas rases iedzīvotājiem pievieno mācību grāmatai atsevišķā nodaļā, ilustrējot ar fotogrāfijām. Ja etnisko saturu – kā tas bieži notiek – pievieno mācību materiāliem un apskata no pamatnācījas etnocentriskās perspektīvas un uzskatu sistēmas, tas drīzāk pastiprinās nekā izklieās skolēnu stereotipus. Tas, kā etniskais saturs tiek integrēts mācību grāmatās un citos mācību materiālos, ir vienlīdz svarīgi – ja ne vēl svarīgāk – par to, vai tas tiek iekļauts.

Skolotājiem īpaši būtu jākoncentrējas uz savas skolas/klasses atšķirīgo kultūru iepazīšanu – pastāvīgi veikt novērojumus un pētījumus, un izvērtēt arī savu reakciju uz piedzīvoto un novēroto.

ASV pētnieks N. Hanvejs 20. gs. 70 gados ir izstrādājis ērtu teorētisku modeli, kurš demonstrē ceļu uz šādu darbību. Te nepieciešama skolēnu un arī pašu skolotāju, kuri strādā pastāvīgā mijiedarbībā ar skolēniem, sociālkultūras pieredzes apzināšanās un tās pašvērtības sekmēšanai, kā arī cieņai pret citām kultūrām. Tikai iepazīstot sevi, mīlot un cienot dzimto kultūru sevī, cilvēki to neizjūt kā apdraudētu un uz augstas kultūras pašapziņas pamata var pieņemt citu kultūru nesēju sociālkultūras pieredzes un bagātināties no tām. Šim mērķim ir divi pieņēmumi:

- Cilvēkiem jāizprot savs pasaules uzskats.
- Cilvēki spēj samazināt savu etnocentrismu.

Hanvejs (*Hanvey, 1975, pēc Kendall, 1996*) lieto divu dimensiju terminus par: perspektīvā pieredze un kultūras pieredze. Perspektīvā pieredze pauž sekojošo: „indivīda spēja atpazīt vai apzināties, ka viņam vai viņai ir pasaules uzskats, kas nav visai pasaulei vienāds, ka šis pasaules uzskats turpina veidoties to ietekmju rezultātā, kuras bieži netiek apzinātas, un ka citiem ir pasaules uzskati, kas ļoti lielā mēra atšķiras no viņu uzskata”. (*Hanvey, 1975, pēc Kendall, 1996*) Skolotājiem īpaši būtu jākoncentrējas uz savas skolas/klasses atšķirīgo kultūru

iepazīšanu – pastāvīgi veikt novērojumus un pētījumus, un izvērtēt arī savu reakciju uz piedzīvoto un novēroto.

Skolotāja pedagoģiskās darbības nosacījumus, īstenojot starpkultūru didaktisko modeli, var apkopot, minot pētnieka Pinderhjudžisa (*Pinderhughes*) izvirzītās prasības:

- spēju cienīt un novērtēt visu skolēnu, viņu vecāku, savu kolēģu vērtības, uzskatus un paradumus, ieskaitot tos, kas ir atšķirīgi no skolotāja personīgajiem. Šos cilvēkus jāuztver no viņu kultūras perspektīvas, nevis no sava skatu punkta;
- spēja justies ērti, kad nākas saskarties ar kultūratšķirībām, izvairīties no *norūpējušās* uzvedības vai pašaisardzības kā atbildes reakcijas uz atšķirību;
- spēja mainīt nepamatotus uzskatus, pieņēmumus un stereotipus;
- spēja domāt elastīgi, un atzīt, ka skolotāja profesionālais domāšanas un uzvedības veids nav vienīgais veids, kā domāt un uzvesties;
- gatavība iegūt pamatzināšanas par kultūras grupu, kurai pieder skolēni, vecāki, kolēģi. (citēts pēc *Kirst - Ashman, Hull, 1993, 67*)

Indiešu pedagoģijas pētnieks, profesors M. Massoudi (*Massoudi, 2002*) akcentē *četrus pazīmes*, kas raksturo starpkultūru izglītībai sagatavotu skolotāju. *Pirmais nosacījums*, ka skolotājam pašam ir jābūt tām rakstura īpašībām, kuras viņš vēlas ieaudzināt savos skolēnos. Tas nozīmē, ka citi ir atzinuši, ka viņam ir spējas vai potenciāls kļūt par skolotāju. Cilvēks var iegūt diplomu vai sertifikātu. Tas nekādā ziņā nenozīmē, ka cilvēks, kas ieguvis šo diplomu vai sertifikātu, atbilst laba skolotāja pirmajam nosacījumam. Skolotājam ar savu domāšanas un dzīves veidu ir jāpierāda, ka viņam piemīt *ideāla skolēna īpašības*. Viņam/viņai jāizrāda *pateicība* saviem skolotājiem. Skolotājam ir spēcīgi izteiktas un patiesas alkas pēc zināšanām (ideāla skolēna trešā pazīme), skolotājam ir jābūt arī spēcīgi izteiktām alkām nodot citiem tālāk to, kas pašam ir mācīts. Tomēr šīm spēcīgajām alkām nav jāklūst par skolotāja dzenuli. (*Massoudi, 2002*)

Otrais nosacījums ir tas, ka skolotājam jāspēj (vai viņam jābūt ticībai) saskatīt savā skolēnā potenciālu un jāspēj atraisīt šo potenciālu, vai arī jāpalīdz skolēnam realizēt savu potenciālu. Skolotājs tic skolēna spējai mācīties. Īsts skolotājs nav tas, kurš apgalvo, ka viņš var izmainīt skolēnu. Rasels (*Russell, 1977, 205*) raksta: „Neviens cilvēks nav piemērots kļūt par skolotāju un mācīt, ja vien viņš neizjūt skolēnu kā veselumu, ar savām tiesībām un savu personību, un neuzskata to par veselumu – vērtīgu cilvēku un valsts pilsoni. Cieņa pret personību ir gudrības sākums jebkura sociālā jautājuma risināšanai, un pirmām kārtām izglītībā”.

Tas nozīmē, ka skolotājam jāspēj mācīt atbilstoši skolēnu spējām. Dažas metodes vai paņēmieni vieniem skolēniem būs vairāk piemēroti (vai efektīvi) nekā citiem. Tāpēc tam,

kurš no malas skatās uz skolotāja – skolēnu attiecībām, varētu šķist, ka skolotājs izturas diskriminējoši pret dažiem skolēniem un izrāda savu labvēlību citiem skolēniem. Tomēr īsts skolotājs zina (vai viņam vajadzētu zināt) sava skolēna izpratnes līmeni un atbilstoši tam var izmantot vislabākos paņēmienus, lai liktu skolēnam saprast priekšmeta būtību.

Trešais nosacījums vēsta, ka 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 iemācīja skolotājs.

Pateicoties skolotāja *klātbūtnei*, skolēns iemācās būt iejūtīgs un just līdzīgi citiem. Saskaņā ar Massoudi viedokli, labs skolotājs veicina skolēnu atbildību par viņu domāšanu un jūtu dzīvi. Lai to apliecinātu, viņš citē budisma domātāju Govindu. (*Govinda*, 1989, 120, pēc *Massoudi*, 2002)

Mēs dodamies pie skolotāja, lai saskartos ar izaicinājumu un vingrinātu savu atbildības izjūtu, nevis lai atbrīvotos no savām domām un jūtām, un lai iemācītos tās pakļaut vērtīgajai un nopietnajai pārbaudei, ko uzliek skolotāja vārdi. Patiess skolotājs nevēlas uzspiest vienādību domām un jūtām. Viņš vēlas atmodināt personisko atzinību un pieredzi nevis mācīt, bet iedvesmot. Tāpat viņš vēlas atbrīvot cilvēku no pieķeršanās uzskatiem, aizspriedumiem un dogmām – un tas bieži vien ir sāpīgs process.

Ceturtais nosacījums – ja skolotājs pieņem skolēnu, tad tā ir uzticēšanās mūža garumā. Tas nozīmē, ka no skolotāja puses ir jāpastāv bezierunu mīlestībai pret skolēniem. Šī rūpju par skolēniem pilnā attieksme galvenokārt parādās caur darbiem, nevis vārdiem. Skolotājs ir norūpējies ne tikai par savu skolēnu izglītību, bet arī par viņu dzīvi kopumā. (*Massoudi*, 2002)

Promocijas darba teorētiskās analīzes daļā pētītā skolotāja pedagoģiskā darbība kā sociāla un kultūras darbība, tās struktūrkomponentu izvirzīšana, kā arī starpkultūru izglītības un starpkultūru didaktiskā modeļa izpēte dod iespēju skolotāja pedagoģisko darbību stundā saistīt vienotā kontekstā ar skolotāja paša un skolēnu sociālkultūras pieredzi. Uz teorētiskās analīzes bāzes iespējams konstatēt nosacījumus skolotāja pedagoģiskajai darbībai, kas īstenota kontekstuāli ar skolēnu sociālkultūras pieredzi un atbilst starpkultūru izglītības filosofijai un starpkultūru didaktiskā modeļa prasībām. Tas atspoguļo vācu pedagoģijas pētnieka Krons (*Kron*, 2000, 89) izvirzīto triju didaktisko formu – izglītība kā kultūra, mācīšanās kā kultūra, saskarsme kā kultūra – sintēzi. Šī sintēze turpmāk detalizētāk tiks aplūkota sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības nosacījumos, kas, autoresprāt, gan sper soli tālāk par Krons trīsdimensionālo didaktikas interpretējumu – iekļaujot arī

sociālkritiski (jo balstās kritiskajā pedagoģijā, P. Freires idejās) nākotnes kultūras veidošanās perspektīvu.

Izmantojot analizētos zinātnieku viedokļus – pedagoģiskās darbības teoriju, izstrādātos pedagoģiskās darbības struktūrkomponentus un ņemot vērā skolēnu sociālkultūras pieredzi kā integratīvu komponentu skolotāju pedagoģiskajai darbībai, kas veicina starpkultūru mācīšanos, kā arī izmantojot starpkultūru izglītības teorētiku (*Freire, 1985, Nieto, 1994, Ramsey, 1999 u.c.*) idejas, teorētiskās analīzes daļas noslēdzošajā sadaļā modelēti nosacījumi, kuriem būtu nepieciešami jāraksturo skolotāja pedagoģisko darbību, kura sniedz starpkultūru mācīšanās iespējas un ir sociālintegrējoša.

Nolūkā strukturēt nosacījumus skolotāja pedagoģiskajai darbībai, izmantoju pētījumā piedāvāto pedagoģiskās darbības definīciju, proti, pedagoģisko darbību interpretējot kā pedagoģiskā procesa dalībnieku – skolēnu un skolotāja – sociālkultūras pieredžu mijiedarbību, kuras rezultātā veidojas jauna pieredze. Skolotāja pedagoģiskā darbība šīs izpratnes ietvaros nozīmē sociālkultūras mācīšanās iespēju nodrošināšanu, kuras rezultātā veidojas jauna sociālkultūras pieredze. Kādām prasībām jāatbilst šādi pedagoģiskajai darbībai? Rādītāju izvirzīšanā autore izmantojusi četrus pedagoģiskās darbības kā kultūras (*Kivela, Peltronen, Pikkarainen, 1995; Medina, 2003*) komponentus: sociālo mijiedarbību, kas padara to iespējamu (kultūru dialogs), tagadnes kultūru kā pedagoģiskā procesa saturisko komponentu (skolotāja kultūra), kurš manifestējas skolotāja pieredzē un tajā darbībā, kā viņš interpretē mācību priekšmeta standartu, skolēna prasībās pēc autonomijas (skolēna kultūra) un tajā, kā skolotājs viņam šo iespēju dod un tagadnes kultūras pāraugšanā, ko kopīgi plāno un jaunu pieredzi veido skolotājs un skolēni (modificēta skolotāja un skolēna kultūra).

Hipotētiski varētu pieņemt, ka, ja skolēna un skolotāja sociālkultūras pieredze piepilda tagadnes kultūras nišu pedagoģiskajā darbībā kā kultūrā (*Medina, 2003*), tad kultūru dialogs īstenojas, ja tiek ievēroti sekojoši starpkultūru izglītības pieejas ieteikti pedagoģiskie nosacījumi (arī analīzes kritēriji).

1. Skolotāja darbībai nepieciešami jābūt sociālo komunikāciju veicinošai.

Nepieciešams nosacījums – labvēlīgas vides veidošana pedagoģiskajā procesā, sekmējot skolēnu pašizpaušmi un ceļu uz sapratni ar skolotāju un citiem skolēniem. Skolotājs atsakās no varas monopola un uz līdzvērtības pamatiem, kā komunikācijas partneris, veido attiecības ar skolēniem. Atvērta komunikācija klasē – skolēni tiek mudināti domāt, par pamatu ņemot savu līdzšinējo pieredzi. (*Glaserfeld, 1995, Medina, 2003*)

2. Skolotāja darbība ir vērsta uz skolēnu tolerances pret kultūru daudzveidību veicināšanu.

Skolotājs veido gan homogēnas, gan heterogēnas grupas dažādu sociālkultūras pieredžu (dzimumu, etniskās piederības, sociālo slāņu) savstarpējas iepazīšanas un savstarpējas mācīšanās nolūkos. Skolotājiem būtu jāņem vērā un jāizmanto bērnu domāšanas elastība un jāiepazīstina viņus ar domu, ka „lietas nosaukt un darbus paveikt iespējams dažādi”. Skolēniem jāsniedz iespējas, jāiedrošina viņus pretoties vienaudžu un masu mediju paustajam spiedienam. Skolotājiem, veicinot skolēnu savstarpējo toleranci, jācenšas integrēt klases sociālajā dzīvē bērnus, kuri ir lingvistiski izolēti.

3. Skolotājs *delegē atbildību skolēniem* – tā izpaužas varas dalījums jeb skolotāja dalīšanās varā ar skolēniem. **Skolotājs nodrošina skolēnam *izvēles brīvību*** – vecumposmam piemērota mācību satura, metožu izvēli saskaņā ar skolēna individuālo attīstību. Mācību procesu organizējot kā atbildīgu attieksmi pret savu pieredzi, tādējādi īstenojot apzinātu un elastīgu atbildību dalījumu mācību procesā starp sevi un skolēnu. Skolotāja un skolēna autoritāte savstarpējās attiecībās balstās racionālos komponentos: cieņā pret cilvēku, savstarpējā spēju atzīšanā. Skolēniem tiek dota iespēja klasē organizēt demokrātiskas un savstarpēji bagātinošas attiecības un pašiem būt atbildīgiem par šādu attiecību veidošanu. Tiek respektēta skolēna motivācija un viņa iesaiste viņam pašam nozīmīgā un jēgpilnā mācību procesā. Iniciatīva, paškontrolē, pašvērtējums – šie jēdzieni pauž cieņu pret indivīda autonomiju. Izmantojot Bernšteina terminoloģiju, skolotājs aktivizē socializācijā iztēles jeb novatorisko kontekstu – bērnu mudina izzināt un pārveidot savu iespēju robežās pasauli pēc paša prāta un noteikumiem. (*Bernstein, 1990*)

4. Skolotāja lietotajā leksikā nav sociālkulturālu aizspriedumu pret kultūru daudzveidību (kā *gudrie un dumjie bērni, no tevis jau neko nevar gaidīt, tavs tēvs bija tāds pats... trako kā čigāns* u.tml.).

Valoda, teksti un kultūra iekļauj viena otru pastāvīgā savstarpējā mijiedarbībā. Katrs komunikācijas akts ir notikums kultūrā. Komunikācijas struktūras, procesi un saturs ir kultūras determinēti. Dominējošā skolas kultūra mūsu valstī ir vārdos un formālajos priekšrakstos, ieskaitot izglītības dokumentus, orientēta uz personu, turpretim slēptās mācību programmas komponentu ietvaros (ķermeņa valoda, kas pauž autoritāru attieksmi, negatīvu skolēna vērtējumu, komunikācijā ar skolēniem, neapzināta stereotipu kultivēšana kā ierobežotā koda iespraūkšanās oficiālajā izvērstajā, savas izredzētības paušana, augstprātība u.c.) ir vērojama izteikta pozicionāla kontrole (Bernšteina terminoloģijā). Jāteic, ka arī skolu noteikumu disciplinārajā komponentā reizēm vērojam *nedrīkst, aizliegts* tipa izteikumu klātbūtni un ne visai bieži disciplīna tajos atspoguļota kā pozitīvās pašizpaušmes aicinājums savienojumā ar ētisko principu – *lai manas brīvības robežas nepārkāptu tavējās*. Gan skolotājiem, gan skolēniem. Starpkultūru izglītības teorētiķes, īpaši B. Fenimore un S. Nīto, ir

uzsvērušas, ka autentiska starpkultūru mācīšanās iespējama vien atbrīvojošas valodas ietvaros; tai pat laikā abas šādas valodas izpausmes skolā min kā vēl neatrisinātu problēmu. (Fennimore, 2000, Nieto, 1996)

5. Skolotājs pedagoģiskās darbības īstenošanā iesaista savu sociālkultūras pieredzi, to iepriekš refleksīvi izvērtējot un sistēmiski konstruējot fragmentus, kuri būtu iesaistāmi procesā un komunicējami skolēniem, kā arī iedrošina skolēnus paust savas pieredzes faktus – dalīties pieredzē.

Pieredzes veidošanās notiek sociālās struktūras determinētās sociālās lomas ietvaros, tajā pat laikā paredzot brīvību pieredzes izvēlu un komunikācijas laukos. Varam secināt, ka pieredze veidojas dialogā starp sociālās lomas ietvariem, kuros notiek kultūras transmisija, un individuālo brīvību lomas izpildē, kurā runai ir īpaša nozīme (integrēti jau minētie socializācijas un individualizācijas mērķi cilvēka audzināšanā).

Svarīgi, lai skolotājs savas pieredzes fragmentus pieskaņo skolēnu iepazītajai – viņu sociālkultūras pieredzes situācijām. Rezultātā skolotājs savu darbību virza no savas pieredzes iepretim skolēna pieredzei, bet par izejas punktu ņem skolēna pieredzi.

Pieredzes apguve mācīšanās izpratnē nav iespējama bez refleksijas, par to savā kritiskās pedagoģijas koncepcijā raksta P. Freire (*Freire, 1985*), uzsverot nepieciešamību mācību procesā demitologizēt apspiestības pieredzi un tās raisīto zemo pašapziņu.

Dimensijas rādītāja īstenošanai ir vairākas – tas nav vien personisks skolotāja un konkrēta skolēna pieredžu dialogs, bet arī skolēnu savstarpēji pieredžu dialogi, klāt nākot pasaules pieredzei – gan skolēnu, gan skolotāja izpildījumā. Skolotāju pedagoģiskajā darbībā rādītāji pārklājas, jo tie ir savstarpēji integratīvi: viena darbība demonstrē vairāku rādītāju klātesamību vai arī kāda klātesamību un cita trūkumu. Tomēr pēdējais nosacījums ir būtisks, tas veido iespēju pāraugt starpkultūru didaktiskā modeļa prasības, kurā skolotāja pieredzei ir vien apzināta fona funkcija, bet šajā gadījumā – virzīt skolēnu un skolotāja pieredzi caur savstarpēju atklāsmi un uzticēšanos iepretim jaunajai pieredzei – abu kopīgas mācīšanās rezultātam.

Var uzskatīt, ka pirmie četri nosacījumi būtiski saskan ar starpkultūru izglītības premisām. (*Nieto, 1994, Fenimore, 2000, Kendall, 1996 u.c.*) Pēdējais nosacījums – skolotāja paša personīgās un profesionālās pieredzes integrēšana pedagoģiskajā procesā – dialogā ar skolēnu, nav akcentēta un izvērsta. Taču bez tās izvērsuma panākt piekto, rezultējošo komponentu skolotāju pedagoģiskajā darbībā – proti, skolotāja un skolēna tagadnes pieredzes pāraugšanu, nebūs iespējams. Konstruktīvisms, kā arī sociālkultūras teorija tā ietvaros, balstās uz universālu atziņu, ka cilvēki ir darbīgi un īsteno sevi darbībā, mērķtiecīgi meklējot iespējas gūt jaunas zināšanas, konstruējot tās nozīmīgā kontekstā: cilvēki veido savu dzīvi, izejot no

savas vides un tajā apgūtās līdzšinējās pieredzes. (*Glaserfeld, 1990, 84*) Konstruktīvisms pieredzi izprot kā pamatu jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanai. Varam apgalvot, ka viss, ko darbībā pauž skolotāji un skolēni, ir veidojies uz pieredzes pamata. (*Wilber, 2004*) Skolotājs kļūst par pārrunu un diskusiju moderatoru, atbalstītāju un palīgu skolēnu patstāvīgajā izziņas darbā. Skolēni konstruē zināšanas, pētot, salīdzinot, atklājot, izmēģinot, izvērtējot, apstiprinot vai atsakoties. Šai sakarā svarīgi, lai skolotājs ne vien atvērtu skolēnu pieredzes saskaņā ar daudzperspektīvu pieeju (*Nieto, 1994*), bet arī pats kā aktīvs dalībnieks piedalītos šajā procesā.

Pieredzes apguve mācīšanās izpratnē nav iespējama bez refleksijas, par to savā kritiskās pedagogijas koncepcijā raksta P. Freire (*Freire, 1985*), uzsverot nepieciešamību mācību procesā demitologizēt apspiestības pieredzi un tās raisīto zemo pašapziņu, kas objektivizējusies apspiesto kultūras klišējās. Mācīšanās procesā tiek apgūta jauna prasme un par šo apguvi tiek reflektēts – kāpēc tā tiek apgūta, argumentējot ar iepriekšējo pieredzi.

P. Freire (*Freire, 1992*) uzsver, ka modernās pedagogijas prakse balstās kritiskā paša skolotāja pieredzes pārvērtēšanā, uz kuras pamata veidojas personalizēts pedagogiskās ētikas vērtību spektrs: zinātkāre, saprātīgums, metodiska precizitāte, cieņa pret pedagogiskajā procesā iesaistīto personu, dialoga iespēja, vārdu un darbu saskaņa, ticība pārmaiņu iespējamībai, jaunā pieņemšana, drošība, lēmumu pieņemšana, laime un cerība, iecietība un drosmē cīnīties par savām tiesībām.

Pedagoģiskajā procesā integrējamā skolotāja pieredze ir kritiski jāizvērtē. Izvērtējumā ietverami sekojoši pamatelementi:

1. Pašapzināšanās – gan vērtību, gan kultūras izcelsmes nozīmē,
2. Zināšanas par citām kultūrām savienojumā ar prasmi piemērot vispārējas zināšanas konkrēta skolēna pieredzei.
3. Spēja identificēt un strādāt ietekmes, varas un privilēģiju atšķirību vidē, kas raksturīgas starpkultūru attiecībām. (*Kirst - Ashman, Hull, 1993, 68*)

Skolotājiem jāizvērtē sava pagātne, identitātes un vērtības, lai atklātu filtrus, caur kuriem viņi vēro skolēnus.

Rezumējot, Skolotājam būtu jāīsteno pedagoģiskā darbība, veidojot apzinātas pozitīvas mijsakarbības ar skolēnu sociālkultūras pieredzi. Mācīšanās mērķis ir skolēnu pieredzes bagātināšana, kā blakusefekts novērojama arī paša skolotāja pieredzes bagātināšanās refleksijas rezultātā. Skolēnu savstarpējā komunikācijā un komunikācijā ar skolotāju ir veicināma kritiskā domāšana, kas balstās iepriekšējās pieredzes analīzē un tās konfrontēšanā ar jauno pieredzi – informāciju, apgūstamajām zināšanām, prasmēm; turklāt

skolotājs iedrošina skolēnus izteikt nepopulārus un kritiskus viedokļus, rosina šaubīties. Mācību procesā gūto jauno pieredzi skolēni attiecina uz savu pagātņi, sociālkultūras dzīves kontekstu un apzinās savu spēku to mainīt, ja tas bremzē viņu izaugsmi.

Kā promocijas darba novitāti piedāvājot sociālintegrējošu pedagoģisko darbību, tās konceptuālā raksturojumā vēl pirms izpētes datu integrācijas un modeļa izstrādes, augstāk sniegts pamatojums skolotāja pieredzes kritiskai integrēšanai pedagoģiskajā procesā. Ja starpkultūru didaktiskajā modelī skolotāja galvenās funkcijas saistās ar skolēnu kultūru iepazīšanu un vienlīdzīgu attieksmi pret tām, savas pieredzes apzināšanu, bet aizstāšanu aiz iekavām, pamatojot to ar neindoktrinējošu pieeju: tam jāpiekrīt no varas attiecību viedokļa. Skolotājs nedrīkst dominēt. Sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības modelī skolotājs nav vien skolēnu sociālkultūras pieredžu dialoga veicinātājs, viņš uz līdztiesīgiem pamatiem pievieno savu *balsi* (Bahtina terminoloģijā) un iesaistās dialogā. Tikai *atveroties* un esot patiesam, iespējams gūt skolēnu uzticību, jo sevišķi jaunākajā skolas vecumā. Tikai abpusēja atvērtība un uzticēšanās veido nepieciešamos nosacījumus, lai mācītos viens no otra.

Apkopojot sadaļā izklāstīto, kā teorētisku pamatu un paraugu skolotāju pedagoģiskajai darbībai klasē mazākumtautību skolās un etniski heterogēnās latviešu mācībvalodas skolās, izmantota starpkultūru izglītības koncepciju, kura saskan ar pedagoģiskā konstruktīvisma idejām, Djūija un Vigotska atziņām, gan arī vispilnīgāk atklāj skolēna sociālkultūras pieredzes iekļaušanas nepieciešamību skolotāju pedagoģiskajā darbībā.

Starpkultūru izglītība ir visaptverošs skolu reformas process un pamata izglītība visiem skolēniem. Tā vērsas pret rasismu, noraida to un citas diskriminācijas formas skolās un sabiedrībā, akceptē un apliecina plurālismu (tai skaitā etnisko, rasu, valodu, reliģisko, ekonomisko un dzimumu plurālismu), ko pārstāv skolēni, viņu tuvējā sabiedrība un skolotāji. Starpkultūru izglītība caurvij skolās izmantotās mācību programmas un mācību stratēģijas, kā arī mijiedarbību starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem, un visu skolu koncepciju par mācīšanas un apguves būtību. Tā kā starpkultūru izglītības filozofiskajā pamatā ir kritiskā pedagoģija, kura pievēršas zināšanām, pārdomām un rīcībai (praksei) kā sociālo pārmaiņu bāzei, tad tādējādi tiek sekmēta sociālā taisnīguma demokrātiskā principa īstenošana. (*Nieto*, 1992)

Starpkultūru izglītības mērķi ir zināšanu apguve par kulturālu daudzveidību pasaulē un vērtību priekšstati, ka etnokulturāla daudzveidība ir sargājama; daudzu perspektīvu pasaules skatījuma pieņemšana gan skolotājā, gan skolēnos līdz ar izpratni, ka zināšanas ir sociāli konstruētas; izpratnes veidošana par nevienlīdzību un prasmju attīstība, lai to

mazinātu, sociālās un komunikatīvas kompetences attīstība, kas palīdzētu risināt iespējamus konfliktus daudzietniskā vidē.

Starpkultūru didaktiskais modelis ir integratīvs: tas kā vienlīdz būtiskus komponentus īsteno izglītību kā kultūru, mācīšanos kā kultūru un mijiedarbību kā kultūru. (Kron, 2000) Tomēr komunikācijai ir īpaša nozīme starpkultūru didaktiskā modeļa īstenošanā, tādēļ aktuāla ir mediju izmantošana skolotāju un skolēnu pieredzes paplašināšanai pedagoģiskajā procesā.

Starpkultūru didaktiskais modelis, būdams atvasināts no komunikatīvā didaktiskā modeļa, pēc būtības ietver visus didaktiskos nosacījumus; izglītību kā kultūru, mācīšanos kā kultūru un komunikāciju kā kultūru. (Kron, 2000, 121) Starpkultūru didaktisko modeli īstenojot,

- 1) skolotājam vispirms jāapzinās savs pasaules uzskats un savas kultūras pamatnoteiksmes, ieskaitot aizspriedumus un stereotipus;
- 2) skolotājam jāsaprot skolēna pasaule, ne vien no attīstības psiholoģijas un pedagoģijas pamatnostādņu teorētiskas apguves, bet gan caur skolēna pieredzes apguvi un skolēna īpašību attīstīšanu sevī – tikai tā iespējama skolotāju un skolēnu pieredžu mijiedarbība;
- 3) skolotāja valodai jābūt brīvai no etniskiem un tiem līdzīgiem stereotipiem un praksē jāīsteno komunikāciju veicinoša pedagoģiskā darbība. (Maslo, 2003)

Izpētes rezultātā izvirzīti pieci kritēriji (nosacījumi) sociālintegrējošai skolotāja pedagoģiskajai darbībai: skolotāja darbībai nepieciešami jābūt sociālo komunikāciju veicinošai; skolotāja darbība ir vērsta uz skolēnu tolerances pret kultūru daudzveidību veicināšanu; skolotājs deleģē atbildību skolēniem un nodrošina skolēnam izvēles brīvību; skolotāja lietotajā leksikā nav sociālkulturālu aizspriedumu pret kultūru daudzveidību; skolotājs pedagoģiskās darbības īstenošanā iesaista savu sociālkultūras pieredzi, kā arī iedrošina skolēnus paust savas pieredzes faktus – dalīties pieredzē.

Sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības modelis pāraug starpkultūru izglītības teorijās pausto un dod iespēju sociāli konstruēt modificētu skolēna un skolotāja kultūru abu kultūru dialoga rezultātā.

Kā promocijas darba novitāti piedāvājot sociālintegrējošu pedagoģisko darbību, tās konceptuālā raksturojumā vēl pirms izpētes datu integrācijas un modeļa izstrādes, augstāk sniegts pamatojums skolotāja pieredzes kritiskai integrēšanai pedagoģiskajā procesā. Ja starpkultūru didaktiskajā modelī skolotāja galvenās funkcijas saistās ar skolēnu kultūru iepazīšanu un vienlīdzīgu attieksmi pret tām, savas pieredzes apzināšanu, bet aizstāšanu aiz iekavām, pamatojot to ar neindoktrinējošu pieeju: tam jāpiekrīt no varas attiecību viedokļa. Skolotājs nedrīkst dominēt. Sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības modelī skolotājs nav vien skolēnu sociālkultūras pieredžu dialoga veicinātājs, viņš uz līdztiesīgiem

pamatiem pievieno savu *balsi* (Bahtina terminoloģijā) un iesaistās dialogā. Tikai *atveroties* un esot patiesam, iespējams gūt skolēnu uzticību, jo sevišķi jaunākajā skolas vecumā. Tikai abpusēja atvērtība un uzticēšanās veido nepieciešamos nosacījumus, lai mācītos viens no otra.

Skolotājam būtu jāīsteno pedagoģiskā darbība, veidojot apzinātas pozitīvas mijsakarības ar skolēnu sociālkultūras pieredzi. Mācīšanās mērķis ir skolēnu pieredzes bagātināšana, kā blakusefekts novērojama arī paša skolotāja pieredzes bagātināšanās refleksijas rezultātā. Skolēnu savstarpējā komunikācijā un komunikācijā ar skolotāju ir veicināma kritiskā domāšana, kas balstās iepriekšējās pieredzes analīzē un tās konfrontēšanā ar jauno pieredzi – informāciju, apgūstamajām zināšanām, prasmēm; turklāt skolotājs iedrošina skolēnus izteikt nepopulārus un kritiskus viedokļus, rosina šaubīties. Mācību procesā gūto jauno pieredzi skolēni attiecina uz savu pagātņi, sociālkultūras dzīves kontekstu un apzinās savu spēku to mainīt, ja tas bremzē viņu izaugsmi.

2. Sociālkultūras pieredzi integrējošas pedagoģiskās darbības salīdzinoši aprakstošs pētījums latviešu un mazākumtautību sākumskolas klasēs

2.1. Salīdzinoši aprakstošā pētījuma norise un metodes

Atbilstoši promocijas darba mērķiem, bija nepieciešams veidot kontekstuālu kvalitatīvu pētījuma dizainu. Tajā holistiski (jaukto metožu veidā – *mixed methods*) kombinēta tradicionāla novērošana (100 stundu vērojumi, videodokumentēšana un paraugu analīzei atlase), kvantitatīva pētījuma elementi – strukturētas intervijas ar skolotājiem un skolēnu vecākiem par skolēniem.

Pētījuma teorētiskais vadmotīvs ir induktīvs (*Tashakkori, et.al, 2003*), jo veltīts jauniem atklājumiem sociālās pedagoģijas jomā, meklējot atbildes uz jautājumiem – kādi ir sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības raksturojumi, ko nozīmē skolotāja pedagoģiskajā darbībā integrēt skolēna pieredzi, kā praktiski mācīties no skolēna pieredzes. Tas veikts, izmantojot skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinošu analīzi divos skolu tipos – monolingvālās (latviešu mācībvalodas) un bilingvālās skolās.

Kopumā pētījums orientēts kvalitatīvi, tas ir aprakstošs, konkrētā pētījuma kontekstā tā ir stundu novērošana, uz kuras pamata tiek pārbaudīti un modificēti promocijas darba teorētiskajā pamatojumā izvirzītie analīzes struktūrkomponenti un kritēriji skolotāju pedagoģiskai darbībai.

Pētījuma dizainu veido kvalitatīvas un kvantitatīvas metodes ar kvalitatīvu pētījuma mērķi – abas lietota secīgi. Tad kvantitatīvo interviju apstrāde izmantota kā fons, lai detalizēti paskaidrotu novēroto respondentu pedagoģisko darbību klasē.

Datu interpretācija un secinājumi īstenoti kvalitatīvi.

Pētījuma konceptuālo ietvaru veido gan filozofijas, gan antropoloģijas un psiholoģijas, socioloģijas, pedagoģiskās pētniecības atziņas.

Sociālkultūras pieredzes izpētē izmantoti sekojoši metodoloģiski principi. Antropologi (*Jones, J.M. 1991*) iesaka orientēties uz diviem pamata kultūras kontekstiem – sociālās sistēmas (skolēna /skolotāja mikrovide, mezovide, makrovide) un fiziskā vide. Pētījumā tādēļ īpaša vērība pievērsta sociālajām sistēmām, kaut arī fiziskās jeb materiālās vides komponenti ņemti vērā (kā mājvieta, mediju pieejamība, materiālais stāvoklis). Džoisas metodoloģiskie ieteikumi tika izmantoti, radot pētījuma instrumentu. Viņš iesaka sociālkultūras pieredzes izpētē iekļaut sociālo lomu izpildījumu noteiktā kultūras kontekstā, ko raksturo sociālkultūras pieredzes mainīgie. Tos nepieciešamas konstruēt no vides konteksta, kas ietekmē cilvēku darbību.

Etnopsihologi (pēc *Berry*, 1994) uzsver sociālo mijiedarbību kā izpētes fokusu, bet pirms tās iesaka pētīt šīs mijiedarbības kontekstu, cilvēku individuālās kultūrvēstures (*autores termins* – L.O.) Pirmkārt, jāņem vērā plašāks konteksts, kurā cilvēks attīstās – tas, kas ietekmējis skolēna/skolotāja tagadnes kultūru (etnicitāte, mobilitāte dzīves laikā, sociālais stāvoklis jeb piederība noteiktam sociālam slānim) Individuālā līmenī amerikāņu kultūropsihologs *Berijs* (*Berry*, 1994) iesaka pētīt ģimenes vēstures komponentus – ģimenes sastāvu, stāvokli, izglītības dinamiku ģimenē, komunikācijas avotus. Tie visi ir nepieciešami, lai konstruētu skolēna socializācijas ainu – pieredzes tapšanas elementus.

Pedagoģijas profesore *I. Maslo* uzskata, ka „pats bērns, viņa vecāki, viņa vienaudži un skolotāji, kuri strādā klasē, ir sociālkultūras mācīšanās pasaules, kas prezentē sociālkultūras mācīšanās modeļus un reizē veido viņa sociālkultūras mācīšanās nosacījumus – gan individuālos, gan vides nosacījumus. Sociālkultūras mācīšanās pasaulēs iegūto informāciju bērns identificē (atpazīst) – transformē savā pasaulē un novērtē. Skolas vecuma bērns pārņem visus sociālkultūras mācīšanās modeļus, kuri viņam šķiet interesanti. (...) Tātad, pētot skolēnu sociālkultūras mācīšanās un mācīšanās organizācijas modeļus, varam secināt par bērnu sociālkultūras pieredzi. Kultūras pieredze pēc savas būtības ir sociālā. Tādēļ līdzās sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas un sociālkultūras mācīšanās organizācijas modeļu izpētei jāņem vērā

- sabiedrības, reģiona, skolas un klases mācību programmas (īpaši mediju izmantošanu un slēptās mācību programmas – *hidden curriculum*) kā diferencētus kognitīvās darbības plānus, kuri nosaka pašregulējamās aktīvās darbības iespējas, tai skaitā arī paškontroles un pašnovērtējuma iespējas, ar kuru palīdzību skolas vecuma bērns mācās vērot, salīdzināt; mērīt;
- individuālas sociālkulturālās situācijas, kas veido to pasauli, kurā bērns šodien dzīvo, tās ļoti daudzveidīgo un komplicēto sociālkulturālo struktūru, kuru bērns apzinās un izvērtē.
- mijiedarbības struktūras (arī normas, tradīcijas, vērtības, likumi), kas paplašina informācijas apmaiņu sociālkultūras pieredzes gūšanas procesā.” (*Maslo*, 2002)

Sociālkultūras pieredze pētījumā analizēta pastarpināti, pētot sociālkultūras pieredzes veidošanās iespēju izmantošanu – avotus un medijus. Sociālkultūras pieredzes rādītāju sistēma izveidota, paplašinot vācu pedagoģijas pētnieka *Helda* (1999) indikatoru sistēmu ar *Leiprehta* (1995) ieteikumiem.

Skolotāju darbības analīzē, saskaņā ar amerikāņu filozofa *K. Vailbera* heiristisko principu – pieredzes iekļaušanu darbībā – skolotāju pedagoģiskā darbība aplūkota kontekstā ar pašu skolotāju un konkrētās klases skolēnu sociālkultūras pieredzes fonu. Pēc *Vailbera*

domām, viena darbība sevī var iekļaut citu darbību pamatus un arī stimulēt un ierosināt citas darbības: tās iekļauj viena otru un realitātē integrējas gan pieredzi izraisošas darbības, gan pieredzes kā šo procesu rezultāti. (*Wilber, 2004*)

Pētījumā skolotāju pedagoģiskā darbība klasē analizēta galvenokārt izmantojot verbālo materiālu. Mācību vidi klasē raksturo noteikts valodas lietojums no skolotāju un skolēnu puses, noteiktas mijiedarbības formas, sociālās attiecības starp personām klasē, klases materiālā vide un telpas lietojums. (*Fairclough, 2003, 6*) Skolotāja pedagoģiskā darbība analizēta tās izpausmēs mācību mērķu formulēšanā, uzdevumu veidošanā dialogā ar skolēniem, to īstenošanā un refleksijā, darba novērtējumā. Motīvi šajā gadījumā nav pētīti. Valodas izpētes metodoloģiju piedāvā runas aktu teorija (*Austin, 1975*) un kritiskā diskursa analīze (*Schiffrin, 1994*), tā pētījuma gaitā ir attiecināta uz skolotāju valodu, analizējot skolotāju pedagoģisko darbību stundu videonovērojumos.

Pētījumā izmantotās metodes tika vērstas uz atbilžu rašanu pētnieci interesējošā un respondentiem pieņemamā veidā. Skolu skolotāji iepriekš tika informēti par stundu videodokumentēšanu un sniedza mutisku piekrišanu, savukārt skolēnu vecāki šajās klasēs sniedza rakstisku piekrišanu filmēt savus bērnus un novērojumu datus izmantot zinātniskiem mērķiem.

Respondentu izvēle un izlases veidošana notika sekojoši. Pētījuma koncepcija tika izstrādāta 2001. gada pavasarī – vasarā, praktiskā izpēte uzsākta 2001. gada rudenī. Pētījums noritēja 16 Latvijas latviešu un mazākumtautību skolās. Ņemot vērā pētījuma autores darbību Sorosa fonda – Latvija projekta „Atvērtā skola“, kurš Latvijā kopš 1999. gada kalpoja kā pilotprojekts bilingvālās izglītības plānveidīgai un metodiski atbalstītai ieviešanai, tika lemts iesaistīt pētījumā minētā SFL projekta dalībiskolas – Purvciema ģimnāziju, Daugavpils 10. un 12. vidusskolas, Liepājas 2. un 7. vidusskolas, Špoģu vidusskolu, Garkalnes pamatskolu. Pārējās skolas tika izvēlētas pēc reģionālā un mācību valodas principa, – galvenokārt latviešu mācībvalodas skolas.

Pētījuma autores iecere bija iesaistīt projektā pēc iespējas dažādas skolas, akcentējot reģionālo aspektu. Lai gan ne visās skolās projekta ideja guva atsaucību, pateicoties daudzu skolu izglītības darbinieku atbalstam, izdevās izveidot pamatu salīdzinājumam, iekļaujot skolu daudzveidību pēc vairākām pazīmēm, lai iegūtu pēc iespējas precīzākus rezultātus, piemēram, Rīgas skolas un skolas dažādos Latvijas reģionos, pilsētas un lauku skolas, latviešu un mazākumtautību skolas, skolas ar dažādiem bilingvālās izglītības modeļiem. Rezultātā pētījums aptvēra 16 skolas. Lielākais ieguvums ir tas, ka izdevās nodrošināt atgriezenisko saikni, jo projektā iesaistījušos mācību iestāžu darbinieki vēlējās saņemt informāciju par projekta rezultātiem, tādējādi kļūstot par aktīviem pētnieciskā procesa līdzdalībniekiem.

Pētījuma izlases veidošanā ņemti vērā sekojoši principi: kvalitatīvai pētījuma daļai atlasīta mērķtiecīga izlase (44 stundas no 100 novērotajām) un kvantitatīvi pētīti tie paši dalībnieki – skolotāji un skolēnu, kuri piedalījās novērotajās stundās, vecāki. Tad kvantitatīvo interviju apstrāde izmantota kā fons, lai detalizēti paskaidrotu novēroto respondentu darbību klasē. Dotā promocijas darba pētījuma ietvaros tika izvēlētas 5 latviešu un 5 mazākumtautību skolas, kurās veikta skolotāju (37) un skolēnu (217) sociālkultūras pieredzes komponentu izpēte. Pēc tās veikšanas un sociālkultūras pieredzes tipu specifiskācijas un tai sekojošas ģeneralizācijas nolūkā konstatēt skolēnu sociālkultūras pieredzes portretējumu noteiktā klasē un tipiskas skolotāju sociālkultūras pieredzes komponentu kombinācijas, veikta skolotāju pedagoģiskās darbības izpausmju salīdzinoša analīze: salīdzināta 37 skolotāju pedagoģiskā darbība latviešu (17 skolotāji) un mazākumtautību izlases skolās (20 skolotāji), (piecās no katras grupas), datus apkopojot un vispārinot: kas raksturīgs skolotāju pedagoģiskai darbībai latviešu skolās, kas – mazākumtautību skolās, izmantojot gan pētījuma hipotēzes, gan pirmās nodaļās beigās sniegtos kritērijus.

Dati vākti dažādās Latvijas vietās – Rīgā, Daugavpilī, Liepājā, Garkalnē, Špoģos Jūrmalā. Pētījuma instrumentārijs veidots 2001. gada vasarā un izmantots, sākot ar stundu videodokumentēšanu un tad ar strukturētajām intervijām, sākot no 2001. gada septembra līdz 2002. gada februārim.

Pētījumā pielietotas sekojošas metodes: empīriskās metodes – datu ieguve: novērošana – stundu video novērojumi; strukturētās intervijas divās respondentu grupās (*Creswell, 2002*). Datu analīzes un novērtēšanas metodes: skolotāju un skolēnu anketēšanā gūto datu apstrāde ar SPSS programmu (biežumu sadalījums un krosstabulas), stundu transkripciju analīze ar kvalitatīvo datu apstrādes programmu NVivo 2.; iegūto datu triangulācija (*Patton, 2001, Huberman, Miles, 1994*); salīdzinoša analīze: salīdzinājuma – kontrasta modelis. No salīdzinošās analīzes iespējamiem modeļiem tika izmantots salīdzinājuma – kontrasta pētījums, kurā tiek izvērtēti faktori vai parādības, kas ir līdzīgi vai vienādi pēc definīcijas, bet funkcionē atšķirīgi vai atrodas atšķirīgās vidēs. (piemēram, divi skolotāji ar vienā augstskolā gūtu pedagoģisko izglītību, bet atšķirīgiem pedagoģiskās darbības praktizēšanas veidiem, līdzīgi kā šajā pētījumā) .

Minētās metodes izvēlētas sekojošu iemeslu dēļ: skolotāju pedagoģiskā darbība visoptimālāk atklājas stundu video novērojumos. Skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredzes portretējumu sniedz aptaujas anketas. Instrumentārijs dod iespēju triangulēt iegūtos datus un konstatēt mījsakarību starp skolotāju pedagoģisko darbību, skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredzi, dodot vielu salīdzinošai analīzei.

Pētījuma gaitā bija šādi posmi:

I cikls

1. Pētījuma pamatjautājumu izveide.
2. Hipotēžu formulēšana.
3. Pētījuma dizaina izveide: izlases veidošana, intervijas izstrādāšana un aprobācija, novērošanas metodes un tās datu apstrādes programmas izvēle.
4. Lauka darbs – intervēšana.

II cikls

5. Lauka darbs: stundu video monitorings klasēs.
6. Iegūto datu analīze: sociālkultūras komponentu noteikšana un video ierakstu rezultātu apstrāde un kodēšana.

III cikls

7. Novērotās skolotāju pedagoģiskās darbības stundās analīze un interpretācija, salīdzināšana pēc salīdzinājuma kontrasta principa, vispārināšana.

Kvantitatīvie dati tika iegūti ar strukturētās intervijas palīdzību. Respondenti bija skolotāji, kuri strādā dotajā klasē, skolēnu vecāki par skolēniem.

Dotajā pētījumā salīdzinoši latviešu un mazākumtautību skolās (pēc atlases 5 latviešu un 5 – mazākumtautību skolas) tika veikts gan skolotāju, gan skolēnu sociālkultūras pieredzes portretsaskaņā ar pētījuma teorētiskajām nostādnēm un izvirzītajām hipotēzēm.

Kvalitatīvie dati (mācību stundu videoieraksti) tika iegūti arī no visiem izvēlēto skolēnu skolotājiem – klases audzinātājs, priekšmetu skolotāji. Interviju un stundu videoierakstu mērķis bija noskaidrot sociālkultūras pieredzes atšķirības vienāda vecuma un socioloģiskā raksturojuma skolēniem dažādās skolās, sociālkultūras pieredzi, formālās un neformālās mācīšanās iespēju nozīmi šīs pieredzes veidošanās procesā.

Pētījuma noslēguma fāze, abas datu grupas saistot, veikta triangulācija, kuras mērķis noskaidrot kvalitatīvo un kvantitatīvo procedūru laikā iegūto datu konvergenci.

Pētījuma robežas un validitāti var raksturot sekojoši. Ņemot vērā pētījuma kvalitatīvo ievirzi – tieši skolotāju pedagoģiskās darbības novērojumus 44 stundu transkripcijas 10 skolās – tā rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstij kopumā, bet tas dod pietiekamu pamatu konstatēt tendences skolotāju pedagoģiskās darbības īstenošanā un tās skaidrot, ņemot vērā sociālkultūras pieredzes fonu. Nav skaidroti skolotāju pedagoģiskās darbības motīvi (tie ir plaši pētīti Latvijā 2000. - 2004. gados, Zepa, etc.), bet analizēta skolotāju darbība klasē attiecībā pret skolēnu sociālkultūras pieredzes iekļaušanu mācību procesā (mērķi, uzdevumi, īstenošana, refleksija).

Sociālkultūras pieredze aplūkota noteiktas socializācijas faktoru ietvarā, atstājot ārpusē cilvēka reliģisko piederību, dzimumu lomu ģimenē akcentuāciju, minēto faktoru psiholoģiskā jūtīguma dēļ. Kā galvenie sociālkultūras pieredzes raksturotāji izmantoti sociāldemogrāfiskie dati, vecāku izglītības un nodarbinātības raksturs, ģimenes un kopdzīves formas, cilvēku mobilitāte mūža gaitā, iegūtās izglītības raksturs, valodu apguve, informācijas līdzekļu lietojums.

Pētījuma validitāte pārbaudīta, vairākkārt; pirmkārt, kvalitatīvos datus attiecinot uz pētījuma teorētiskajiem pieņēmumiem un hipotēzēm, tos modificējot kvalitatīvo datu analīzes rezultātā, kā arī kvantitatīvos datus piekārtojot kvalitatīvajiem, tādējādi gūstot niansētāku sociālkultūras fonu skolotāju un skolēnu darbībai klasē un vēlreiz konstatējot, vai iegūtie miksēto metožu rezultāti atbalsta vai neatbalsta sākotnējos hipotētiskos pieņēmumus.

2.2. Latviešu un mazākumtautību klašu skolēnu un skolotāju tagadnes pieredzes raksturojums

Nolūkā konstatēt tos sociālkultūras rādītājus, kas veido pētījumā iesaistīto skolēnu tagadnes pieredzi (1.att., 66. lpp.), veikta skolēnu vecāku intervēšana par skolēnu sociālkultūras pieredzi.

Skolēnu tagadnes pieredzes izpētes rezultāti latviešu un mazākumtautību sākumskolās

Skolēnu sociālkultūras pieredzes izpēte notika 2001. gada rudenī – 2002. gada ziemā. Izlase tika veidota, lai aptvertu 1) trešās klases skolēnus, 2) aptuveni līdzīgu zēnu un meiteņu skaitu, 3) lauku un pilsētu iedzīvotājus. Datus aptaujas anketās par saviem bērniem sniedza skolēnu vecāki. Aptaujāti 217 skolēnu vecāki no 10 skolām – 5 mazākumtautību – bilingvālās mācības īstenojošām un 5 latviešu mācībvalodas skolām jeb monolingvālās mācību vides skolām.

Dzimšanas vieta. Visi skolēni, atskaitot vienu, ir dzimuši Latvijā, dzīvo šeit un mācās. Tādējādi fiziskas mobilitātes faktoru starpvalstu mērogā nevaram izmantot analīzē: skolēni savu sociālkultūras pieredzi ir guvuši Latvijā, gan atšķirīgās etniski – lingvistiskās vidēs. Viena piektdaļa skolēnu dzīvo un mācās Rīgā, apmēram trīs ceturtdaļas – lielajās pilsētās – Daugavpilī, Liepājā, Jūrmalā, bet viena piektdaļa – lauku ciematos.

Skolēnu dzimums. Skolēnu dzimumsastāvs – mazliet vairāk par pusi ir zēni, mazliet mazāk par pusi – meitenes.

Ģimenes sastāvs. Vairākums skolēnu dzīvo ģimenēs kopā ar tēvu un gandrīz visi skolēni dzīvo kopā ar māti. Divām trešdaļām skolēnu ir arī brāļi un māsas. Kopā ar

vecvecākiem dzīvo trešdaļa skolēnu – vairāk gan kopā ar veco māti, mazāk – kopā ar vectēvu. Vēl apmēram desmitā daļa skolēnu dzīvo kopā ar citiem radniekiem, bet dažu skolēnu ģimenēs dzīvo cilvēki, ar kuriem tos nesaista radniecības saites – mātes vai tēva partneri, brāļu vai māsu partneri.

Varam secināt, ka skolēniem to vairākumā – ap trim ceturtdaļām – ir iespēja ģimenēs apgūt dzimumu lomas – gan vīrieša, gan sievietes dzimumu lomas, tātad apmēram divu trešdaļu skolēnu dzimumsocializācija norit netraucēti, savukārt vienai trešdaļai skolēnu ir iespēja sekot mātes izpildītajai sievietes lomai: to daļēji kompensē saskarsme ar vīrieša lomu mātes partnera izpildījumā. Ģimenes, kurās dzīvo cilvēki trijās paaudzēs jeb paplašinātās ģimenes ir apmēram viena trešdaļa: tas dod iespēju vienai trešdaļai skolēnu apgūt vecākās paaudzes pieredzi un to iekļaut savā sociālkultūras pieredzē. Citu radnieku un ģimenes locekļu partneru klātbūtne atstāj iespaidu uz apmēram vienas desmitās daļas skolēnu socializāciju.

Skolēnu vecāku ģimenes stāvoklis. Vairākums skolēnu vecāku sastāv laulībā – vairāk par trim ceturtdaļām tēvu un divām trešdaļām māšu, kas apstiprina tradicionālas ģimenes socializācijas pieredzi apmēram divām trešdaļām skolēnu, savukārt neregistrētas kopdzīves pieredze skolēniem ģimenē ir neliela – tikai dažiem, kā arī šķirtās ģimenēs dzīvo apmēram desmitā daļa skolēnu, bet viena vecāka ģimenēs kopā dzīvo vien apmēram viena astotā daļa skolēnu. Uz valsts mērogā daudz nelabvēlīgākas ainas fona, kur katra otrā ģimene tiek šķirta, aptaujāto skolēnu ģimenēs situācija ir daudz labvēlīgāka. Tas skaidrojams ar skolēnu vecāku jaunību – tie pārstāv 25 – 35 gadu vecumgrupu.

Skolēnu un viņu vecāku etniskā piederība. Būtisks faktors ir skolēnu un viņu vecāku etniskā piederība, ko atspoguļo sekojošas proporcijas. Varam secināt, ka apmēram puse skolēnu un viņu vecāku ir krievu etniskās grupas pārstāvji, taču pārsteidz fakts, ka skolēnu etniskā piederība – latvieši – minēta arī apmēram desmitajā daļā gadījumu, kuros ne skolēna tēvs, ne viņa māte nav latvieši. Iespējams, tas skaidrojams ar pieaugušu tendenci Latvijas etnisko minoritāšu skolēnu vecākiem izvēlēties latviešu etnisko piederību savam bērnam – tas raksturīgs lietuviešiem, igauņiem, poļiem, mazāk – krievu etniskās piederības cilvēkiem. Vērojama poļu minoritātes vecāku vēlme nodot savu poliskumu bērniem, kas nav raksturīgs citām minoritātēm, – tās izvēlējušās krievu vai latviešu etnisko piederību savam bērnam. Tikai pa vienam no vecākiem un skolēniem pieder attiecīgi igauņu, lietuviešu minoritātēm. Kopumā jāsecina, ka gandrīz visu skolēnu etniskā socializācija norit vai nu krievu vai latviešu etniskajā vidē ar nelielu krieviskās pārsvaru un ar nelieliem izņēmumiem, par visnoturīgāko etnisko minoritāti paaudžu griezumā uzskatot poļus.

Skolēnu vecāku izglītība. Vairumam skolēnu vecāku ir vai nu vidējā vai vidējā speciālā izglītība. Augstākā izglītība un pēcdiploma izglītības cits veids ir raksturīgāka mātēm – tā ir trešajai daļai, bet skolēnu tēviem – apmēram ceturtdaļai. Neliels ir vecāku skaits ar pamatizglītību un vēl zemāku izglītības pakāpi. Var secināt, ka aptuveni trešdaļa skolēnu socializējas ģimenēs, kurās izglītība ir vērtība un vismaz vienam no vecākiem ir augstākā izglītība un tikai mazāk par desmito daļu skolēnu ģimenēs par normu ir pieņemta pamatizglītība.

Institūcijas, kurās skolēni sagatavoti skolai. Skolēnu vecāki ir izvēlējušies vairākus pirms skolas sagatavošanas veidus, kuru proporcijas sadalās sekojoši. Gandrīz trīs ceturtdaļas skolēnu apmeklējuši pirmsskolu un guvuši ieskatu ārpusģimenes socializācijā vēl līdz skolai: tas nozīmē, ka šie skolēni skolā ir atvērtāki savas sociālkultūras pieredzes izpausmēm un atbrīvotāki komunikācijā ar klasesbiedriem nekā pārējie skolēni. Mājās skolai sagatavotību guvuši apmēram trešdaļa skolēnu – daļa no viņiem paralēli mācībām pirmsskolā. Privātskolotāja faktors, tāpat kā aukles vai guvernantes, arī Valdorfa pirmsskolas faktors izlases kopumā nav reprezentatīvs. (*Jāpaskaidro, ka pētījums tika veikts 2001. gadā, kad nebija IZM obligāta nosacījuma par 5 – 6 gadīgo bērnu pirmsskolas izglītību – L.O.*)

Skolēnu interešu izglītība. Visu skolu skolēnu interešu izglītības vērtējumā saskaņā ar respondentu viedokli vērojama sporta skolu dominante – vairāk par pusi skolēnu to apmeklē, seko interešu izglītības iestāde – skolēnu pils vai nams, estētikas skola, atsevišķi pulciņi – kopā gandrīz pusei skolēnu, seko mūzikas skola – vienai astotdaļai daļai skolēnu un mākslas skola – tikai dažiem. Var secināt, ka skolēnu interešu izglītībā sporta kultūra pārspēj māksliniecisko, iespējams, to var saistīt ar sporta popularitāti un mākslas salīdzinoši zemo prestižu un zemo finansējumu Latvijā.

Skolēnu pirmā valoda. Nozīmīga loma socializācijā ir valodai, sevišķi skolēna pirmajai valodai, kā arī skolēna apgūtajām nākošajām valodām. Aina pētījumā ir sekojoša: vairāk kā ceturtdaļai skolēnu pirmā valoda ir latviešu, divām trešdaļām – krievu, tikai dažiem skolēniem – cita valoda. Ja salīdzinām datus, kuri atspoguļo skolēnu etnisko piederību – divas piektdaļas latviešu un gandrīz puse krievu, gūstam secinājumu, ka aptuveni piektās daļas skolēnu etniskā piederība ir izvēlēta atšķirīga no pirmās valodas.

Skolēnu valodu prasmes. Skolēnu valodu apguves spektru atspoguļo viņu spēja sarunāties un spēja saprast dažādas valodas, kurām ir būtiska nozīme sociālkultūras pieredzes izpausmē un tās iespēju paplašināšanā.

Vairums skolēnu brīvi runā krievu valodā, tikai astotā daļa skolēnu to izmanto nedaudz. Iegūstam atziņu, ka Rīgā un lielajās valsts pilsētās krievu valodas vide ir plaši izplatīta un tie skolēni, kuri nedaudz vai gandrīz nemaz nerunā krieviski, ir no lauku

reģioniem. Vairums skolēnu spēj sarunāties latviešu valodā vai nu brīvi, vai ar nelielām grūtībām vai sākumskolas prasību robežās un tikai astotā daļa to izmanto nedaudz. Prasme sarunāties svešvalodās ir minimāla, to novērojam galvenokārt angļu valodā, kas ir izplatītākā otrā vai trešā valoda izlases skolās. Varam secināt, ka skolēnu sociālkultūras pieredze tiek translēta un apgūta divās valodās – latviešu un krievu un vairums skolēnu dažādās pakāpēs spēj sarunāties abās.

Skolēnu spēja saprast valodas ilustrē iepriekšminēto – viņi saprot valodu, kurā spēj sarunāties un attiecībā uz svešvalodām vērojama tendence saprast tekstus galvenokārt angļu valodā, ko māca vairumā skolu.

Informācijas ieguves avoti. Informācijas avotiem, kuri ietver plašsaziņas līdzekļus, ir būtiska nozīme skolēnu sociālkultūras pieredzes veidošanā. Tabulā atspoguļots to izmantošanas biežums, kas demonstrē arī intensitāti, kādā skolēni izmanto informāciju.

Var secināt, ka skolēni ar vecāku palīdzību gūst informāciju pārsvarā no televīzijas, grāmatām, draugiem un paziņām, radniekiem. Pārsteidzoši neliels ir drukātās preses īpatsvars – tā tiek aplūkota tikai dažas reizes nedēļā no mazāk kā puses respondentu. Tāpat ļoti minimāls ir interneta lietojums, regulāri to izmanto vien 22 respondenti. Būtisku informācijas daļu respondenti gūst tiešā personiskā komunikācijā ar radiem un paziņām, kas notiek gandrīz katru dienu.

Informācijas ieguves valoda. Informācijas ieguves valodu spektrā saskaņā ar aptaujas rezultātiem dominē latviešu un krievu valodas, retāk minēta angļu valoda, vēl retāk – vācu valoda.

Vecāku profesijas. Būtiska loma skolēnu sociālkultūras pieredzes izveidē ir vecāku profesijām un to pildītajām profesionālajām lomām. Ceturtā daļa skolēnu māšu ir mājsaimnieces, desmitā daļa strādā pedagoģisku darbu, dažas nodarbojas ar pakalpojumu sniegšanu vai strādā tirdzniecībā, desmitā daļa veic noteiktas nozares speciālista pienākumus. Dažas mātes ir bez darba, dažas strādā mazkvalificētu darbu. Četras mātes ir vidēja līmeņa vadītājas, strādā medicīnas jomā vai veic ierēdnes darba pienākumus. Tikai trīs mātes ir uzņēmuma īpašnieces. Četras no viņām ir pensijā, divas ir invalīdes. Kopumā sastopam plašu profesiju spektru, maz vidējā vai vadošā līmeņa darbinieku, un lielu skaitu – gandrīz ceturto daļu māšu – varam uzskatīt par neaktīvām darba tirgū. Māšu profesionālā pozīcija apliecina pasaulē izplatīto izglītības inflācijas hipotēzi, demonstrējot, ka cilvēki strādā izglītībai neatbilstošu, mazāku kvalifikāciju prasīšu darbu.

Skolēnu tēvu profesionālajā raksturojumā sastopam piekto daļu strādnieku, gandrīz piekto daļu dažādu nozaru speciālistus, daži tēvi strādā pakalpojumu vai tirdzniecības jomās,

desmit ir uzņēmuma īpašniekus, tikpat – vidējā līmeņa vadītāji un cilvēki, kuri strādā ārpus Latvijas, tikpat ir bezdarbnieku. Četri tēvi ir ierēdņi. Invaliditāte ir trim tēviem.

Varam saskatīt dzimumu diskriminācijas tendenci darba tirgū – vīrieši strādā kopumā prestižāku darbu nekā aptaujātās sievietes, šī tendence gūst atspoguļojumu arī skolēnu sociālkultūras pieredzē, daži skolēni var gūt pieredzi no tēva darba ārvalstīs (10 cilvēki), apmēram piektdaļa tēvu veic mazkvalificētu darbu.

Ģimenes materiālais stāvoklis. Tāpat būtisks sociālekonomisks rādītājs, kuram ir liela nozīme skolēna sociālkultūras pieredzes izveidē, ir ģimenes materiālais stāvoklis, ko atspoguļo ienākumi uz vienu ģimenes locekli.

Skolēnu vecāku materiālais stāvoklis divām trešdaļām ir ļoti neapmierinošs – zem tā laika (2001. gada patēriņa groza robežas – 70 Ls), turklāt piektdaļa neatbildējušo respondentu visdrīzāk arī pieder šai ienākumu grupai, jo kautrējas paust savu materiālo stāvokli. Ceturtdaļa atrodas zem nabadzības sliekšņa. Tikai apmēram sesto daļu skolēnu ģimeņu varam uzskatīt par piederīgām viduslānim.

Ja no visa izlases kopuma atsevišķi analizē mazākumtautību skolu skolēnu sociālkultūras pieredzes rādītājus, tad dati ir šādi.

Dzimšanas vieta. Skolēnu dzimšanas un dzīves vietas raksturojumi ir šādi. Aptaujātie 102 skolēni dzīvo vai nu Rīgā – piektā daļa – vai lielajās pilsētās – Daugavpilī vai Liepājā – četras piektdaļas. Dzimšanas vieta visiem skolēniem, izņemot vienu, ir Latvija. Izlase atspoguļo vispārējo demogrāfisko tendenci valstī – etnisko minoritāšu pārstāvji koncentrējušies galvaspilsētā un lielākajās valsts pilsētās, atbilstoši šai demogrāfiskajai tendencei arī skolu tīkls agrāk funkcionēja mazākumtautību mācībvalodā, kopš 1999. gada – kā mazākumtautību skolu tīkls. Šī tendence liecina par aptaujāto skolēnu urbānās sociālkultūras pieredzes dominanti.

Skolēnu dzimums. Skolēnu dzimumproporcijas ir sekojošas – no aptaujātajiem mazāk par pusi ir zēni, vairāk par pusi – meitenes.

Ģimenes sastāvs. Skolēnu ģimenes sastāvu atspoguļo sekojoši rezultāti. Trīs ceturtdaļas skolēnu dzīvo pilnās ģimenēs kopā ar tēvu un māti, piektā daļa – tikai ar māti, bet daži – kopā ar citiem ģimenes locekļiem. Nedaudz vairāk kā pusei aptaujāto ir brāļi un māsas. Paplašinātās ģimenēs kopā ar vectēvu dzīvo tikai daži skolēni, kopā ar vecmāmiņu – sestā daļa, ar citiem radniekiem – četri skolēni. Tikai divi skolēni dzīvo kopā ar cilvēkiem, kas nav viņu radnieki.

Skolēnu vecāku ģimenes stāvoklis. Salīdzinot ar visiem skolēniem, ievērojams lielāks vecāku laulātības procents – 1. vai 2. laulībā dzīvo vairākums – četras piektdaļas skolēnu vecāku. Šķirtās ģimenēs dzīvo ceturtdaļa skolēnu; divreiz vairāk kopā ar māti, ka šķirusies. Aptuveni ceturtajai daļai skolēnu ir nepilnas ģimenes socializācijas pieredze, trim ceturtdaļām – pilnas ģimenes socializācijas pieredze. Situācija kopumā nedaudz labāka kā visiem izlases skolēniem un būtiski labāka kā caurmērā valstī.

Skolēnu un viņu vecāku etniskā piederība. Skolēnu un viņu vecāku tautību spektrā trīs ceturtdaļas ir krievu tautībai piederīgo, viena ceturtdaļa – citu tautību piederīgie, tai skaitā – daži latvieši, vērā ņemams baltkrievu un poļu skaits. Tāpat kā visiem skolēniem, arī bilingvālo skolēnu izlasē vērojama stabila poliskās identitātes pārmantojamība. Tas, ka skolēnu – latviešu ir gandrīz divas reizes vairāk nekā latviešu viņu vecāku vidū, liecina, ka starp skolēnu vecākiem, kuri sastāv jauktā laulībā, tendence bērnam izvēlēties latvieša tautību palielinās.

Skolēnu vecāku izglītība. Puse skolēnu tēvu ir ieguvuši vidējo speciālo izglītību, tā bijusi populāra arī vairāk kā trešdaļai skolēnu māšu. Piektā daļa tēvu ieguvuši augstāko izglītību, līdzīgs skaits – vidējo. Apmēram par vienu trešo daļu vairāk nekā tēvu ir mātes ar augstāko izglītību. Salīdzinot ar vidējo, kopumā mazākumtautību skolu skolēnu vecāku izglītības līmenis ir augstāks, vērojama arī augstākās izglītības ieguvē jūtāmā feminizācijas tendence, kas raksturo situāciju valstī kopumā. Ģimenes vērtību spektrā izglītība kā vērtība vairāk raksturīga mazākumtautību skolu skolēniem.

Institūcijas, kurās skolēni sagatavoti skolai. Mazākumtautību skolēnu sagatavošanā skolai vairākumam dominējusi pirmskola. Tas liecina, ka vairums skolēnu vecāku ir izvēlējušies pakāpenisku ceļu skolēnu sekundārajā socializācijā, turklāt daži skolēni papildus pirmskolai vēl gatavoti mājās – kopā ar vecākiem, vecvecākiem, aukli, guvernanti .

Skolēnu interešu izglītība. Tāpat kā visiem skolēniem, interešu izglītībā dominē sporta skola – pusē gadījumu, seko nodarbības interešu izglītības iestādē – pulciņos, skolēnu namos (trešā daļa respondentu), mūzikas skola un mākslas skola ir mazāk populāras (attiecīgi sestā un desmitā daļa). Tas atspoguļo zemo mākslas un augsto sporta kā sociāli akceptētu vērtību situāciju arī etniski daudzveidīgā vidē, ne vien latviešos.

Skolēnu pirmā valoda. Mazākumtautību skolu skolēnu pirmā valoda absolūtam vairākumam ir krievu, tikai 1 skolēnam latviešu un vienam – cita.

Skolēnu valodu prasmes. Latviešu valodu skolēni zina skolā apgūtā līmenī (puse no respondentiem) vai nedaudz – piektā daļa. Dati liecina par ierobežotām komunikācijas iespējām latviešu valodā. No svešvalodām dominē angļu – tāpat kā visiem un latviešu skolu

skolēniem. Franču, zviedru un citas valodas tikpat kā nav apgūtas. Dati liecina par visu Latvija skolu orientāciju uz trim komunikācijas valodām – latviešu, krievu, angļu.

Skolēnu spēju saprast latviešu valodu var vērtēt kā daudz attīstītāku nekā prasmi runāt (gandrīz visi to saprot, bet dažādā līmenī), tas liecina, ka daudzi skolēni vēl ir klusēšanas periodā, ceļā no sapratnes uz runu. Spēja saprast angļu valodu caurmērā ir skolā apgūtā līmenī, bet skolēni vairāk saprot, mazāk runā, kā tas ir tipiski jebkuras valodas apguves sākumposmā. Daudzi skolēni, kuri skolā mācās vācu valodu, uzrāda labu sapratnes līmeni savam vecumam un valodas apguves stāžam(apmēram četras piektdaļas), tomēr sliktāku kā tie, kas mācās angļu valodu.

Informācijas ieguves avoti. Līdzīgi kā visiem skolēniem, dominē TV skatīšanās, informācija no draugiem un paziņām (apmēram trim ceturtdaļām ikdienā), ciešāka kā visiem skolēniem – komunikācija ar radniekiem (vairāk kā pusei ikdienā), kas apstiprina kolektīvisma pieredzes lielāku īpatsvaru kā latviešu skolu skolēniem. Daudz informācijas skolēni gūst no grāmatām. Internetu kā visi aptaujātie, izmanto maz un reti – trīs ceturtdaļas to neizmanto vispār.

Informācijas ieguves valoda. Mazākumtautību skolēnu valodas socializācija liecina par angļu un krievu valodas mediju izmantojumu, arī, bet mazāk populāra ir latviešu mediju vide.

Vecāku profesijas. Mazākumtautību skolu skolēnu vecāku nodarbošanās atšķiras no latviešu skolēnu vecākiem ar to, ka visi skolēnu tēvi, kas strādā ārpus Latvijas, ir mazākumtautību skolu skolēnu tēvi. Tas liecina par lielāku ģimeņu ģeogrāfisku mobilitāti darba tirgus apstākļu dēļ. Lielāks kā citām grupām ir māšu – māsaiemnieču īpatsvars – ceturtdaļa (mātes arī vairāk piedalās skolēnu sagatavošanā skolai kā citās grupās). Vienpadsmit skolēnu vecāki ir uzņēmumu īpašnieki, daži – vidējā līmeņa menedžeri; mazākas kā latviešu skolu skolēniem, ir vecāku īpatsvars, kas strādā mazkvalificētu darbu (mātes – dažas, tēvi – apmēram piektā daļa). Ierēdņu īpatsvars – tāds pats kā otram grupai, bet bezdarbnieku ir mazāk – kopā apmēram desmitā daļa vecāku ir bez darba. Vecāku profesiju sociālā prestižā ziņā mazākumtautību skolu skolēnu vecāki ir ar augstāku prestižu, arī bezdarbnieku ir mazāk.

Ģimenes materiālais stāvoklis. Daudzi vecāki nav snieguši atbildi uz šo jūtīgo jautājumu par ienākumiem, bet kopumā dati līdzīgi kā visiem: vairumam ienākumi uz vienu ģimenes locekli svārstās no 21 – 50 Ls, tikai 2 ģimenēs – virs 121 Ls uz cilvēku.

Skolēnu sociālkultūras pieredzes komponentu raksturojums deva iespējas veikt skolēnu sociālkultūras pieredzes komponentu salīdzinošu analīzi gan visu latviešu un mazākumtautību skolu 3. klasēs, gan atsevišķu skolu 3. klašu sociālkultūras pieredzes konkrēto klašu skolēniem.

Mazākumtautību skolas. Skolu nosaukumi sniegti, izmantojot reģionālo pazīmi ar ciparu kodu.

Latgales skola #5

Ģimenes situācijas skolas 3. klases skolēniem raksturo gan pilnās ģimenes – trīs ceturtdaļas – gan nepilnās ģimenes (viena ceturtdaļa), klasē sastopami abu pieredzes komponentu tipi. Trešā daļa skolēnu vecāku ir ar augstāko izglītību. Ģimenēs un informācijas ieguvei tiek lietota pārsvarā krievu valoda, bet daudzās – arī latviešu valoda. Etniski skolēni ir daudzveidīgi – krievi, latvieši, baltkrievi, poļi. Interesu izglītības ziņā vienlīdz bieži sastopama sporta un mākslas joma. Mediju izmantošanā dominē TV. Divi skolēni ir dažus gadus dzīvojuši ārpus Latvijas. Vairums skolēnu vecāku strādā, bet ienākumi vairumā ģimeņu ir zemi vai vidēji.

Latgales skola #10

Vairums klases skolēnu dzīvo pilnās ģimenēs. Etniskā piederība vairumam skolēnu un vecāku ir krievu. Interesu izglītības ziņā dominē māksla, mazāk skolēnu nodarbojas ar sportu. Mediju lietojums ir ierobežots – TV, prese; bet gan sarunās, gan informācijas ieguvei respondenti lieto gan krievu, gan latviešu valodas. Vairums vecāku strādā, bet to ienākumi ir zemi vai vidēji.

Kurzemes skola #2.

Trīs ceturtdaļas skolēnu dzīvo pilnās ģimenēs. Skolēnu etniskā piederība variējas – krievi, latvieši, baltkrievi. Skolēnu vecākiem pārsvarā ir vidējā izglītība. Tikai puse skolēnu apmeklē interešu izglītības iestādes. Sarunās un informācijas ieguvē skolēni un vecāki lieto abas valodas – latviešu un krievu. Raksturīgs plašs un daudzveidīgs mediju lietojums, raksturīga grāmatu lasīšana, izmantots arī Internets. Vairums vecāku strādā, bet ienākumu līmenis ir zems vai vidējs.

Kurzemes skola #7

Vairums skolēnu dzīvo pilnās ģimenēs. Trešajai daļai skolēnu vecāku ir augstākā izglītība. Interesu izglītības ziņā līdzvērtīgi pārstāvēta māksla un sports. Ģimenēs aktīvi tiek lietota gan latviešu, gan krievu valoda, taču mediju lietojums ir ierobežots – maz respondentu lasa grāmatas, tikpat kā neizmanto Internetu. Nodarbinātība samērā augsta, tikai četras skolēnu mātes ir ārpus darba tirgus. Ģimenes raksturo zemi ienākumi.

Rīgas skola #1

Gandrīz trešā daļa skolēnu dzīvo nepilnās ģimenēs. Vecāku izglītības līmenis ir relatīvi augsts: puse vecāku ir augstākā izglītība (*lielpilsētas darba tirgus prasības – L.O*). Interesu izglītības ziņā dominē mākslas joma. Etniski daudzveidīgs skolēnu sastāvs klasē: līdzās krieviem mācās latvieši, poļi, ebreji. Gan skolēni, gan vecāki saziņā un mediju

lietojumā izmanto latviešu un krievu valodu. Tomēr mediju lietojums aprobežojas galvenokārt ar TV un presi. Ģimeņu ienākumi – pārsvarā vidēji.

Latviešu skolu skolēnu sociālkultūras pieredzes komponentu raksturojums ir šāds.

Dzimšanas vieta. Skolēnu dzimšanas un dzīves vietas raksturo šādi dati: aptaujātie 114 skolēni dzīvo vai nu pilsētās – aptuveni trīs ceturtdaļas, vai laukos, piepilsētu ciematos – aptuveni viena ceturtdaļa. Dzimšanas vieta visiem skolēniem ir Latvija, dzīves laikā skolēnu ģimenes nav mainījušas dzīves vietu.

Skolēnu dzimums. Skolēnu dzimumproporcijas ir sekojošas – no aptaujātajiem zēni ir vairāk par pusi, mazāk par pusi – meitenes.

Ģimenes sastāvs. Aptuveni divas trešdaļas skolēnu dzīvo pilnās ģimenēs kopā ar tēvu un māti, trešā daļa – tikai ar māti. Situācija nedaudz nelabvēlīgāka kā bilingvālo skolu skolēniem. Divām trešdaļām aptaujāto ir brāļi un māsas, tātad ir pieredze ģimenes socializācijā ne vien apgūstot pieaugušo, bet arī citu bērnu vai jauniešu kultūras perspektīvu.. Paplašinātās ģimenēs kopā ar vectēvu vai ar vecmāmiņu dzīvo gandrīz puse respondentu, kas liecina par būtisku paplašināto ģimeņu īpatsvaru nelielās pilsētās un laukos, salīdzinot ar urbānu vidi (mazākumtautību skolu skolēniem – mazāk par sesto daļu). Nelielu pilsētu un lauku skolēniem ir lielāka vairāku paaudžu socializācijas pieredze, kas visbiežāk liecina par kolektīvisma vērtīborientācijas popularitāti un sakņotību dzīves veidā pētītajā vidē. Neliels skaits skolēnu dzīvo kopā ar citiem radniekiem – mazāk par desmito daļu, vai dzīvo kopā ar cilvēkiem, kas nav viņu radnieki – tikai daži. Tomēr arī šie dati pārspēj bilingvālo skolēnu ģimeņu situācijas.

Skolēnu vecāku ģimenes stāvoklis. Skolēnu vecāku vairākums sastāv 1. vai 2. laulībā. Tēvi to skaitā apmēram trīs ceturtdaļas, mātes – trīs piektdaļas. Kopumā situācija nelabvēlīgāka kā visiem un bilingvālo skolu skolēniem: laulībā sastāv $\frac{3}{4}$ tēvu, bet tikai divas trešdaļas māšu. Kā visā valstī vērojams, mātēm otrreizējo laulību gadījumi ir divas reizes retāki kā tēviem. Šo pieredzi dzimumu socializācijas gaitā ģimenē pārņem un pieņem skolēni: sievietei privātajā dzīvē ir mazāk izredžu kā vīrietim. Arī laulības ir šķirtas desmitajai daļai tēvu un piektajai daļai māšu. Tādējādi apmēram trešdaļai skolēnu ir šķirtas ģimenes atvašu pieredze .

Skolēnu un viņu vecāku etniskā piederība. Aptuveni divas trešdaļas skolēnu un viņu vecāku ir latvieši, trešā daļa – citas tautības piederīgo, starp tiem – ceturtdaļa krievu. Starp citām respondentu minētām tautībām tāpat kā visu un mazākumtautību skolu skolēnu gadījumos pamanāma spilgta poliskuma pārmantojamība – vienīgi poļu tautības ģimenes

rūpējas par poliskuma saglabāšanu, ja abstrahējamies no daudzskaitlīgās krievu etniskās grupas ģimenes socializācijas pieredzes. Tomēr arī starp krievu ģimenēm būtiski lielāks ir brīvprātīgas asimilācijas procents nekā starp ģimenēm, kurās viens vecāks vai abi ir poļi. Desmitā daļa latviešu, vērā ņemams baltkrievu un poļu skaits. Tas, ka skolēnu – latviešu ir gandrīz divas reizes vairāk nekā latviešu viņu vecāku vidū, liecina, ka starp skolēnu vecākiem, kuri sastāv jauktā laulībā, tendence bērnam izvēlēties latvieša tautību palielinās.

Skolēnu vecāku izglītība. Visvairāk ir skolēnu vecāku ar vidējo speciālo izglītību (tēvi – gandrīz puse, mātes – trešā daļa). Seko vidējā izglītība, ko ieguvusi trešā daļa tēvu un trešā daļa māšu. Augstākā izglītība ir tikai piektdaļai tēvu un ceturtdaļai māšu.

Institūcijas, kurās skolēni sagatavoti skolai. Latviešu skolēnu sagatavošanā skolai dominējusi pirmskola – divās trešdaļās gadījumā. Tas liecina, ka vairums skolēnu vecāku ir izvēlējušies pakāpenisku ceļu skolēnu sekundārajā socializācijā, – no pirmskolas uz skolu, trešā daļa skolēnu ir saņēmuši dažāda veida sagatavotību skolai mājās. No šiem skolēniem – trešā daļa gatavojušies skolai kopā ar vecākiem vai vecvecākiem, trešā daļa – pie aukles vai guvernantes. Tomēr mazāk ir skolēnu, kuri apmeklējuši pirmskolu, ja salīdzinām ar visiem skolēniem un mazākumtautību skolu skolēniem.

Skolēnu interešu izglītība. Tāpat kā mazākumtautību skolu skolēniem, interešu izglītībā dominē sporta skola – gandrīz pusē gadījumā, seko nodarbības interešu izglītības iestādē – pulciņos, skolēnu namos (gandrīz trešdaļa respondentu), mūzikas skola un mākslas skola ir mazāk populāras (attiecīgi mazāk par sesto daļu un mazāk par desmito daļu skolēnu). Tas atspoguļo zemo mākslas un augsto sporta kā sociāli akceptētu vērtību situāciju latviešu vidē. Kopumā situācija ļoti līdzīga bilingvālo skolu skolēnu situācijai: interešu izglītība zaudē garīguma un jaunrades dimensiju, tā pakāpeniski komercializējas, kopš 2000. gada zaudējot valsts finansējumu un vietu Valsts jaunatnes politikā. Tas atsaucas uz skolēnu sociālkultūras pieredzes vērtību dimensiju; ārpus ģimenes gūstot pieredzi par komerciāli veiksmīgu un mazāk veiksmīgu nozaru situāciju, viņi šo pieredzi izmanto un atražo sekundārajā socializācijā skolā un, iespējams, savu bērnu socializācijā nākotnē.

Skolēnu pirmā valoda. Latviešu skolu skolēnu pirmā valoda vairākiem ir latviešu, apmēram divām piektdaļām pirmā ir krievu valoda – jūtams būtisks jaukto vai krievu tautības ģimeņu plāns savus bērnus caur izglītību latviešu mācībvalodas skolās audzināt pamatnācijas kultūrvidē: atklāts paliek jautājums par vidi ģimenēs: vairumā gadījumu tā ir krievu valodas vide: skolēni skolā ir latviešu valodas vidē, mājās – krievu valodas vidē. Pareizi veicot valodu uzturēšanu un izglītību ģimenē, iespējams tādējādi veidot salikto bilingvisma modeli. (*Brisk, Harrington, 2000*) Tālākie aptaujas dati uzrāda, ka aptuveni puse no šiem skolēniem, kam

pirmā valoda ir krievu valoda, brīvi saziņā un izglītības procesā lieto abas valodas. Tikai vienam skolēnam ir cita dzimtā valoda (poļu).

Skolēnu valodu prasmes. Līdzīgs ir to skolēnu skaits, kas vienādi labi runā abās valodās – latviešu un krievu. Trīs ceturtdaļas skolēnu brīvi vai ar nelielām grūtībām runā latviski, divas trešdaļas – krieviski. Kopumā latviešu valodas prasme vērtējamas nedaudz labāka nekā krievu valodas prasme. Attiecībā uz krievu valodu – tikai trešā daļa skolēnu norāda, ka nedaudz vai ļoti maz sarunājas krieviski. Vācu valodas prasme ir sliktāka kā mazākumtautību skolēniem, tāpat angļu valodas prasme: divas trešdaļas skolēnu apguvuši skolā prasīto minimumu. Franču, zviedru valodu prasmju tikpat kā nav.

Skolēnu spēju saprast latviešu valodu var vērtēt kā nedaudz labāku par krievu valodas saprašanu: ja latviešu valodu pilnībā saprot trīs piektdaļas skolēnu (vairākums no tiem – visu runāto un lasīto), tad krievu valodu labi saprot vairāk par pusi skolēnu. Tas norāda uz lielo krievu tautības skolēnu skaitu latviešu mācībvalodas skolās, kuru latviešu valodas apguve vēl nav pilnībā atbilstoša mācību satura apguvei tikai latviešu valodā. Abas valodas atrodas līdzīgā situācijā. Vāja ir skolēnu spēja saprasties vāciski – to uzrāda viena desmitā daļa, savukārt skolas mācību apjoma ietvaros angļu valodu saprot vairākums, apmēram tikpat, cik spēj runāt. Šie dati atkal apliecina angļu valoda stabilo popularitāti.

Apkopojot datus par valodu apguvi jāsecina, ka valodu apguve latviešu skolās ir sliktākā stāvoklī kā mazākumtautību skolās.

Informācijas ieguves avoti. Līdzīgi kā visiem skolēniem, dominē TV skatīšanās (gandrīz visi to skatās ik dienas), mazāk informācijas ieguvei izmantota prese (tikai sestā daļa to lasa ik dienas un trešdaļa dažas reizes nedēļā), radio izmanto līdzīgi – regulāri to klausās mazāk par pusi. Ļoti neliels skolēnu skaits izmanto internetu – vairākums to nekad nav izmantojuši un neizmanto. Tas skaidrojams arī ar mazāku interneta pieslēgumu pārklājumu nelielajās pilsētās un laukos, ja salīdzinām ar Rīgu un lielajām pilsētām. Mazāk kā mazākumtautību skolu skolēni šie skolēni lasa grāmatas – tikai piektā daļa skolēnu ir regulāri lasītāji. Skolēnu komunikācija ar draugiem un paziņām arī ir mazāk intensīva (trīs piektdaļas skolēnu ar viņiem tiekas ik dienas). Kaut arī laukos un nelielās apdzīvotās vietās raksturīgāki ciešāki cilvēciski kontakti nekā pilsētā. Šie dati pārsteidz. Kaut gan pietiekami intensīvā komunikācija ar radniekiem (trim piektdaļām – vairākas reizes nedēļā) liecina par zināmu kolektīvisma vērtīborientācijas uzturēšanu.

Informācijas ieguves valoda. Latviešu skolu skolēni gūst informāciju pārsvarā latviešu valodā, kaut apmēram vienai trešdaļai respondentu raksturīga arī krievu valodā gūta informācija. Svešvalodu izmantošana informācijas ieguvē vērojama tikai dažiem skolēniem.

Vecāku profesijas. Latviešu skolu skolēnu vecāku nodarbošanās pēc profesiju prestiža atšķiras no mazākumtautību skolu skolēnu vecāku profesijām: kopumā ir vairāk mazkvalificēta darba darītāju ar zemāku profesiju sociālo prestižu. Piektā daļa skolēnu māšu ir mājsaimnieces, sestā daļa – pedagoges, desmitā daļa no viņām strādā pakalpojumu vai tirdzniecības jomās, desmitā daļa māšu ir strādnieces, tikpat – bezdarbnieces, tikai dažas ir vidējā līmeņa vadītājas, tikpat – speciālistes, četras mātes ir medicīnas darbinieces, trīs ir pensijā, tikpat strādā ierēdnes darbu un viena māte ir uzņēmuma īpašniece.

Ceturtdaļa skolēnu tēvu ir strādnieki, septītā daļa – speciālisti, mazāk par desmito daļu ir vidējā līmeņa vadītāji, tikpat ierēdņi, tikpat tirdzniecības/pakalpojumu jomas darbinieki, četri tēvi ir uzņēmumu īpašnieki, četri – zemnieki, trīs – iestādes vai uzņēmuma vadītāji. Divi tēvi ir pensijā. Tēvu un māšu nodarbinātības rādītāji liecina, ka neraugoties uz līdzīgo izglītības stāvokli, pat sieviešu nedaudz augstāko kopējo izglītības līmeni, vīrieši biežāk ir vadošos un prestižos amatos. Var secināt, ka patriarhāli priekšstati šīs grupas skolēniem ģimenē var veidoties ar lielāku varbūtību nekā mazākumtautību skolu skolēnu ģimenēs, kur dzimumu vienlīdzība ir izteiktāka gan vecāku izglītības, gan nodarbinātības rādītājos.

Ģimenes materiālais stāvoklis. Vaļsirdīgāk kā mazākumtautību skolu skolēnu vecāki, latviešu skolu skolēnu vecāki ir atbildējuši uz šo jūtīgo jautājumu: tikai sestā daļa respondentu nav snieguši atbildes. Ienākumu situācija līdzīga kā mazākumtautību skolās – ir septiņas ģimenes, kurās ienākumi uz ģimenes locekli ir līdz 10 Ls,- zemāk par valsts garantēto iztikas minimumu. 11 – 20 Ls ienākumi raksturo desmit ģimenes – arī tās atrodas uz nabadzības sliekšņa, 21 – 40 Ls – vairāk par trešo daļu ģimeņu. Vidusslāņa situācijā atrodas 10 ģimenes respondentu (ienākumi virs 90 Ls). Kopumā situācija daudzveidīgāka kā mazākumtautību skolu skolēniem – ģimenes pieder pie dažādām sociālekonomiskajām grupām. Līdzās sastopamas nabadzīgas un turīgas ģimenes.

Var secināt, ka skolā un klasē skolēni mijiedarbojas ar atšķirīgu sociālekonomisko pozīciju ģimeņu pārstāvjiem, tādējādi gūst priekšstatu par sociālo noslāņošanos savas pieredzes griezumā.

Skolēnu sociālkultūras pieredzes komponentu raksturojums deva iespējas apzināt skolēnu sociālkultūras pieredzes komponentu izpausmes salīdzinoši visu latviešu un mazākumtautību skolu 3. klasēs, gan veidot atsevišķu skolu 3. klašu sociālkultūras pieredzes komponentu sadalījumu konkrēto klašu skolēniem.

Latviešu mācībvalodas skolas.

Vidzemes skola #1

Vairums skolēnu (trīs ceturtdaļas respondentu) dzīvo pilnās ģimenēs. Pēc etniskās piederības absolūts vairākums skolēnu un viņu vecāku ir latvieši. Skolēnu interešu izglītības ziņā līdzvērtīgs sadalījums mākslas un sporta jomās. Trešajai daļai skolēnu vecāku ir augstākā izglītība. Saziņā un mediju lietojumā dominē latviešu valoda. Skolēnu ģimenes ir labi situētas, tās raksturo augsta nodarbinātība, bet ierobežots mediju lietojums (dominē TV). Kopumā šīs klases skolēnu sociālkultūras pieredzes komponenti veido gandrīz homogēnu ainu. No izlases skolām šis ir vienīgais izteiktais monokultūras piemērs. Klasē tikpat kā nav vērojama sociālkulturāla daudzveidība.

Kurzemes skola #1

Trešajai daļai skolēnu ir nepilnas ģimenes pieredze. Skolēnu vecāku izglītības sadalījumā dominē vidējā izglītība, tikai ceturtajai daļai vecāku ir augstākā izglītība. Skolēnu interešu izglītībā dominē mākslas joma. Gan skolēni, gan vecāki plaši lieto krievu un latviešu valodu, gan saziņā, gan informācijas ieguvē. Ir pamats apgalvot, ka šīs skolas 3. klases skolēnu valodu socializācijā sastopam simetriska bilingvisma situāciju: vienlīdz spēcīgas ir abas valodas – krievu un latviešu. Gandrīz visi skolēnu vecāki strādā. Ienākumu ziņā aptaujātās ģimenes ir ļoti dažādas, sastopami gan zemi, gan vidēji, gan augsti ienākumi. Mediji tiek kopumā izmantoti ierobežoti – dominē TV un prese.

Kurzemes skola #3

Vienu trešdaļu skolēnu raksturo nepilnas ģimenes pieredze. Skolēnu vecāki un paši skolēni pārstāv dažādas etniskās grupas: latviešus, krievus, poļus, baltkrievus. No visām izlases skolām šajā skolā ir daudzveidīgākais etniskais sastāvs. Vairumam vecāku ir vidējā izglītība. Skolēnu interešu izglītībā dominē sports. Gan skolēni, gan viņu vecāki saziņā un informācijas ieguvē aktīvi izmanto gan latviešu, gan krievu valodu. Starp skolēnu vecākiem sastopami cilvēki, kas atrodas ārpus darba tirgus: trešdaļai respondentu. Kopumā ģimeņu ienākumi ir drīzāk zemi nekā vidēji. Ģimenēs raksturīgs plašs mediju lietojums: atskaitot internetu, pārstāvētas visas citas kategorijas: radio, prese, TV, grāmatas.

Kurzemes skola #4

Apmēram pusei skolēnu ir nepilnas ģimenes socializācijas pieredze – sliktākā situācija no aptaujātajām skolām. Vairākums skolēnu un viņu vecāku ir latvieši, arī valodu lietojumā dominē latviešu valoda un mediju izmantošanas valoda arī ir latviešu valoda. Tikai trešā daļa skolēnu apmeklē interešu izglītības iestādes: mūzikas skolu un mākslas skolu. Vecāku izglītību raksturo vidējās izglītības īpatsvars. Mediju lietojums ģimenēs ir ierobežots, dominē

TV, bet starp respondentiem sastopami arī grāmatu lasītāji: gan vecāki, gan skolēni. Trešā daļa skolēnu vecāku atrodas ārpus darba tirgus un kopumā ģimenes raksturo zemi ienākumi.

Latgales skola #12

Vienai trešajai daļai skolēnu ir nepilnas ģimenes pieredze. Vecāku izglītība šajā skolā ir visaugstākajā līmenī uz visu izlases skolu fona – vairāk kā pusei skolēnu vecāku ir augstākā izglītība. Skolēnu interešu izglītībā simetriski ir pārstāvēta gan māksla, gan sports. Valodu lietojumu raksturo bilingvisms – abu valodu – latviešu un krievu plašs lietojums. Šo skolu raksturo arī plašs mediju lietojums, ieskaitot nedaudz arī internetu. Bez darba ir trešā daļa skolēnu vecāku un ģimeņu ienākumi vairumā aptaujāto ģimeņu ir zemi.

Skolotāju tagadnes pieredzes izpētes rezultāti latviešu un mazākumtautību sākumskolās

Nolūkā konstatēt tos sociālkultūras rādītājus, kas veido pētījumā iesaistīto skolotāju tagadnes pieredzi (1.att., 66. lpp.), veikta skolotāju intervēšana.

Izvēlēto mazākumtautību un latviešu skolu skolotāji tika aptaujāti ar strukturētas intervijas starpniecību, kuras sagatavošanā tika izmantoti tie paši mainīgie, kuri skolēnu anketās; dzīves vieta, ģimenes stāvoklis, vecāku un pašu etnicitāte, dzimums, sociālekonomiskais stāvoklis, vecāku izglītība, nodarbošanās, valodu socializācija, mediju socializācija. Kā jauni papildus mainīgie tika izvēlēti skolotāju darba stāžs, vecums, mobilitāte dzīves laikā, pašu izglītības un tālākizglītības pieredze. Vienādie mainīgie skolēnu un skolotāju anketās dod iespēju konstatēt sociālkultūras situāciju līdzības un atšķirības, piemēram, dzīvi monokultūras vai bikulturālā vidē, savukārt papildus mainīgie palīdzēs skaidrot skolotāju darbību klasē, izejot no šo mainīgo raksturotās pieredzes.

Kopā aptaujāti 37 skolotāji.

Dzīves un darba vieta. Skolotāju dzīves un darba vieta ir Latvija. Sestā daļa skolotāju strādā Rīgā, trīs ceturtdaļas – lielajās pilsētās Liepājā, Daugavpilī, mazāk par piektdaļu – mazajās pilsētās – Cēsīs, Jūrmalā vai lauku apdzīvotā vietā – Sātiņos.

Darba stāžs. Skolotāju darba stāžs ir daudzveidīgs – no viena (divas skolotājas) līdz 30 gadiem (viena skolotāja) skolā. No viena līdz pieciem gadiem skolā nostrādājušas divas piektdaļas skolotāju, arī 6 – 11 gadus – tāpat divas piektdaļas; no 12 – 20 – sestā daļa, 20 – 30 gadus – tikai trīs skolotājas. Vidējais aptaujāto skolotāju stāžs ir 9 gadi. Kopumā lielākā skolotāju grupa (15 cilvēku) ir ar darba stāžu līdz 9 gadiem, tas nozīmē, ka skolā nav pavadīts ļoti ilgs laiks un darba pieredze ir ierobežota.

Skolotāju dzimums. Aptaujātās ir sievietes, viens no respondentiem – vīrietis. Atbildes uz jautājumu par vecumu nav sniegušas piecas respondentes. Visjaunākajai skolotājai pētījuma īstenošanas laikā 2001./2002. mācību gadā bija 22 gadi, vecākajai – 56 gadi.

Skolotāju vecums. Aptaujāto skolotāju vidējais vecums ir 38 gadi. Gados jaunas skolotājas (līdz 28 gadiem) ir 7, vecākas par 50 gadiem – 5. Vairākums aptaujāto ir vidēja vecuma sievietes starp 30 un 40 gadiem (gandrīz puse). Respondents – vīrietis arī pieder vidēja vecuma grupai. Teorētiski šajos gados skolotājas ir profesionālo spēju plaukumā, ir apgūtas tālākizglītības iespējas, kontakta izveidē ar skolēniem beidzies mēģinājumu un kļūdu periods.

Gimenes sastāvs. Skolotāju ģimenes sastāvu atspoguļo sekojoši dati: četras piektdaļas skolotāju dzīvo kopā ar vīru (sievu)/partneri, kopā ar vecākiem dzīvo tikai 4 skolotājas aptaujāto; tikpat dzīvo kopā ar citiem radniekiem paplašinātās ģimenēs laukos vai mazās pilsētās – tātad – guvušas un gūst vairāku paaudžu sadzīvošanas pieredzi. 30 skolotājiem – vairākumam respondentu – ir bērni, ar kuriem viņi dzīvo kopā.

Gimenes stāvoklis. Vairāk kā divas trešdaļas skolotāju sastāv laulībā, daži dzīvo neregistrētā laulībā: līdz ar to gandrīz četrām piektdaļām skolotāju ir laulības vai partnerības pieredze, kas profesionālajai darbībai dod priekšstatu un izpratni par pretējā dzimuma sociālo lomu raksturu un izpildi, palīdzot zēnu audzināšanā klasē. Četras skolotājas nav precējušās (divas jaunākās un divas pēc 50 gadiem), divas skolotājas ir atraitnes un divas ir šķīrušās. Tātad situāciju kopumā daudz labvēlīgāka nekā aptaujāto skolēnu vecāku grupā – šeit četrām piektdaļām ir pilnas ģimenes pieredze, skolēnu vecākiem savukārt – tikai caurmērā divām trešdaļām aptaujāto.

Izglītības ieguves valsts. Visi skolotāji, atskaitot trīs, ir ieguvuši izglītību Latvijā.

Izglītības ieguves institūcijas. Aptaujātie skolotāji ir vai nu sākušas izglītību nelielās sāku skolās (10 skolotājas) vai uzsākušas mācības pamatskolās (11 skolotājas) un no tām vai nu pārgājušas uz vidusskolu, vai arī uzreiz sākušas mācīties vidusskolās (18 skolotājas, skolas gaitas uzreiz vidusskolā uzsākušas trīs). Viena skolotāja vidējā izglītības ieguves posmā mācījusies specializētā mākslas koledžā, vidējo pedagoģisko izglītību ieguvušas trīs skolotājas, no kurām viena nav turpinājusi pedagoģisko izglītību augstākajā līmenī, bet divas ieguvušas augstāko pedagoģisko izglītību. Viena skolotāja dažus gadus mācījusies vakarskolā un viena – speciālajā skolā.

Augstākās izglītības ieguvē skolotāju vidū ir lielas atšķirības: divām skolotājām ir augstākā izglītība ar kvalifikāciju, diviem skolotājiem – augstākā profesionālā izglītība, bakalaura grāds (ne pedagoģijā) ir septiņām skolotājām, 17 skolotājas ieguvušas augstāko pedagoģisko izglītību, bet deviņām skolotājām nav augstākās izglītības – tās šobrīd mācās. Četras skolotājas nav apgūvušas pedagoģijas pamatkursu. Divām skolotājām ir maģistra grāds pedagoģijā. Kopumā dati nav apmierinoši, ja izvirzām augstas prasības skolotāju

pedagoģiskai darbībai klasē: kopumā gandrīz pusei respondentu pietrūkst elementāru pedagoģiskas izglītības rādītāju, lai demonstrētu izcilu vai labu pedagoģisko sniegumu.

Tālākizglītība. Tālākizglītībai būtu jākompensē minētie trūkumi, bet arī šeit dati nav iepriecinoši. 30 no aptaujātajām skolotājām pēdējo trīs gadu laikā ir apmeklējušas tālāizglītības kursus (trīs nav sniegušas atbildi) līdz ar to var pieņemt, ka sešas skolotājas un viens skolotājs nav izmantojuši iespējas celt savu pedagoģisko kvalifikāciju: nākošajā sadaļās, kurās atspoguļoti skolotāju pedagoģiskās darbības modeļi, būs redzams, ka šie skolotāji vairumā gadījumu demonstrē komunikāciju neveicinošu un neintegrējošu pedagoģisko darbību. Biežāk kā tālākizglītības kursu piemēri minēti: Sorosa fonda – Latvija programmas „Pārmaiņas izglītībā” organizētie dažādu specialitāšu skolotāju kursi (biežāk minēti sociālo zinību, dzimtās valodas, sākumskolas skolotāju kursi, bilingvālās izglītības kursi), vietējo izglītības pārvalžu organizētie kursi, LVAVP organizētie kursi LAT 2 skolotājiem.

Skolotāju vecāku izglītība. Skolotāju sociālkultūras pieredzes apvārsni ietekmējusi viņu vecāku izglītība, jo tai ir būtiska nozīme primārajā socializācijā ikvienā ģimenē. (Bernstein, 1990, Bourdieu, 1991, Giroux, 1988, Fairclough, 2003) Latvijas sabiedrībā kopš 80. gadiem vērojamas tendences samazināties izglītības līmeņa pārmantojamībai paaudzū griezumā – mazāk sastopam augstākās izglītības viennozīmīgu pārmantojamību nākošajās paaudzēs, biežāk vērojams, ka bērnu izglītība ir augstāka nekā vecāku izglītība. Vairumā gadījumu tas attiecas arī uz aptaujātajiem skolotājiem.

Līdzīgi kā skolēnu vecākiem, arī skolotāju vecākiem vairumā gadījumu ir vai nu vidējā vai vidējā speciālā izglītība (absolūtos skaitļos – tēviem – 15, mātēm – 15); pamatizglītība (astoņiem tēviem, piecām mātēm); augstākā (sešiem tēviem, astoņām mātēm). Skolotāju sociālekonomisko stāvokli atspoguļo arī viņu dzīves vietas jeb mājokļa apstākļi.

Skolotāju dzīves apstākļi. Vairums skolotāju dzīvo privatizētos vai īrētos dzīvokļos – divas trešdaļas no viņiem pilsētās, savukārt laukos vai nelielās pilsētās – galvenokārt privātmājās – viena piektdaļa skolotāju, tikai divas skolotājas dzīvo kopmītnēs un trīs – pie radiem. Dati korelē ar skolotāju stabilo ģimenes saišu situāciju un atspoguļo arī zināmu sociālekonomisku stabilitāti.

Ģeogrāfiskā mobilitāte. Būtiski cilvēka sociālkultūras pieredzi ietekmē horizontālā jeb ģeogrāfiskā mobilitāte dzīves laikā. Kaut arī vairumam skolotāju dzimtā zeme ir Latvija, ir arī izņēmumi. Jāņem vērā, ka 14 skolotāji – vairāk par trešdaļu no visiem – nav atbildējuši uz šo jautājumu. No atbildējušajiem 23 skolotājiem tikai trīs nav dzimuši Latvijā. Viena no viņiem ieradusies Latvijā 20 gadu vecumā, divas – 26 gadu vecumā. Kādu laiku ārpus Latvijas dzīvojušas trīs skolotājas laikā, kad viņām bija 46 - 54 gadi. Kopumā mobilitātes rādītāji ir nelieli, tikai dažas no bilingvālās skolās strādājošām skolotājām sekundārās socializācijas

pieredzi guvušas ārpus Latvijas, kas noteikti paplašinājis viņu sociālkultūras pieredzes apvārsni: šīs skolotājas ir bikulturālas un to uzskatāmi demonstrē viņu stundu transkripcijās atspoguļotā pedagoģiskā darbība.

Skolotāju vecāku profesijas. Sociālā stratifikācija, atrašanās noteiktā sociālā slāņa ietvaros būtiski ietekmē cilvēku socializāciju – primārās socializācijas gaitā apgūtais ģimenē atstāj iespaidu uz visu cilvēka mūžu: mūžā gaitā tiek atražoti uzvedības modeļi, kuri raksturīgi sociālajai piederībai un profesionālajai grupai. (Gidenss, 1999) Tas jāņem vērā, analizējot datus par skolotāju vecāku profesijām. Minēto nodarbošanos spektrā ir maz turīgu cilvēku : starp uzņēmumu īpašniekiem ir viens tēvs un viena māte. speciālistu Starp tēviem ir trīs speciālisti, divi ierēdņi. Raksturīgi, ka deviņu skolotāju mātes ir pedagoģes – te pamanām dinastijas elementus – vairāk laukos, mazāk pilsētā. Pensijā ir astoņi tēvi un 14 mātes – vidējie demogrāfiskie dati valstī apliecina šo pašu tendenci – sievietes dzīvo ilgāk, ilgstošāka un stabilāka ir arī viņu ietekme uz saviem bērniem, šajā gadījumā – skolotājām. Interesanti, ka skolotāju pedagoģiskajā darbībā izteikta korelācija vērojama starp komunikāciju noraidošu, sociālneintegrējošu darbību tieši tām skolotājām, kuras dzīvo kopā ar mātēm pensijas vecumā. Jāatzīmē, ka skolotāji negribīgi atbildēja uz šo jautājumu: 11 nesniedza atbildes.

Skolotāju un viņu vecāku etniskā piederība. Būtisks faktors ir skolotāju un viņu vecāku etnicitāte, ko atspoguļo sekojošas proporcijas. Puse aptaujāto skolotāju ir latvietes, trešdaļa skolotāju ir krievi, pārējās – baltkrievietes, ukrainietes, lietuvietes. Vairāk kā puse skolotāju tēvu ir latvieši, sestā daļa – krievi, pārējie – lietuvieši, poļi, ukraiņi, čigāni. Skolotāju mātes ir vai nu latvietes (13 mātes) vai nu krievietes (tikpat), dažas ir baltkrievietes, ukrainietes, lietuvietes. Jāsecina, ka ievērojams skaits aptaujāto skolotāju nāk no jauktām ģimenēm (apmēram divas piektdaļas), kas devis iespēju socializēties bikulturālā vidē un labi apgūt divas ģimenes valodas.

Skolotāju pirmā valoda. Skolotāju pirmā valoda gandrīz pusei (15) ir latviešu un tikpat gadījumos – krievu. Trīs skolotājām pirmā valoda ir ukraiņu, četri nav snieguši atbildi.

Skolotāju ģimeņu materiālais stāvoklis. Tāpat būtisks sociālekonomisks rādītājs, kuram ir liela nozīme skolotāja sociālkultūras pieredzes tagadnē, ir viņu ģimenes materiālais stāvoklis, ko atspoguļo ienākumi uz vienu ģimenes locekli.

Caurmērā skolotāju ienākumi ir labāki nekā skolēnu vecāku ienākumi (vidēji par Ls 20,- uz ģimenes locekli): tas izpaužas relatīvi spilgti laukos un nelielās pilsētās, kur darba tirgus ir ierobežotāks – skolotāji ir vieni no tiem, kuriem ir stabilākie ienākumi. Trūcīgāko skolotāju ienākumi svārstās starp 31 – 40 Ls (četrām skolotājām); trešdaļai aptaujāto – 41 – 70 Ls. Tikai četru skolotāju ģimenēs ienākumi ir vairāk par 100 Ls uz mājsaimniecības locekli. Tomēr kā uz jūtīgu jautājumu uz šo jautājumu nav snieguši atbildes 11 cilvēki.

Skolotāju valodu prasmes. Būtisku priekšstatu par skolotāju sociālkultūras pieredzes atvērtību jeb noslēgtību sniedz viņu valodu kompetences, kurām ir būtiska nozīme sociālkultūras pieredzes izpausmē un tās iespēju paplašināšanā. Četras piektdaļas skolotāju brīvi vai ar nelielām grūtībām runā latviski, tikai piektajai daļai skolotāju prasmes runāt latviski ir nepietiekama: viņi runā nedaudz vai tikai atbilstoši profesionālai nepieciešamībai. Krievu valodas prasmes ir labākas. Gandrīz visi runā brīvi vai ar nelielām grūtībām, tikai daži – nedaudz. Dati apliecina valstī jau ilgstoši sastopamo tendenci – latviešu bilingvisms ir izplatītāks nekā to cilvēku bilingvisms, kuru dzimtā valoda nav latviešu, īpaši, ja tā ir krievu valoda. Te varam rast apliecinājumu lielo valodu nesēju pašpietiekamībai. Citu valodu runātprasmes ziņā angļu valoda pārspēj vācu – tajā brīvi vai ar nelielām grūtībām runā ceturtdaļa skolotāju, bet vāciski – uz pusi mazāk. Franču valodā nedaudz sarunājas tikai sestā daļa skolotāju. Vēl citu valodu prasmes anketās minētas 10 gadījumos, no tiem divās minēta brīva runātprasme (nosauktas – ukraiņu, lietuviešu, poļu, itāļu, dāņu valodas).

Spēja saprast latviešu valodu ir labāka kā runātprasme – visi skolotāji saprot visu vai gandrīz visu. Daļa skolotāju kautrējas runāt, jo nav pārliecināti par spēju izteikties precīzi un nekļūdīgi. Krievu valodas saprašana arī ir tikpat vispārēja. Var secināt, ka vērojams pilnīgs bilingvisms saprašanas funkcijas jomā, daļējs un nesimetrisks – runātprasmes ziņā. Saprašana angļu valodā, tāpat kā runātprasme, ir labāka par situāciju ar vācu valodu. Divas skolotājas demonstrē elementāru sapratni franču valodā, trīs – citās no jau anketās minētajām valodām.

Informācijas ieguves avoti. Informācijas avotiem, kuri ietver plašsaziņas līdzekļus, ir būtiska nozīme skolotāju sociālkultūras pieredzes veidošanā. Tabulā atspoguļots to izmantošanas biežums, kas demonstrē arī intensitāti, kādā izmantota informācija.

Ik dienas tikai trīs piektdaļas skolotāju caurskata laikrakstus un žurnālus, toties TV ik dienas skatās gandrīz visi. Internetu skolotāji izmanto tikpat maz kā skolēni; tikai daži no viņiem un dažas reizes nedēļā, gandrīz puse nekad to nav izmantojuši. Tas ir ļoti neapmierinošs rādītājs, ņemot vērā augošās prasības pēc informācijas tehnoloģiju apguves un izmantošanas izglītības iestādēs. Trīs piektdaļas aptaujāto ik dienas lasa grāmatas. Informāciju no draugiem un paziņām skolotāji iegūst biežāk nekā no radniekiem – acīmredzot tāpēc, ka nedzīvo līdzās. Reklāmas bukletus kā informācijas avotu dažas reizes nedēļā izmanto trešā daļa skolotāju, taču to nevar uzskatīt par nozīmīgu informācijas avotu šajā auditorijā.

Aplūkojot skolotāju profesionālās grupas pārstāvju informācijas apmaiņu ar draugiem, paziņām un radiem, nākas konstatēt viņu noslēgtību un personiskas komunikācijas iespēju izmantošanas negribīgumu, ja salīdzinām ar skolēnu vecāku sniegtajiem datiem. Iespējams, tas saistās ar viņu profesionālās darbības raksturu – pamatkomunikācijas veids ir komunikācija ar skolēniem: skolotāji tajā iegulda būtiskus enerģijas resursus un ikdienas

saskarsmei ar tuviem cilvēkiem atliek maz enerģijas? Iespējams, skaidrojums meklējams personiskajā noslēgtībā. Turpmākajā analizē vērosim, kā atšķiras situācija mazākumtautību skolu skolotājiem, kuri vairumā ir slāvu mentalitātes nesēji vai bikulturāli cilvēki, un latviešu skolu skolotājiem, kuru dzīve vairāk vai mazāk norit latviešu valodas vidē.

Informācijas ieguves valoda. Skolotāji informācijas ieguvē pamatā izmanto latviešu un krievu valodu, pēdējo pat vairāk, nedaudz izmantota tiek arī angļu valoda un pavisam nedaudz – vācu valoda. Tas skaidrojams ar iepriekš sniegtajiem datiem par skolotāju spēju saprast dažādas valodas.

Mazākumtautību skolu skolotāju sociālkultūras pieredzes komponentu analīze sniedz šādus rezultātus.

Mazākumtautību skolu skolotāju aptaujā piedalījās 20 cilvēku.

Dzīves un darba vieta. Aptaujāto skolotāju dzīves un darba vieta ir Latvija. Ceturtā daļa skolotāju strādā Rīgā, trīs ceturtdaļas lielajās pilsētās – Liepājā, Daugavpilī.

Darba stāžs. Skolotāju darba stāžs ir daudzveidīgs – no viena (divas skolotājas) līdz 20 gadiem (viena skolotāja) skolā. Visvairāk skolotāju – gandrīz puse jeb 8 skolotājam – darba stāžs ir no 9 – 11 gadiem skolā. Ceturtā daļa skolotāju (5) strādā 1 vai 2 gadus. Vidējais aptaujāto skolotāju darba stāžs ir 9 gadi. Var secināt, ka skolotājiem vairumā gadījumu ir pietiekams darba stāžs, lai sekmīgi strādātu un būtu apgūta skolēnu psiholoģija un aprobētas praksē pedagoģiskā darba metodes, arī personiskā pedagoģiskā filosofija. Divām skolotājām ar šādu stāžu ir maģistru grādi pedagoģijā.

Skolotāju dzimums. Aptaujā piedalījās 1 vīrietis un 19 sievietes.

Skolotāju vecums. Atbildes uz jautājumu par vecumu nav sniegušas trīs respondentes. Visjaunākajai skolotājai pētījuma īstenošanas laikā 2001/2002. mācību gadā bija 27 gadi, vecākajai – 50 gadi. Aptaujāto skolotāju vidējais vecums ir 42 gadi. Vairākums aptaujāto ir vidēja vecuma sievietes starp 40 un 50 gadiem (14 skolotājas).

Ģimenes sastāvs. Skolotāju ģimenes sastāvu atspoguļo sekojoši dati: vairākums skolotāju dzīvo kopā ar vīru (sievu) /partneri, tikpat – kopā ar bērniem, kopā ar vecākiem dzīvo tikai viena skolotāja; divas dzīvo kopā ar citiem radniekiem paplašinātās ģimenēs – tātad – guvušas un gūst vairāku paaudžu sadzīvošanas pieredzi.

Ģimenes stāvoklis. Trīs ceturtdaļas skolotāju sastāv 1. vai 2. laulībā, dažas – neregistrētā laulībā: līdz ar to vairākumam skolotāju ir laulības vai partnerības pieredze, labvēlīga socializācijas pieredze pašām skolotājām un viņu bērniem, kas profesionālajai darbībai dod priekšstatu un izpratni par pretējā dzimuma sociālo lomu raksturu un izpildi, palīdzot zēnu audzināšanā klasē. Viena skolotāja nav precējusies, viena skolotāja ir atraitne

un viena – šķīrušies. Tātad situāciju kopumā daudz labvēlīgāka nekā aptaujāto skolēnu vecāku grupā. Vairāk kā četrām piektdaļām skolotāju ir pilnas ģimenes pieredze, skolēnu vecākiem savukārt – tikai caurmērā divām trešdaļām aptaujāto.

Izglītības ieguves valsts. Skolotāji, atskaitot trīs, ir ieguvuši izglītību Latvijā.

Izglītības ieguves institūcijas. Vairums skolotāju ir beiguši vidusskolu, pirms tam 4 skolotājas ir mācījušās nelielās sākumskolās vai uzsākušas mācības pamatskolās un no tām vai nu pārgājušas uz vidusskolu. Viena skolotāja vidējā izglītības ieguves posmā mācījusies specializētā mākslas koledžā, vidējo pedagoģisko izglītību ieguvušas divas skolotājas. Viena skolotāja dažus gadus mācījusies vakarskolā un viena – speciālajā skolā.

Augstākās izglītības ieguvē skolotāju vidū ir lielas atšķirības: diviem skolotājiem ir augstākā profesionālā izglītība, bakalaura grāds (ne pedagoģijā) ir četrām skolotājām, 10 jeb puse no skolotājām ieguvušas augstāko pedagoģisko izglītību, bet divām skolotājām nav augstākās izglītības – tās šobrīd mācās. Divām skolotājām ir maģistra grāds pedagoģijā. Skolotājas ar nepabeigtu augstāko pedagoģisko izglītību kompensē pedagoģiskas kompetences trūkumus ar aktīvu iesaisti tālākizglītībā: mazākumtautību skolotāju iesaiste ir krietni aktīvāka nekā latviešu skolotājām, to liecina anketās sniegtie tālākizglītības kursu piemēri.

Tālākizglītība. Trīs ceturtdaļas no aptaujātajām mazākumtautību skolu skolotājām pēdējo trīs gadu laikā bijušas aktīvas tālākizglītības kursu apmeklētājas (viena nav sniegusi atbildi), piecas skolotājas nav izmantojušas iespējas celt savu pedagoģisko kvalifikāciju. Biežāk kā tālākizglītības kursu piemēri minēti: Sorosa fonda – Latvija programmas „Pārmaiņas izglītībā” organizētie dažādu specialitāšu skolotāju kursi (biežāk minēti sākumskolas skolotāju kursi, bilingvālās izglītības kursi), Skolu atbalsta centra kursi, vietējo izglītības pārvalžu organizētie kursi, LVAVP organizētie kursi LAT 2 skolotājiem).

Skolotāju vecāku izglītība. Skolotāju sociālkultūras pieredzes apvārsni ietekmējusi viņu vecāku izglītība. Mazākumtautību skolu skolotāju vecākiem vairumā gadījumu ir vai nu vidējā (ceturtajai daļai tēvu, dažām mātēm) vai vidējā speciālā izglītība (divām piektdaļām tēvu, vairāk kā trešdaļai māšu); pamatizglītība (trešdaļai tēvu, ceturtajai daļai māšu); augstākā – ceturtajai daļai tēvu, trešajai daļai māšu. Tikai vienai mātei minēta nepabeigta pamata izglītība. Caurmērā apmēram divas trešdaļas aptaujāto mazākumtautību skolu skolotāju socializējušies vidējās izglītības kā vecāku izglītības līmeņa raksturotājas gaisotnē, nepilnai trešdaļai skolotāju māšu bijusi augstākā izglītība, kas guvusi pārmantojamību nākošajā paaudzē. Mazākumtautību skolu skolotāju vecāku izglītības dati liecina par pakāpenisku augstākās izglītības feminizāciju, kas ļoti izteikti vērojama valstī kopumā.

Skolotāju dzīves apstākļi. Skolotāju sociālekonomisko stāvokli atspoguļo arī viņu dzīves vietas jeb mājokļa apstākļi. Ceturtā daļa mazākumtautību skolu skolotāju dzīvo privātmājās, vairāk par pusi – privatizētos dzīvokļos. Dzīvokli īrē viena skolotāja, pie radiem dzīvo divas skolotājas. Kopumā dati atspoguļo skolotāju ģimenes situāciju – ģimenes saišu stabilitāti un mērenu sociālekonomisku labklājību un stabilitāti.

Ģeogrāfiskā mobilitāte. Būtiski cilvēka sociālkultūras pieredzi ietekmē horizontālā jeb ģeogrāfiskā mobilitāte dzīves laikā. Kaut arī vairumam skolotāju dzimtā zeme ir Latvija, ir viens izņēmums – viena skolotāja ir dzimusi Krievijā, bijušās PSRS teritorijā. Latvijā viņa ieradusies 19 gadu vecumā. Vairākus dzīves gadus – no 36 līdz 45 gadiem divas skolotājas ir pavadījušas ārpus Latvijas, vecumā no 46 līdz 50 gadiem trīs skolotājas kādu laiku dzīvojušas ārpus mūsu valsts. Kopumā mobilitātes rādītāji ir nelieli, tikai dažas no mazākumtautību skolās strādājošām skolotājām sekundārās socializācijas pieredzi guvušas ārpus Latvijas, kas noteikti paplašinājis viņu sociālkultūras pieredzes apvārsni: šīs skolotājas ir bikulturālas un to uzskatāmi demonstrē viņu stundu novērojumos atspoguļotā pedagoģiskā darbība.

Skolotāju vecāku profesijas. Mazākumtautību skolu skolotāju vecāku nodarbošanos spektru raksturo zema aktivitāte darba tirgū; gandrīz puse skolotāju tēvu un divas trešdaļas skolotāju māšu ir pensijā. Vienas skolotājas tēvs ir strādājis radošu darbu, divi tēvi ir ierēdņi, divi tēvi ir speciālisti. Pārsteidz, ka deviņas skolotājas – gandrīz puse no respondentēm – nav sniegušas atbildes par savu tēvu nodarbošanos. Apkopojot pārējās atbildes, jākonstatē, ka apmēram puse skolotāju nāk no zemākās vidusšķiras ģimenēm, pārējās – no sliktāk sociālekonomiski pozicionētām sociālās izcelsmes grupām. Starp skolotāju mātēm līdzās pensionārēm ir trīs skolotājas, viena tirdzniecības darbiniece. Par mātes nodarbošanos informāciju nesniedza sešas skolotājas – apmēram trešā daļa respondentu.

Skolotāju un viņu vecāku etniskā piederība. Būtisks faktors ir skolotāju un viņu vecāku etnicitāte, ko atspoguļo sekojošas proporcijas. Trešā daļa aptaujāto mazākumtautību skolu skolotāju ir latvietes, puse krievu tautības cilvēku, pārējās – baltkrievietes, ukrainietes, lietuvietes. Skolotāju tēvu vidū latviešu ir nedaudz vairāk (vairāk par trešo daļu), ceturtā daļa ir krievi, astotā daļa – poļi, četri tēvi pieder citām Latvijā dzīvojošām mazākumtautībām – ukraiņi, čigāns, vācietis, lietuvietis. Māšu vidū latviešu ir mazāk par ceturto daļu, puse ir krievietes, viena māte ir baltkrieviete, viena – lietuviete, divas pārstāv citas mazākumtautības – ukrainiete un moldāviete. Jāsecina, ka ievērojams skaits aptaujāto skolotāju nāk no jauktām ģimenēm (apmēram trešā daļa), kas devis iespēju socializēties bikulturālā vidē un abi apgūt divas ģimenes valodas: šo skolotāju stundu transkripcijās vērojama atvērtība dažādu tautību skolēnu atšķirīgajām pieredzēm. Vērojams, ka skolotājas etnicitāti ir mantojušas pa mātes

līniju, manāma arī tendence citu Latvijas mazākumtautību pārstāvjiem asimilēties latviskā vidē.

Skolotāju pirmā valoda. Skolotāju pirmā valoda gandrīz pusē (15) gadījumos ir latviešu un tikpat gadījumos – krievu. Trim skolotājām pirmā valoda ir ukraiņu, četras nav sniegušas atbildi.

Skolotāju ģimeņu materiālais stāvoklis. Tāpat būtisks sociālekonomisks rādītājs, kuram ir liela nozīme skolotāja sociālkultūras pieredzes tagadnē, ir viņu ģimenes materiālais stāvoklis, ko atspoguļo ienākumi uz vienu ģimenes locekli.

Zemākie minētie ienākumi ir 31 – 40 Ls uz ģimenes locekli, kas ir divas reizes mazāk kā valstī noteiktais iztikas minimums 2002. gadā (divu skolotāju ģimenes). Arī augstākie minētie ienākumi – Ls 101 – 120 uz mājsaimniecības locekli – raksturo tikai divu skolotāju ģimenes Pārējām skolotājām ienākumi uz mājsaimniecības locekli svārstās no 41 – 70 Ls. Kopumā vairumam skolotāju ienākumi uz vienu ģimenes locekli nerasniedz iztikas minimuma robežu un puse no aptaujāto skolotāju ģimenēm, samērojot ar oficiālo statistiku valstī (CSP dati) ir uz nabadzības sliekšņa. Par jautājuma jūtīgumu liecina arī tas, ka piecas skolotājas – ceturtā daļa respondentu - nav sniegušas atbildes.

Skolotāju valodu prasmes. Būtisku priekšstatu par skolotāju sociālkultūras pieredzes atvērtību jeb noslēgtību sniedz viņu valodu kompetences, kurām ir būtiska nozīme sociālkultūras pieredzes izpausmē un tās iespēju paplašināšanā.

Latviski brīvi vai ar nelielām grūtībām runā divas trešdaļas skolotāju, tomēr viena trešdaļa šo prasmi pilnībā nepārvalda. Protams, tas traucē bilingvālās izglītības procesā, ja vien skolotājas to nekompensē ar pedagoģiskajām stratēģijām, kas vērstas uz skolēnu atbildības palielināšanu mācību procesā. Krievu valodu brīvi pārvalda gandrīz visas skolotājas, tikai viena ir minējusi nelielas saskarsmes grūtības. Komunikācijas prasmes vācu valodā nav sevišķi labas: tikai sestā daļa skolotāju var sazināties ar nelielām grūtībām, bet gandrīz puse skolotāju šaubās par prasmi sazināties vācu valodā. Angļu valodu mazākumtautību skolu skolotāji pārvalda labāk: trešā daļa var sarunāties brīvi vai ar nelielām grūtībām. Tikai divas skolotājas nedaudz sarunājas franciski, citas valodas komunikācijai nepieciešamā līmenī pārvalda divas skolotājas.

Latviešu valodu saprot visi skolotāji: divas trešdaļas pilnībā, viena trešdaļa – gandrīz visu. Visi skolotāji pilnībā saprot krievu valodu. Jāsecina, ka pilnīgs valodas funkciju bilingvisms raksturo divas trešdaļas aptaujāto mazākumtautību skolotāju. Vācu valodas saprašana ir vēl sliktākā līmenī kā spēja runāt: acīmredzot arī leksika runājot ir diezgan nabadzīga. Tā pati tendence raksturo angļu valodas saprastspēju. Šis faktors ierobežo skolotāju sociālkultūras pieredzi – informācijas ieguves ziņā: negūstot ieskatu angļiski un

vāciski pieejamajā informācijā, skolotāji ierobežo savu starpkultūru perspektīvu: tajā sakņojas tendence visu globalizācijas laikmeta procesus skaidrot kā viennozīmīgi negatīvus vai nu latviešu vai krievu identitātei.

Informācijas ieguves avoti. Informācijas avotiem, kuri ietver plašsaziņas līdzekļus, ir būtiska nozīme skolotāju sociālkultūras pieredzes veidošanā. Ikdienā avīzes un žurnālus lasa aptuveni divas trešdaļas skolotāju, viena trešdaļa tos pārskata apmēram reizi nedēļā. Gandrīz visi skolotāji, izņemot vienu, ik dienas skatās televīziju, divas trešdaļas ik dienas klausās radio. Jāsecina, ka informācijas ieguvī skolotāji pārsvarā ierobežo ar televīzijas un radio sniegto informāciju, preses iepazīšanas līmenis ir nepietiekams, lai pozicionētu sevi kā sociālpolitiski informētu sociālu grupu. Tikai viena skolotāja vairākkārt nedēļā iegūst informāciju no interneta, pārējās – mazāk par pusi – to izmanto retāk kā reizi mēnesī, tomēr vairāk kā puse to neizmanto vispār. Nākas konstatēt, ka kibertelpā socializācijas sākumskolas skolēni, skolotājos šī tendence vērojama daudz retāk. Tas traucē skolotājus izprast šo skolēnu pieredzes šķautni. Stundu transkripciju analīzē atklājas, ka tikai trīs no aptaujātajām un novērotajām skolotājām aicinājušas skolēnus izmantot internetu kā vienu no mācību līdzekļiem. Trīs ceturtdaļas skolotāju vairākkārt nedēļā lasa grāmatas – gan tās, kas nepieciešamas mācību organizācijai, gan citu žanru literatūru. Divas trešdaļas skolotāju biežāk kā reizi nedēļā kontaktējas ar draugiem vai paziņām, tikai divas piektdaļas – ar radniekiem. Kopumā mazākumtautību skolu skolotājas ir atvērtākas komunikācijai un iegūst vairāk informācijas no cilvēkiem, ar kuriem ir saistītas ikdienā: šī informācija ir emocionāli iekrāsota un atstāj dziļākas pēdas sociālkultūras pieredzē nekā plašsaziņas līdzekļos apgūtā. Stundās novērots, ka šīs skolotājas arī aktīvāk uzklausa savus audzēkņus un mācās no viņu un viņu ģimeņu pieredzes. ¼ skolotāju dažas reizes nedēļā izmanto informāciju no reklāmas bukletiem, bet kopumā tiem nav nozīmīga loma skolotāju pieredzē. Mazākumtautību skolu skolotāji ir aktīvāki interneta izmantošanā.

Informācijas ieguves valoda. Mazākumtautību skolu skolotāji kopumā vairāk izmanto svešvalodas informācijas ieguvē – apmēram trešdaļa skolotāju izmanto angļu valodu, dažas skolotājas arī vācu valodu. Visas bieži un daudz informācijas iegūst krievu valodā – tā ir informācijas ieguves pamatvaloda. Šī orientācija liecina par socializāciju krievu valodas informācijas telpā, kas atspoguļojas arī skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredžu dialogos klasē.

Latviešu skolu skolotāju sociālkultūras pieredzes komponentu tipoloģiju bija iespējams iegūt sekojošas analīzes rezultātā.

Pētījuma ietvaros tika intervētas 17 skolotājas.

Dzīves un darba vieta. Aptaujāto skolotāju dzīves un darba vieta ir Latvija. Trīs ceturtdaļas skolotāju strādā lielajās pilsētās – Liepājā, Daugavpilī, trešdaļa – mazajās pilsētās – Cēsīs, Jūrmalā vai lauku apdzīvotā vietā – Sātiņos.

Darba stāžs. Skolotāju darba stāžs ir atšķirīgs: sešas skolotājas skolā strādā īsu laiku – no viena līdz pieciem gadiem, savukārt četrām skolotājām ir ievērojamas darba stāžs: 18 – 30 skolā nostrādāti gadi. Līdzīgi kā mazākumtautību skolu skolotājām, viņu vidējais darba stāžs ir astoņi gadi, kas liecina par pietiekamu pieredzi, lai pedagoģiskās izglītības gaitā apgūtu īstenotu konkrētās klases situācijās.

Skolotāju dzimums. Visas aptaujātās ir sievietes. Atbildes uz jautājumu par vecumu nav sniegušas divas respondentes.

Skolotāju vecums. Aptaujāto skolotāju vidējais vecums ir 40 gadi. Četras skolotājas ir vecākas par 50 gadiem, piecas – jaunākas par 32, sešas – vecumā no 35 – 45 gadiem. Samērojot ar nelielo caurmēra pedagoģisko stāžu jāsecina, ka vairākas skolotājas skolā nokļuvušas pēc citas profesionālas pieredzes apguves, kas ļauj izdarīt secinājumu par viņu profesionālu resocializāciju ar no tās izrietošām sekām – pakāpenisku profesionālās identitātes pieņemšanu, profesionālo prasmju secīgu apguvi, u.tml.

Ģimenes sastāvs. Skolotāju ģimenes sastāvu atspoguļo sekojoši dati: trīs ceturtdaļas skolotāju dzīvo kopā ar vīru/partneri, kopā ar vecākiem dzīvo tikai viena piektdaļa skolotāju, galvenokārt jaunākās skolotājas un nelielajās pilsētās vai laukos; kopā ar citiem radniekiem paplašinātās ģimenēs laukos vai mazās pilsētās dzīvo tikai divas skolotājas, viņas ir guvušas un gūst vairāku paaudžu sadzīvošanas pieredzi. Vairākumam skolotāju ir bērni, ar kuriem viņas dzīvo kopā, bērnu nav tikai četrām skolotājām. Ģimenes socializācijas ziņā vērojama samērā vienvēidīga stabila ģimenes saišu pieredze, atskaitot ceturto daļu respondentu, kuras dzīvo vienas ar no tā izrietošās nepilnīgas ģimenes socializācijas pieredzes. Praksē vērojamā skolotāju darbība stundās demonstrēja tendenci, ka skolotājas vai nu izturas pret skolēniem kā pret saviem bērniem, tajā pat laikā lieto moralizēšanas un varas argumentus.

Ģimenes stāvoklis. Skolotāju ģimenes stāvokli atspoguļo sekojošas proporcijas. Vairākuma aptaujāto skolotāju ģimenes stāvokli raksturo pilnas ģimenes statuss institucionalizētā vai neinstitutionalizētā formā. Atšķirībā no mazākumtautību skolu skolotājām nav vērojamas atkārtotas laulības: tas apstiprina statistiku caurmērā valstī, kur sievietes vismaz divreiz retāk apprecas otrreiz nekā vīrieši. Iespējams, arī mentalitātes faktoram šeit ir nozīme: latvietes ir noslēgtākas un vairāk individuālistiski orientētas, kas var traucēt attiecību veidošanu. Arī neprecēto skolotāju ir vairāk kā otrā mērķa grupā, tas apstiprina iepriekš minēto tendenci. Tātad divas trešdaļas skolotāju sastāv laulībā, viena skolotāja dzīvo neregistrētā laulībā, viena ir šķirusies, viena ir atraitne. Trīs skolotājas nav

precējušās. Situācija no aptaujātajām grupām – mazākumtautību skolotājus, mazākumtautību un latviešu skolu skolēnu vecāki – ir visnelabvēlīgākā no visām; pilnas ģimenes statuss ir tikai nedaudz vairāk kā pusei skolotāju, līdz ar to ir traucēta otra dzimuma un dažāda vecumu cilvēku izpratnes un kopdzīves ar viņiem pieredze, kas atspoguļojas šo skolotāju pedagoģiskajā darbībā stundu laikā. Kopumā tieši latviešu skolu skolotājas demonstrē varu; daudz labāka situācija ir mazākumtautību skolās.

Izglītības ieguves valsts. Visas aptaujātās skolotājas ir ieguvušas izglītību Latvijā.

Izglītības ieguves institūcijas. Trīs ceturtdaļas skolotāju uzsākušas izglītību sākumskolās un vairākums to turpinājuši pamatskolās. Gandrīz visas skolotājas ir beigušas vidusskolu, vienai skolotājai ir vidējā pedagoģiskā izglītība. Augstākajā izglītības pakāpē rādītāji ir sekojoši: astotajai daļai skolotāju ir augstākā izglītība – kvalifikācija bez grāda, augstākā pedagoģiskā izglītība ir 7 skolotājām – mazāk kā pusei, augstākā izglītība – bakalaura grāds raksturo trīs skolotājas jeb vienu sesto daļu.

Daudzas skolotājas ir vai nu sākušas izglītību nelielās sākumskolās (sešas skolotājas), kas raksturīgs lauku apdzīvotām vietām vai uzsākušas mācības pamatskolās (septiņas skolotājas). Kopumā augstākās izglītības situācija latviešu skolu skolotājām ir neapmierinoša: tikai vienai trešdaļai ir augstākā pedagoģiskā izglītība, trim skolotājām no 17 ir bakalaura grāds.

Tālākizglītība. 5 skolotājas nesen ir apmeklējušas tālākizglītības kursus, galvenokārt vietējo skolu valžu organizētos kursus, minēti arī SAC un SFL kursi (sākumskolas pedagoģijā, mācību sasniegumu vērtēšanā, latviešu valodā, sociālajās zinībās u.c.).

Skolotāju vecāku izglītība. Tikai vienas skolotājas tēvam ir nepabeigta pamatizglītība; diviem tēviem – pamatizglītība, tikpat – diviem – ir minēta vidējā, vidējā speciālā, augstākā un divas skolotājas nezina, kāda ir tēva izglītība. Datu izkliede uzskatāmi liecina par visplašāko izglītības spektru, kādas raksturo skolotāju tēvus – no dažām klasēm līdz augstākajai izglītībai. Tikai divas skolotājas turpina augstāko izglītību otrajā paaudzē, pārējās izglītības līmeņa ziņā pārspēj vecākus. Dažu skolotāju neinformētībai par tēva izglītību, visticamāk, liecina par nepilnas ģimenes pieredzi bērnībā.

Skolotāju mātēm caurmērā ir labāki izglītības rādītāji: tikai vienai mātei ir nepabeigta pamata izglītība, viena – pamatizglītība, trim mātēm ir vidējā izglītība, piecām – vidējā speciālā izglītība, trim ir augstākā izglītība.

Situācija skolotāju vecāku izglītībā atšķiras no mazākumtautību skolotāju vecāku izglītības rādītājiem – skolotāju tēviem sastopami visi iespējamie anketā piedāvātie izglītības veidi – katram atbilst divi tēvi, tikai vienam tēvam ir nepabeigta pamatizglītība.

Skolotāju dzīves apstākļi. Skolotāju sociālekonomisko stāvokli atspoguļo arī viņu dzīves vietas jeb mājokļa apstākļi. Vairākums (10) skolotāju ar ģimenēm dzīvo privatizētā dzīvoklī, divas skolotājas dzīvo privātmājā, tikpat – kopmītnē, viena skolotāja īrē dzīvokli, viena dzīvo pie radiem. Vērojams plašs mājokļu spektrs, kurš uzskatāmi raksturo dzīvesveidu – skolotājas, kuras dzīvo paplašinātās ģimenēs – apmetušās privātmājās, kuras kodolģimenē – dzīvokļos, tās, kuras dzīvo vienas – vai nu īrē dzīvokli, vai dzīvo kopmītnēs vai pie radiem. Atšķirībā no mazākumtautību skolu skolotājiem latviešu skolu skolotāju vairums dzīvo privatizētos dzīvokļos, divas no viņām – kopmītnē.

Geogrāfiskā mobilitāte. Aptaujāto latviešu skolu skolotāju mobilitāti pētījumā raksturo sekojoši dati, kuri atspoguļo viņu pieredzes atvērtības iespējas: divas no skolotājām Latvijā ieradušās 26 gadu vecumā, proti, viņu personības veidošanās notikusi ārpus valsts, kas reizē nozīmē gan resocializācijas procesa gaitā svešā kultūrvidē, gan bikulturālu perspektīvu pedagoģiskajā darbībā: to liecina arī šo skolotāju stundu vērojumos fiksētās pedagoģiskās darbības izpausmes: skolēnu citādās, no vairākuma atšķirīgās pieredzes pieņemšana, spēja identificēties ar citādības situāciju klasē, jo iepriekš tā izbaudīta uz savas ādas. Pārējās 15 skolotājas dzīvojušas Latvijā visu mūžu.

Skolotāju vecāku profesijas. Skolotāju vecāku nodarbošanos spektru raksturo zema aktivitāte darba tirgū; gandrīz puse skolotāju tēvu un vairākums skolotāju māšu ir pensijā. Divi tēvi ir ierēdņi, trīs tēvi speciālisti. Astoņas skolotājas nav sniegušas atbildes par savu tēvu nodarbošanos.

Skolotāju un viņu vecāku etniskā piederība. Būtisks faktors ir skolotāju un viņu vecāku etnicitāte, ko atspoguļo sekojošas proporcijas. 11 skolotājas – vairākums - ir latvietes, trīs krievietes, viena baltkrieviete, viena ukrainiete. Skolotāju tēvi vairākumā ir latvieši, divi pārstāv citu tautību – ukraiņis un armēnis, viens ir krievs, viens baltkrievs. Vairāk par pusi māšu ir latvietes, četras mātes ir krievietes, divas baltkrievietes, viena – ukrainiete. Diezgan liels skaits latviešu skolu skolotāju nākuši no jauktajām ģimenēm – apmēram trešā daļa. Etniskais sastāvs grupā viendabīgāks nekā mazākumtautību skolotāju grupā – sastopami latviešu, krievu, baltkrievu, ukraiņu, vācu tautības cilvēki skolotāju un viņu vecāku vidū. Līdz ar to bikulturāla pieredze bijusi vairākām skolotājām, kaut arī viņas visu mūžu dzīvojušas Latvijā, tomēr pedagoģiskajā darbībā tā visspilgtāk izpaudās skolotājām, kuras Latvijā ieradušās pēc 26 gadu vecuma sasniegšanas, kā minēts iepriekš.

Skolotāju pirmā valoda. Pirmā valoda 10 skolotājām ir latviešu valoda, piecām – krievu, kas demonstrē mazākumtautību asimilācijas pieredzi mūža gaitā, vienai – ukraiņu.

Skolotāju ģimeņu materiālais stāvoklis. Tāpat būtisks sociālekonomisks rādītājs, kuram ir liela nozīme skolotāja sociālkultūras pieredzē, ir viņu ģimenes materiālais stāvoklis,

ko atspoguļo ienākumi uz vienu ģimenes locekli. Uz šo jūtīgo jautājumu atbildes nav sniegušas 6 skolotājas – trešā daļa respondentu. Skolotāju ienākumi ir drīzāk zemi – 5 skolotājiem tie svārstās amplitūdā no 31 – 50 Ls mēnesī uz ģimenes locekli, tikai divām skolotāju ģimenēm tie ir virs 100 Ls. Latviešu skolu skolotāju ienākumi atšķiras no mazākumtautību skolu skolotāju ienākumiem gan ar lielāku skolotāju skaitu zemākajās ienākumu grupās- vairāk skolotāju ar ienākumiem no 31 – 50 Ls uz vienu mājsaimniecības locekli; gan ar dažām vidēji turīgu skolotāju mājsaimniecībām, kas nebija tik raksturīgs mazākumtautību skolu skolotāju ģimenēs.

Skolotāju valodu prasmes. Būtisku priekšstatu par skolotāju sociālkultūras pieredzes atvērtību jeb noslēgtību sniedz viņu valodu kompetences, kurām ir būtiska nozīme sociālkultūras pieredzes izpausmē un tās iespēju paplašināšanā.

Latviski brīvi vai ar nelielām grūtībām sarunājas gandrīz visas skolotājas, tikpat – krieviski, tikai vienai no aptaujātajām skolotājām ir grūtības ar komunikāciju latviešu valodā un vienai – ar komunikāciju krievu valodā. Vāciski brīvi sarunājas tikai viena skolotāja, desmit skolotājas ir mācījušās vācu valodu, bet šobrīd var runāt maz vai nemaz nevar sarunāties. Angliski brīvi vai ar nelielām grūtībām sarunājas ceturtdaļa skolotāju, franciski mazliet runā viena skolotāja, četras skolotājas dažādā līmenī spēj komunicēt citās valodās: itāļu, spāņu, lietuviešu.

Kopumā rādītāji līdzīgi kā mazākumtautību skolu skolotājiem, nedaudz labākas ir vācu un angļu valodu zināšanas. Latviešu valodas prasme ir labāka nekā mazākumtautību skolu skolotājiem, kas saistīts ar to, ka šo skolotāju vairākumam latviešu valoda ir pirmā valoda.

Latviski visu vai gandrīz visu saprot visas skolotājas, krieviski – tāpat, atskaitot vienu skolotāju. Vācu valodā visu saprot tikai dažas skolotājas, vienkāršus tekstus vāciski saprot ceturtdaļa aptaujāto, franciski vienkāršus tekstu saprot viena skolotāja, četras skolotājas minējušas caurmērā viduvējas spējas saprast citas valodas. Aptaujātajiem latviešu skolu skolotājiem vērojama pilnīgs latviešu – krievu valodu bilingvisms saprašanas funkcijas ietvaros.

Informācijas ieguves avoti. Informācijas avotiem, kuri ietver plašsaziņas līdzekļus, ir būtiska nozīme skolotāju sociālkultūras pieredzes veidošanā.

Ik dienas divas trešdaļas skolotāju lasa avīzes, žurnālus, tikai viena skolotāja to dara retāk kā reizi pusgadā. Televīziju ik dienas skatās visas skolotājas, atskaitot vienu, radio ik dienas klausās trīs ceturtdaļas respondentu. Internetu, tāpat kā iepriekšējās grupās, izmanto reti – divas skolotājas dažas reizes mēnesī. Grāmatas katru dienu lasa divas trešdaļas skolotāju, tikai divas skolotājas to dara retāk kā reizi mēnesī. Informāciju no draugiem un

paziņām vairākkārt nedēļā iegūst vairākums aptaujāto, no radniekiem – divas reizes mazāk – tikai divas piektdaļas. Ceturtā daļa skolotāju dažas reizes nedēļā gūst informāciju no reklāmas bukletiem.

Var secināt, ka populārākie no masu plašsaziņas līdzekļiem ir TV, radio; seko laikraksti, žurnāli, grāmatas, nepopulārākais ir internets vājā pārklājuma dēļ. Personiskajā komunikācijā dominē draugi, atpaliekot radniekiem. Radniecība gūst arvien mazāku nozīmi personības socializācijā brieduma gados.

Informācijas ieguves valoda. Informācijas saņemšanas valoda vairākumā gadījumu ir latviešu, seko krievu, ceturtā daļa skolotāju izmanto vācu un /vai angļu valodu. Socializācija vairāku valodu vidē ir ierobežota, nedaudz pat ierobežotāka kā mazākumtautību skolu skolotājiem.

Ņemot vērā skolotāju pašu sociālkultūras pieredzes klātbūtni skolotāju pedagogiskajā darbībā (skolotāja tagadnes kultūra), salīdzinošas analīzes elementus attiecināju arī uz skolotāju, tāpat kā iepriekš skolēnu, sociālkultūras pieredzes komponentu analīzi. Ņemot vērā kritēriju detalizācijas pakāpi izpētes instrumentārijā (piemēram, vairāki jautājumi par cilvēka izglītības posmiem, vecāku izglītību un nodarbošanos, mobilitāti, valodu prasmēm), pētījuma mērķi pieļāva iespēju tos ģeneralizēt līdzīgi kā skolotāju mācāmo klašu skolēnu sociālkultūras pieredzes portretējuma gadījumā. Tā kā respondentu skaits bija neliels (kopā 37, 2-5 no katras skolas), bija jāpielieto cits ģeneralizācijas princips. Netika veidoti skolas skolotāju sociālkultūras pieredzes komponentu kombināciju portretējumi kā skolēniem, bet gan socioloģisko tipu veidā apvienoti sociālkultūras pieredzes komponenti šādām grupām:

- 1) visiem skolotājiem;
- 2) latviešu skolu skolotājiem;
- 3) mazākumtautību skolu skolotājiem.

Attiecīgi tika sniegts salīdzinājuma pret kritērijiem rezumējums: kas specifiski raksturo latviešu skolotāju, kas – mazākumtautību skolotāju sociālkultūras pieredzi. Saskaņā ar pētījuma hipotēzi par iespējamu mazākumtautību skolu skolotājiem raksturīgu etniskās kultūras nozīmē bikulturālu sociālkultūras pieredzi, bet latviešu skolu skolotājiem – monokultūras (etniskās kultūras nozīmē) sociālkultūras pieredzi, secinājumi tiek veidoti saskaņā ar šo hipotēzi. Visiem skolotājiem (36 sievietes, 1 vīrietis) raksturīgi sekojoši sociālkultūras pieredzes rādītāji.

- i. Dzīves un darba vieta: Latvijas 1) pilsēta; 2) mazpilsēta; 3) lauki.
- ii. Darba stāžs: 1) neliels (1-5 gadi); 2) vidējs (5-15 gadi); 3) ilgs (15 un vairāk gadu skolā).

- iii. Skolotāju vecums: 1) jauni skolotāji (21-30 gadu); 2) vidēja vecuma (30-50 gadu); 3) vecāka gadu gājuma skolotāji (virs 50 gadiem).
- iv. Ģimenes sastāvs: 1) dzīvo kopā ar vīru (sievu) vai partneri; 2) dzīvo kopā ar vecākiem; 3) ar citiem radniekiem.
- v. Bēmi: 1) ir; 2) nav.
- vi. Ģimenes stāvoklis: 1) dzīvo laulībā; 2) laulība izbeigta (šķīrušies un atraitņi); 3) neprecējušies.
- vii. Izglītības ieguves institūcijas: 1) sākumskola, tad vidusskola; 2) pamatskola, tad vidusskola; 3) vidusskola; 4) pamatskola, tad pedagoģiskā skola; 5) augstskola (bakalaura grāds citā specialitātē, ne pedagoģijā) ; 6) augstākā izglītība pedagoģijā; 7) maģistra grāds pedagoģijā.
- viii. Tālākizglītības kursi: 1) ir apmeklēti pēdējo 3 gadu laikā; 2) nav apmeklēti pēdējo 3 gadu laikā.
- ix. Skolotāju vecāku izglītība: 1) pamatizglītība; 2) vidējā vai vidējā sociālā; 3) augstākā.
- x. Skolotāju dzīves apstākļi: 1)privātmāja; 2) īrēts vai privatizēts dzīvoklis; 3) kopmītnē vai pie radniekiem.
- xi. Ģeogrāfiskā mobilitāte (uz ārvalstīm): 1) darbs ārpus Latvijas; 2) mācības ārpus Latvijas; 3) nav bijusi.
- xii. Skolotāju pirmā valoda: 1) latviešu; 2) krievu; 3) cita.
- xiii. Skolotāju ģimeņu materiālais stāvoklis: 1) zemi (līdz 70 Ls uz mājsaimniecības locekli); 2) vidēji (70-120 Ls uz mājsaimniecības locekli); 3) augsti (virs 120 Ls uz mājsaimniecības locekli).
- xiv. Ikdienā un darbā izmantojamās informācijas ieguves veids: 1) dominē personiska komunikācija ar kolēģiem, radniekiem, draugiem; 2) dominē plašsaziņas līdzekļu sniegtā informācija.
- xv. Informācijas ieguves avoti: 1) ierobežots spektrs, TV, radio, prese; 2) plašs spektrs – TV, radio, prese, grāmatas, internets.

To izmantojot, var iegūt sekojošu ainu. Latviešu skolu skolotāju sociālkultūras pieredzi raksturo sekojošas tendences, salīdzinot ar visu respondentu kopumu:

- 1. Mobilitātes aspektā – izglītības ieguve visiem latviešu valodas skolotājiem notikusi Latvijā.

2. Augstākā izglītība – iegūti bakalaura grādi vai profesionālā kvalifikācija pedagoģijā, kā arī citā specialitātē. Nav neviena skolotāja ar maģistra grādu- ne pedagoģijā, ne citā specialitātē.
3. Tālākizglītības kursu saturā dominē sākumskolas metodika, dzimtā valoda (latviešu) un sociālās zinības.
4. Etniskā piederība – latvieši, jauktu ģimeņu atvases ar latviešu etnisko piederību, arī krievu un citu tautību – poļu, ukraiņu, lietuviešu – piederību. Šis fakts ir pretrunā ar hipotēzi par etniskās monokultūras dominanti latviešu skolās.
5. Valodu prasmes un valodu lietojums ikdienā apliecina, ka latviešu skolotāju vidū ir izplatīts bilingvisms (latviešu – krievu), kā arī sastopami cilvēki, kuri pārsvarā lieto latviešu valodu, gan nedaudz..
6. Svešvalodu (vācu, angļu, franču u.c.) prasmju ziņā respondentu vidū vērojami divi poli- skolotāji, kuri neprot nevienu svešvalodu vai nedaudz vienu – piektā daļa skolotāju, un skolotāji, kuri labā līmenī prot vienu vai divas svešvalodas – apmēram divas trešdaļas.
7. Informācijas ieguves valodas ziņā arī vairākumam dominē stabils latviešu- krievu bilingvisms, daļai no šiem respondentiem – arī viena svešvaloda.

Latviešu skolu skolotāju tagadnes pieredze atklājas, aplūkojot skolotāju sociālkultūras pieredzes komponentus, jāsecina, ka tās ir skolotājas ar sākumskolas skolotājas diplomu vai kvalifikāciju, vidēja vecuma vai jaunas skolotājas (23 – 39 gadus vecas). Visas skolotājas, kuru pedagoģiskajā darbībā novēroti zemāk minētie rādītāji, nesen apmeklējušas sākumskolas skolotāju kursus. Gandrīz visām skolotājām ģimenē ir viens vai divi bērni, un tās dzīvo pilnā ģimenē. Etniskā piederība variējas: latvietes, lietuviete, poliete, krievietes. Pretēji hipotēzei par latviešu skolu skolotāju mononacionālo un monokulturālo sastāvu, arī latviešu skolās, īpaši ārpus Rīgas, mazpilsētās, strādā skolotājas ar bikulturālu pieredzi un vairāku valodu prasmēm dažādā līmenī. Parasti skolotājas, kuras nākušas no jauktām ģimenēm, raksturo abu vecāku dzimto valodu prasmes, piemēram, latviešu – poļu; lietuviešu – latviešu, krievu – latviešu. Svešvalodu prasmes nav sevišķi labas – parasti viduvējā līmenī angļu vai vācu valoda. Arī turpmāk raksturoto skolotāju mediju lietojums nav sevišķi daudzveidīgs – ne novērotajā stundās, kur skolotājas galvenokārt izmanto darba lapas un klasē stacionāri izvietotus mācību uzskates līdzekļus, ne arī ārpus tām: galvenokārt grāmatas, prese, televīzija, bet aktīva personiska saskarsme ar draugiem un paziņām.

Līdzīgi iespējams raksturot arī mazākumtautību skolu skolotāju sociālkultūras pieredzes tipu specifiku.

1. Vairums mazākumtautību skolotāju dzīvo lielās pilsētās – Rīgā, Liepājā, Daugavpilī. Līdz ar to viņu sociālkultūras pieredzi būtiski raksturo pilsētas kultūras dominante.
2. Mobilitātes aspektā dažas skolotājas ieguvušas izglītību ārvalstīs, līdz ar to sociālkultūras pieredze tikusi papildināta.
3. Starp šo skolu skolotājām ir divas pedagoģijas maģistres.
4. Skolotāju vecāku nodarbošanās spektrā līdzās visiem skolotājiem raksturīgajiem tiptiem: pensionāri, prestiža valsts vai privātsektora darbinieki, pedagogi, kā arī zemu kvalificēta darba darītāji – šis fakts liecina par starppaaudžu mobilitātes lēcieni apmēram ceturtajā daļā skolotāju ģimeņu.
5. Tālākizglītības kursu satura ziņā līdzās sākumskolas, dzimtās valodas (krievu) kursiem vairākums respondentu minējuši bilingvālās izglītības un LAT2 metodikas kursus. Šis fakts apliecina pētījuma hipotēzi par bilingvālās izglītības metodikas ietekmi šo skolotāju pedagoģiskajā darbībā.
6. Ļoti atšķirīgas ir valodu prasmes un to lietojums. Bilingvisma (latviešu-krievu) procents ir zems – raksturīgs tikai trešajai daļai respondentu, tajā ietilpst arī skolotāji, kuri vāji sazinās latviešu valodā un runā pārsvarā – krievu valodā.
7. Attiecībā uz etnisko piederību sastopami sekojoši tipi – krievu etniskā piederība, citas tautības – krievu jaukto ģimeņu atvases ar krievu etnisko piederību, ebreju, poļu, ukraiņu un baltkrievu pārstāvji, daži latvieši. Līdz ar to, ņemot vērā arī valodu lietojumu un informācijas ieguves valodu, hipotēze par šo skolotāju dzīvi bikultūras telpā (vai atsevišķos gadījumos – vairāku kultūru telpā) apstiprinās.
8. Svešvalodu prasmes (vācu, angļu, franču u.c.) līdzīgi kā latviešu skolu skolotājiem ir polarizētas – daži skolotāji nerunā vai ļoti maz pārzina kādu svešvalodu, savukārt sastopami arī trīs svešvalodu pratēji.
9. Informācijas ieguves valoda pārsvarā ir krievu valoda, kurai atsevišķos gadījumos pievienojas latviešu valoda (apmēram ceturtdaļai respondentu), viena svešvaloda (desmitajai daļai) vai – dažiem respondentiem – divas svešvalodas.
10. Par šo skolotāju dzīvi bikultūras telpā (vai atsevišķos gadījumos – vairāku kultūru telpā) apstiprinās.
11. Svešvalodu prasmes (vācu, angļu, franču u.c.) līdzīgi kā latviešu skolu skolotājiem ir polarizētas – daži skolotāji nerunā vai ļoti maz pārzina kādu svešvalodu, savukārt sastopami arī trīs svešvalodu pratēji.
12. Informācijas ieguves valoda pārsvarā ir krievu valoda, kurai atsevišķos gadījumos pievienojas latviešu valoda (apmēram ceturtdaļai respondentu), viena svešvaloda (desmitajai daļai) vai – dažiem respondentiem – divas svešvalodas.

Aplūkojot sociālkultūras pieredzes komponentus visai grupai, iespējams kopumā raksturot mazākumtautību skolotāju tagadnes pieredzi. Skolotāji ar augstāko pedagoģisko izglītību, vidēja vecuma vai jauni (26 – 44 gadi). Vienīgais skolotājs – vīrietis (no aptaujātajiem profesionāļiem) strādā vienā no pētījuma skolām, Kurzemē. Gandrīz visi skolotāji (90%), kuru pedagoģiskajā darbībā novēroti zemāk minētie rādītāji, apmeklējuši tālākizglītības kursus. Tāpat gandrīz visi (90%) ir precējušies. Etniskā piederība samērā vienveidīga – krievi, viena latviete, viena lietuviete. Divas skolotājas nākušas no jauktām krievu – latviešu ģimenēm. Svešvalodu prasmes nav sevišķi labas – parasti viduvējā līmenī angļu valoda. Praksē, arī mediju izmantojumā dominē latviešu un krievu valoda: kopumā raksturīgs krievu – latviešu bilingvisms, kaut arī ne visiem. Mediju lietojums samērā daudzveidīgs: līdzās tradicionālajiem – preseī, grāmatām, TV, radio – skolotāji izmantojuši arī internetu.

Nākamajā sadaļā skolotāju pedagoģiskās darbības analīzes procesā atspoguļots kultūru dialogs saskaņā ar teorētiskās analīzes rezultātā noteiktajiem analīzes kritērijiem sociālintegrējošai skolotāja pedagoģiskai darbībai.

2.3. Skolotāju pedagoģiskās darbības raksturojums latviešu un mazākumtautību skolās

Novērojums un tā video dokumentācija latviešu skolās notika dažādos Latvijas reģionos – Rīgā, Zemgalē, Vidzemē, Kurzemē laika posmā no 2001. gada rudens līdz 2002. gada ziemai novērotas 50 mācību stundas 8 skolās, datu reducēšanas rezultātā dziļākai analīzei kā pozitīvie piemēri izvēlētas 22 stundas 5 skolās, veidotas to transkripcijas. Starp pētījuma skolām bija gan pilsētu, gan lauku skolas, tās atšķīrās skolēnu skaita un etniskā sastāva ziņā. Piemēram, Kurzemes un Zemgales reģionu skolas raksturoja etniski heterogēns skolēnu un skolotāju sastāvs, kaut skolas mācību valoda ir latviešu. Novērotas vizuālās mākslas, matemātikas, latviešu valodas, dabas zinību, angļu valodas, rokdarbu, mūzikas stundas. Raksturīgi, ka divās no pētījuma skolām, kurās mācības sākumskolā notiek integrēti, visas novērotās stundas vadīja viena skolotāja.

Datu apstrāde veikta, stundu transkripcijas apstrādājot ar kvalitatīvo datu apstrādes programmu NVivo 2.0. Sākotnējā analīzē kā pamatkodi izmantoti *skolotāja darbība* un *skolēnu darbība*, *skolēnu sociālkultūras pieredze*. Pēc tam iegūtie rezultāti kodēti vēlreiz, par kodiem izmantojot jau minētos skolotāju pedagoģiskās darbības kritērijus. Analīzes rezultātā iegūta saikne starp viena vai otra skolotāju pedagoģiskās darbības rādītāja īstenojumu darbībā un skolēnu darbību un sociālkultūras pieredzes izpausmēm stundās.

Skolotāju pedagoģiskā darbība aplūkota tās četru nosacījumu kopumā: skolotāja un skolēna tagadnes pieredze – tai veltīta iepriekšējā sadaļa, sociālā mijiedarbība starp tiem, kas

nodrošina kultūru dialogu, un tagadnes pieredzes pāraugšana abu gadījumā. Skolēnu tagadnes pieredze, kas detalizēti raksturota iepriekšējā sadaļā, izmantota vēlāk tekstā, salīdzinošajā analizē.

Nolūkā raksturot kultūru dialogu skolotāja un skolēnu mijiedarbībā klasē, turpmāk autore izmantojusi 1.4. sadaļā minētos skolotāja sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības principus. Kā tie parādās pētījumā iekļautajās latviešu skolās?

Kultūru dialoga īstenojums stundās.

Nolūkā raksturot kultūru dialogu skolotāja un skolēnu mijiedarbībā klasē, turpmāk autore izmantojusi 1.5. sadaļā minētos skolotāja sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritērijus.

Skolotāja pedagoģiskā darbība ir komunikāciju veicinoša.

Stundu novērojumi, to videoieraksti un transkripcijas liecina, ka komunikāciju veicinoša skolotāja pedagoģiskā darbība raksturīga apmēram trešdaļai latviešu skolu skolotāju. Ņemot vērā iepriekš sniegto skolotāju sociālkultūras pieredzes pārskatu, jāsecina, ka īpaši organiski tas izpaužas integrētu mācību organizācijā: pati integrētu mācību filozofija, baltoties psihologa H. Gārdnera daudzveidīgo kompetenču pieejā (*Gardner, 2000*), balstās uz līdzvērtīgu un daudzdimensionālu skolotāja un skolēnu sadarbību un uzticības pilnu komunikāciju mācību stundu laikā. Tipiski, ka arī vizuālās mākslas, mūzikas, rokdarbu stundas, tā saucamā estētiskā cikla mācību priekšmetus, raksturo atvērta un līksma gaisotne, skolotāji un skolēni veic savstarpēji attīstošas un audzinošas aktivitātes. Īpaši nozīmīgas ir novērotajās stundās īstenotās rotaļas, jo, kā uzskata vācu pedagogi Benners un Boenšs, rotaļas ir fundamentāls medijs sociālās telpas apguvei un tam ir būtiska loma sociālkultūras apguvē vispār. (*Benner, 1991, Bonsch, 1991*)

Par to liecina daži piemēri. Te varam sekot tam, cik atvērtus mērķus skolotāja piedāvā skolēniem, iedrošinot viņus papildināt instruktāžu ar savu personīgu interpretāciju. Stunda notiek Vidzemes skolā #1, kur 3.klasē visi skolēni ir latvieši, nāk no vidēji situētām ģimenēm, bet ierobežoti ģimenēs izmanto medijus; savukārt skolotāja nākusi no jauktas ģimenes, pati audzina divus bērnus un nesen papildinājusi savu izglītību tālākizglītībasursos. Skolotāja cenšas skolēnus iepriecināt, uzsākot mācību stundu (vizuālā māksla):

Skolotāja: Man prieks, ka mēs tiekamies (noliek apļa vidū trīs zīmējumus ar puķēm). Tagad nolikšu aplī trīs zīmējumus. Katra diena mums nes kādu pārdzīvojumu, kādu prieku (mainās intonācija balsī). Savas izjūtas mēs varam izteikt ar kādu krāsu. (Klase sēž klusi uz tepiķa, cits žāvājas) Citreiz Jūs saki, ka Jums nav labs noskaņojums un tad es jautāju, kādā krāsā mēs to varam attēlot? Kādā krāsā šodien attēlot varētu, Elīna, kāda tā ir?

Gaisotni novērotajās klasēs raksturo situācijas, kurās:

Bērni aizrautīgi darbojas, skolotāja aiziet pie pirmā sola, skatās, kā bērniem veicas. Skolotāja pieiet pie Nikitas, pieliecas, kaut ko saka. Zēns otrajā solā paskatās, kā veicas zēnam pirmajā solā, tad aprunājas ar blakussēdētāju.

Tas novērots Latgales skolā #12, klasē, kurā skolēnus raksturo bilingvisms, plašs mediju lietojums, daudziem skolēnu vecākiem ir augstākā izglītība.

Skolotājas novērotajās stundās darbojas kā konsultantes, palīgi, iedrošinātājas.

(Skolotāja pieiet pie Vijas.)

Sk.: Tā. Nu. Nu, dod, es tev palīdzēšu. Te tev nedaudz palika.

Stundu noslēgumā skolēni pauž savu prieku, apmierinātību ar to, ko paveikuši, jūtas brīvi. Kā apgalvo pedagoģijas profesore Tatjana Koķe, pastarpināto pieredzi cilvēki iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību. (Koķe, 1999, 42) Skolēni šajā stundā ar skolotājas piedāvātas atvērtas komunikācijas starpniecību ir bagātinājuši savu pieredzi un pauž prieku par to. Kopumā visās komunikāciju veicinošās skolotāju pedagoģiskās darbības caurstrāvētajās stundās nedominē disciplīna, bet skolēnu un skolotāju brīva pašizpaušme.

Skolēni veikli pieceļas, apmierināti steidzas klases priekšā, trīs bērni pēdējos solos vēl sēž un pabeidz savu darbu.

Bērni iet atpakaļ solos, viens mēģina taisīt triku – iet ar grāmatām uz galvas, pats apmierināts, ka izdevās, tad šūpojas krēslā.

Skolotāja pedagoģiskā darbība veicina skolēnu savstarpēju toleranci.

Ideāltipā (minētajos rādītājos) svarīgs komponents, kurš pieprasa skolotāja paša tolerantu attieksmi dzīvē un profesijā. Diemžēl izteiktā veidā novērotajās stundās latviešu skolās nav pamanāms. Nenoliedzami, iepriekš aprakstītā skolotāju komunikāciju veicinošā pedagoģiskā darbība pauž toleranci kā dzīves uztveres modu, bet skolotāja ar apzinātu profesionālu darbību to netiecas iedzīvināt skolēnos. Tajā pat laikā, nenoliedzami, šāds skolotājas piemērs ilgstošā socializācijas laika posmā, protams, atstās pozitīvus nospiedumus skolēnu pieredzē. (Ädlers, 1991, Ēriksons, 1998)

Skolotājs delegē skolēniem atbildību, nodrošinot izvēli.

Kopumā visās novērotajās stundās līdzās pret skolēniem paustajai skolotāju mīlestībai un cilvēciskam novērtējumam bija grūti vērot cieņas pilnu pedagoģisko darbību. Jo skolotāji raugās uz skolēniem kā uz maziem un nevarīgiem cilvēciņiem, kuriem nepieciešama palīdzība, atbalsts, jāpasaka, kā ir pareizi, jāparāda, kā ir skaisti. Jāpalīdz. Pietrūka uzticēšanās skolēnam kā augošam cilvēkam. Novēroto stundu laikā skolotāja vairās uzticēt skolēniem izvēlēties mācību līdzekļus, krāsas, otas, dzijas, mūzikas fragmentus. Viņas ir lieliski sagatavojušās stundām. Izdarījušas gan savu, gan, iespējams, skolēnu darbu. Izteiktā veidā

vienā no novērotajām stundām skolotāja grupu darba laikā uzticējusi skolēniem izvēlēties uzdevuma objektu. Līdz ar to uzdevumu formulēšana un īstenošana palikusi skolēnu atbildības ietvaros. Saskaņā ar Freires kritisko pedagogiju, atbrīvojoša izglītība iedrošina skolēnus uzņemties risku (*Freire, 1970*): to demonstrē novērotā skolotāja savā pedagogiskajā darbībā. Būtiski, ka sociālkultūras parametru ziņā šī skolotāja ir vidējos gados, ar augstāko pedagogisko izglītību un vidēju darba stāžu – 12 gadi, kā arī ar tālākizglītības kursu pieredzi sākumskolas izglītībā. Stundas gaitā bija vērojams, ka viņa labi pārzina klases skolēnu situācijas un dzīves apstākļus Latgales skolā #12.

Skolotāja: Grupā vienojaties, ko zīmēsiet – brāli, māsu vai...

Skolotāja: Un tad, kamēr jūs griežat, izdomāriet, kādā krāsā būs jūsu ābols. Tātad jūs varat paši izvēlēties. Tu jau zini? Nu, kādā tu taisīsi krāsā?

(Skolotāja atkal aiziet līdz pēdējiem soliem un vaicā Savkinam).

Kopumā novērotās stundas parāda arī vairākas atbildības deleģēšanas un izvēles nodrošināšanas iespējamās situācijas, kurās skolotājas pēc svārstīšanās tomēr nolēmušas pašas veikt gan instruktāžu, gan materiālu izvēli. To varētu nosaukt par neizmantotu iespēju rādītāju, ja attiecinām to uz latviešu skolām.

Skolotāja valoda ir brīva no sociālkulturāliem aizspriedumiem.

Diemžēl latviešu skolu skolotāju pedagogiskā darbība kā valoda novērotajās stundās par to neliecina. Gan humānpedagoģijas tradīcijām, gan konstruktīvisma un kritiskās pedagoģijas (*Fennimore, 2000, Glaserfeld, 1995, Freire, 1985*) vairākkārt uzsvērtais emancipējošas skolotāja valodas jeb runas motīvs nav novērojams šajās stundās. Sākumskolā, laikā, kad personība nupat tikusi pāri pirmajai krīzei (Ēriksons) un sevi apzinājusies kā patstāvīgu būtni iepretim ģimenei un līdzdaudžiem. Tiktāl, ciktāl skolotāji savā pedagogiskajā darbībā ir komunikāciju veicinoši, labvēlīgi, pieredzes integrējoši, bet skolēnus ne pārāk cenoši un ne sevišķi pauž uzticēšanos viņiem, arī valoda šo ne – cieņu un ne – uzticēšanos ietērpj nepārprotamās etiķetēs – *tu nevari, es palīdzēšu; zēni, beidziet daudzīties; Karīna, cik skaisti tev izdevās uzzīmēt, bet paskatāties, cik Arnim tumša un neglīta bilde; atkal visiem nepareizi, vai tiešam neviens nevar izrēķināt kā nākas.*

Arī draudzīgu un atvērtu skolotāju valodā stundās var saklausīt bērnu intelektuālas nepilnvērtības un tradicionālu dzimumu stereotipu pārbagātību.

Skolotāja pedagogiskā darbība ir sociālkultūras pieredzes integrējoša: skolotājs izmanto savu sociālkultūras pieredzi un ir atvērts skolēnu sociālkultūras pieredžu integrēšanai pedagogiskajā procesā klasē.

Nemot vērā daudzveidīgās iespējas, kuras paredzētas šajā rādītājā: skolotāja pieredzes, skolēnu un viņu ģimeņu pieredzes, plašu sociālo attiecību pieredzes, izmantojot mācību

materiālus, kultūras vēstures faktus, literatūru, mākslas vēsturi u.tml., latviešu skolu skolotāji gandrīz visās novērotajās stundās to izmanto, atskaitot matemātiku un svešvalodas (angļu valodas) stundas.

Sociālkultūru caur dažādajiem medijiem skolotāji izmanto kā dzīves formu apguves līdzekli, starpnieku, lai veicinātu skolēnu „identifikāciju ar lokālo un reģionālo pasauli”. (Bonsch, 1991, 24) Izbrīna, kādēļ angļu valodas stundās tik maz izmantotas sociālkultūras pieredžu integrācijas iespējas, kaut valodu izglītība un mācību materiāli paši to piedāvā? Iespējams, ka skolotāji dubultneuzticēšanās dēļ pieredzei – gan savai, gan skolēnu – šīs iespējas neizmanto. Novērotajās divās angļu valoda stundās skolotājas nav ne ieguvušas specializāciju, ne arī pilnībā pārvalda valodu: tādi gadījumi Latvijas lauku un mazpilsētu skolās ir sastopami diezgan bieži svešvalodu skolotāju trūkuma apstākļos. Tātad – skolotāji integrē galvenokārt savu sociālkultūras pieredzi – dzimuma, tikumisko, simbolisko – stundu saturā; gan arī aktīvi, jo sevišķi mūzikas stundās, izmanto pasaules mākslas vēstures faktus. Skolotāji stāsta stāstus – dzimtās valodas, dabas zinību, mūzikas stundās. Vairākās stundās novērotās skolotājas darbības atgādina tradicionālu mātes attieksmi un darbības – bērns redz rutīnu, pie kuras ir pieradis, kas ir droša un paredzama. (Gidenss, 1999) Retāk viņi savos stāstos iesaista skolēnus – bet reizēm tas izdodas ļoti sekmīgi, ļaujot skolēniem stāstīt un tādējādi aktualizēt citādi, iespējams, noklusētu paša un ģimenes pieredzi. Kā veiksmīgs piemērs minams skolotāja teiktais (Latgales skola#12):

Aicinu padomāt par savām attiecībām ar viņiem... Varbūt jūs varētu raksturot sava attiecība ar māsām, brāļiem.

Vēl interesants ir piemērs, kurā rokdarbu stundā skolotāja aicina skolēnus uzminēt nākamo uzdevumu. Tas novērots Kurzemes skolā #4, klasē, kur daudzi skolēni nākuši no nepilnām ģimenēm, gandrīz visi ir latvieši, ģimenes raksturo zemi ienākumi.

Skolotāja: - Nu, sēžamies. Tātad šodien jums līdzi ir kartons, aplikāciju papīrs, un mēs taisīsim kaut ko? Kas tas būs? Jums tas ir jāuzmin. Mīkla ir tāda. .. Jā, mīkla ir tāda, dzejolītis, pareizāk:

“Kas tie tādi, draiskulīši,
Ābeļziedus notraukuši,
Paši zaros sasēduši,
Vienā kājā karājas.”

Laukos auguši skolēniem viss ir skaidrs – tas ir ābols. Viens otrs skolēns, kas dzīvoja pilsētas centrā, minēja, bet tas, kam ir dārzs, viņam palīdzēja. Vienas pieredzes aktualizācija ved pie nākošiem pieredzes komponentiem.

Skolotāja: - A kā uz ziemu saglabāt ābolus? Kur vajag ābolus likt?

Savkins: - Kastē.

Skolotāja: - Kastē, jā, kastē. Un kur tad to kasti liek?

Savkins: - Uz pagrabu.

Šī situācija klasē, stunda kopumā, uzskatāmi demonstrēja, kā skolēns, kurš nav latvietis, kura dzimtā valoda ir krievu un kurš nācis no jauktas ģimenes, caur savu, nebūt ne etniskās, bet sadzīviskās pieredzes – mājokļa un vides – komponentiem nostiprina savas pozīcijas klasē. Viņam ir pieredze ābolu glabāšanā, viņa vecāki tirgo ābolus. Un to novērtē gan skolotāji, gan klasesbiedri.

Novērotās stundas noslēgums demonstrē, kā skolotāja rūpējas par skolēnu sociālkultūras pieredzes paplašināšanu.

Savkins: - Bet kas mājasdarbā?

Skolotāja: - Visi, lūdzu, uzmanīgi paklausieties, nākošajā reizē līdzī nav jāņem nekas.

Savkins: - Nekas? Atkal?

(Zēns pārsteigts.)

Skolotāja: - Jā. Jo mēs iesim stādīsim puķi.

Ja aplūkojam to, kā tagadnes kultūra caur sociālkultūras pieredzes komponentiem īstenojas skolotāja pedagoģiskajā darbībā klasē, tad labvēlīgi un kontekstā ar skolēnu sociālkultūras pieredzi ir skolotāju vecums – vairums skolotāju ir skolēnu māšu gados, kas pēc Ēriksona (Ēriksons, 1998), ietekmē uzticēšanās klimata veidošanos klasē, mācību mērķu un uzdevumu formulēšanā skolotājas vairumā novēroto stundu ir centušās demonstrēt savas sākumskolas skolotāju tālākizglītības kursus gūtās atziņas, piemēram, instruktāžu veicot bērnu valodā un iedrošinot viņus sadarbībai jau pašā mācību mērķa un uzdevumu formulējumā. Skolotājās, kas nākušas no bikulturālām ģimenēm, arī visbiežāk strādā ar jauktu skolēnu sastāvu klasē, un šeit vērojama diferencēta pieeja dažādām skolēnu sociālkultūras pieredzes situācijām: šīs skolotājas ir ņēmuša vērā, īpaši uzdevumu formulēšanā, arī skolēnu pieredzi, atsaucas uz viņu ģimenes situāciju, vecāku nodarbošanos, valodu prasmēm. Kopumā viņām iepretim monokultūras ietvaros socializējamies skolotājām, raksturīga diferencēta pieeja un arī dialogs ar skolēniem, formulējot mērķus un uzdevumus. Reizēm – gan tikai dažās stundās bija vērojama skolotāju pašrefleksija – publiski pārspriedumi par savas, pamatā kultūru daudzveidības pieredzes iesaisti komunikācijā ar skolēniem. Kritiski būtu vērtējama mediju apguves pieredzes izmantošana – skolotājas vairumā gadījumu joprojām nav klasē pilnvērtīgi izmantojušas tos medijus, ko izmanto mājās.

Sociālkultūras pieredzes aktualizāciju arī var salīdzināt ar puķes stādīšanu. Ir skolotāji, kuriem tas veicas un dabiski izriet no viņu pedagoģiskās darbības, jo tā ir pamatota savā pieredzē integrētā izglītības filozofijā. Novērotās skolotājas darbība apstiprina hipotēzi par konstruktīvisma nozīmi skolotāju pedagoģiskās darbības pašpamatojumā: atļaut skolēniem pašiem attīstīties un augt, apgūt zināšanas caur pieredzi un brīvi socializēties.

Kopumā izvēlētajos pozitīvās skolotāju pedagoģiskās darbības piemēros latviešu skolu skolotāju pedagoģiskā darbība ir atvērta komunikācijai ar skolēniem, iedrošina; skolotāji aktīvi pauž savu pieredzi un tiecas integrēt pedagoģiskajā procesā plašu sociālo attiecību pieredzi no pasaules kultūras vēstures – mūzikas, literatūras, folkloras. Pārējo rādītāju īstenojums klasēs demonstrē tendenci izvēli deleģēt pamatā skolēnu grupām, kas ir pozitīvi vērtējams, bet nevis individuāli skolēniem. Tas, ko starpkultūru izglītības teorētiķi uzskata par pirmo nosacījumu autentiskas starpkultūru izglītības īstenošanai – no sociālkulturāliem aizspriedumiem brīvu valoda – ir lielākā problēma pētījuma latviešu skolu skolotāju pedagoģiskajā darbībā. Jūtama dzimtes un sociālās izcelsmes, spēju faktoru stratificēšana, uzrunājot skolēnus. Tas vislabāk novērojams videoierakstos, kuros skolotāju valodai pievienojas neverbālā izteiksme: aizbildnieciska attieksme pret skolēniem no trūcīgākām ģimenēm, meiteņu sasniegumu izcelšana, bezcerīguma nianse verbālajās un neverbālajās izpausmēs, uzrunājot skolēnus ar ne tik pilnīgu spēju līmeni, kā skolotāji vēlētos. Tomēr tieši izaicinājumi, ar kuriem skolotāji saskaras klasēs – skolēni ar ļoti atšķirīgu, diametrāli pretēju sociālkultūras pieredzi – dod iespēju mācīties un mainīt skolotāja pedagoģiskās darbības motīvus, arī mērķu un uzdevumu formulēšanā ieklausīties skolēnu atšķirīgajās pasaules uztverēs.

Mazākumtautību skolu skolotāju pedagoģiskās darbības analīze veikta, izmantojot to pašu analizēto datu grupu – tikai mazākumtautību skolu skolotājiem kā respondentiem, un tos pašus kritērijus.

Novērojums un tā video dokumentācija notika dažādos Latvijas reģionos – Rīgā, Latgalē, Kurzemē laika posmā no 2001. gada rudens līdz 2002. gada ziemai novērotas 50 mācību stundas 8 skolās, pēc videomateriāla noskatīšanās izvēlētas 22 stundas 5 skolās kā pozitīvie piemēri turpmākai analīzei. Starp pētījuma skolām bija gan lielpilsētu, gan pilsētu skolas, atšķirības skolēnu skaita un etniskā sastāva ziņā nebija būtiskas: visas skolas bija etniski heterogēnas gan skolēnu, gan skolotāju sastāva ziņā. Novērotas vizuālās mākslas, matemātikas, sociālo zinību, latviešu valodas kā otrās valodas, dabas zinību, krievu valodas, angļu valodas, sporta, mūzikas stundas.

Datu apstrāde veikta tāpat, kā latviešu skolās vēroto stundu gadījumā.

Kultūru dialoga īstenojums stundās.

Nolūkā raksturot kultūru dialogu skolotāja un skolēnu mijiedarbībā klasē, turpmāk autore izmantojusi 2.4. sadaļā minētos skolotāja sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības principus. Kā tie parādās pētījumā iekļautajās mazākumtautību skolās?

Skolotāja pedagoģiskā darbība ir komunikāciju veicinoša.

Novērojumi atspoguļojuši līdzīgu ainu kā latviešu skolās – visbiežāk rādītājs novērots mūzikas un vizuālās mākslas stundās, bet problemātiski nosaukt gaisotni par komunikāciju veicinošu angļu valodas un sporta stundās. Iespējams, ka zināma nozīme ir arī dzimtes faktoram – sporta stundu vadītā skolotājs – vīrietis, kurš pamatā strādā pamatskola vecākā posmā un vidusskolā. Viņa darbību, izmantojot pētījumā piedāvāto pedagoģiskās darbības definīciju, grūti klasificēt vispār kā pedagoģisku: stunda ir treniņš, skolēnu individuālās īpatnības vērā ņemtas netiek, ja nu vien ķermeniskā pieredze. Savukārt pozitīvi piemēri – komunikācijai atvērta labvēlīga vide – raksturo vairāk kā pusi novēroto stundu, to iespējams novērot arī dzimtās valodas, latviešu valodas kā otrās valodas stundās. Tajās skolotāju pedagoģiskā darbība īstenota kā komunikatīva darbība, kuras mērķis ir kopīgas izpratnes sasniegšana, bieži izmantotas pārrunas un diskusijas. (Habermas, 1984) Var pieņemt, ka skolotāji to dara, aktualizējot savu ģimenes attiecību modeli klasē: ja vide skolotāja ģimenē ir atvērta un egalitāra, iepazītas vairākas paaudzes to sadzīvošanā un sadarbībā, tad tas tiek atveidots klasē, sociālajā mijiedarbībā ar skolēniem.

Piemēram, Latgales skolā # 5, klasē, kur skolēni pārsvarā nākuši no pilnām ģimenēm, komunikācijā dominē krievu valoda, stundas ievadā skolotāja dod skolēniem iespēju izkustēties – tik svarīgu 9-gadīgiem bērniem (Ēriksons, 1998, Glaserfeld, 1995), lai veidotu labvēlīgu un atbrīvojošu vidi stundas koncentrētākajā daļā (mūzika stunda).

Skolēni, dziedot, iet pa apli, tad dejo pāros, atkal ritmiski soļo pa apli sadevušies rokās un ar žestiem attēlo dziesmas saturu, arī skolotāja iesaistās aplī, tematiskās kustības izpildot kopā ar skolēniem.

Labi vārdi veicina savstarpēju uzticēšanās pilnu komunikāciju: tos varam saklausīt nākošajā piemērā (sociālo zinību stunda Latgales skolā #10, klasē, kuras skolēnus raksturo ierobežots mediju lietojums, sadzīves bilingvisms un kuriem ir pārsvarā krievu tautība).

Kad meitene pienāk pie tāfeles, skolotāja saņem ar savām rokām meitenes rokas un saka:

Какая ты сегодня красивая!

Bilingvālā dabas zinību stundā skolotāja veiksmīgi veido iedrošinošu un komunikāciju veicinošu vidi. Tādējādi, skolotāja veicina vērtību komunikāciju – „es uzticos jums, jūs uzticēsities man”. (Habermas, 1984)

Skolotāja: Kamēr viena grupa labo kļūdas, paskatīsimies, kas jums ir iznācis. Pirmā grupa - jums ir iznācis vārds *lietus*, jūs tikāt ar uzdevumu galā pirmie. Nākoša grupa – vārds *miegs*. Tikāt galā ar uzdevumu otrie un bez kļūdām. Trešā grupa vārdu *peļķes* atšifrēja. Ceturtai grupai ir kļūda, bet viņi to izlaboja un iznāca vārds *mākonis* un *rudens*. Visi šie vārdi lietus – kas vajadzīgs – lietussargs. Bez lietus nemēdz būt mākoņi un tas parasti notiek rudenī. Malači. Kopējiem spēkiem tikām galā ar uzdevumu.

Kopumā skolotājam raksturīgs stundu sākumā iesildīt skolēnus, aktivizējot viņu daudzveidīgās spējas – arī kinestētiskās, telpiskās, vizuālās. Labi vārdi un uzmundrinājumi iepretim nekonstruktīvai kritikai, ko nācās dzirdēt dažās citās stundās, palīdz skolēniem mobilizēties un nekautrēties paust savu pieredzi mācību procesā. Līdz ar to var konstatēt, ka pirms mācību mērķu un uzdevumu formulēšanas skolotāji apzināti ir rekonstruējuši tos savas sociālkultūras pieredzes fragmentus, kurus iesaistīt šajā pedagoģiskās darbības posmā nolūkā veidot mācību procesā komunikācijai atvērtu vidi.

Skolotāja pedagoģiskā darbība veicina skolēnu savstarpēju toleranci.

Mazākumtautību skolās skolēnu sastāvs ir etniski daudzveidīgs: līdzās skolēniem ar krievu valodu kā dzimto valodu mācās skolēni no jauktām ģimenēm ar baltkrievu, poļu valodu kā pirmo valodu, piemēram. Raksturīgi, ka skolotājas gan mācību mērķu sasniegšanai, gan nolūkā veicināt toleranci starp skolēniem, mācību uzdevumu īstenošanai veido etniski daudzveidīgas skolēnu grupas, kurā daudzveidības faktors līdzās etnicitātei ir arī valodas prasmes līmenis: krievu valodas stundās tā ir krievu valoda; latviešu valodas kā otrās valoda stundās – latviešu valoda. Saskaņā ar sociologa Burdjē (*Bourdieu*, 1991) viedokli, „bērna pieredzē īstenojas „kultūras plūsma””. Pārējie skolēni ne vien apgūst valodu, bet reizē, caur klasesbiedra kā kultūras nesēja interpretāciju, iepazīst noteiktu, sev pagaidām svešu kultūru. (Skolotājas samērā sekmīgi izmantojušas *valodas drauga* metodi: skolēns ar labāku latviešu vai krievu valodas prasmi grupā konsultē pārējos – tiek sasniegti gan mācību mērķi, gan, kopā darbojoties dažādiem skolēniem spēju un etnicitātes ziņā, sekmēta to savstarpējā tolerance (*piemēram, skolotājas pedagoģiskā darbība Latgales pilsētas skolā # 5 – L.O.*). Šāda prakse īstenota Latgales un Kurzemes pilsētu skolās, arī šīs skolotājas apmeklējušas SFL projekta „Atvērtā skola” bilingvālās izglītības kursus. Te rodam apliecinājumu pētījuma 3. hipotēzei par skolotāju tālākizglītības satura nozīmi (SFL projekta „Atvērtā skola” kursi) un to, kā šis saturs integrēts skolotāju pedagoģiskajā darbībā praksē.

Skolotājs deleģē skolēniem atbildību, nodrošinot izvēli.

Līdzīgi kā latviešu skolās, arī šis kritērijs sastopams galvenokārt saistībā ar grupu darbu: tipiski, ka skolotāja deleģē skolēnu grupai lēmuma pieņemšanu par veidu, kā izpildīt konkrētu uzdevumu – dabas zinībās, valodās, vizuālajā mākslā. Saskaņā ar konstruktīvistu izpratni (*Vygotsky*, 1981), grupās skolēni savstarpēji palīdz viens otram, sniedz atbalstu, iedrošina, patstāvīgi nonāk pie secinājumiem, izmantojot savu sākotnējo pieredzi, un caur šo atbildības iespēju paši, savstarpēji grupas procesā integrējot dažādu pieredžu atziņas, veido jaunu pieredzi. Arī skolotājam šādā pedagoģiskās darbības situācijā ir iespēja mācīties no skolēnu jauniegūtās pieredzes. Līdz ar to konstatējams, ka mācību uzdevumu īstenošanas metodes novērotajos skolotāju labas prakses piemēros izvēlas paši skolēni. Jau minētajās

skolās Latgalē un Kurzemē, arī Rīgas skolā vērojama pozitīva prakse – skolotāja pirms bilingvālas stunda uzsākšanas – piemēram, pirms vizuālās mākslas vai mūzikas, vai dabas zinību vai matemātikas stundas – aicina skolēnu lemt par valodu lietojumu: skolēni izvēlas, ka strādās ar darba lapām latviešu valodā, uz skolotāja jautājumiem atbildēs krievu valodā, skolotāja konsultēs viņus latviešu valodā.

Maz praktizēta skolēnu individuāla izvēle un atbildība par paveikto. Problēma kopumā saistās ar zemo individualizācijas īpatsvaru Latvijas skolotāju pedagoģiskajā darbībā: it kā skolotāji ciena visu skolēnu autonomiju labvēlīgas un iedrošinošas vides nozīmē, bet neatlicina laiku un enerģiju individuālam darbam ar skolēnu, bieži arī tad, ja tas nepieciešams skolēna īpašu vajadzību dēļ.

Piemērs atspoguļo valodas izvēli, kuru skolotāja piedāvā skolēniem stundu uzsākot (mūzikas stunda).

Pagājušajā reizē mēs mācījāmies par baletiem vienā valodā, bet šodien...

Arī stundas gaitā skolēni kombinē abas valodas.

Kamēr skolotāja pārbauda, kā izpildīts uzdevums, daļa skolēnu sačukstas un daļās iespaidos krievu valodā.

Kā konsultantu skolotāja izmanto skolnieci ar labiem mācību sasniegumiem, ceļot viņas pašapziņu un arī autoritāti klasesbiedru acīs.

Garāka auguma meitene staigā pa klasi, augstu pacēlusi savu nošu lapu.

Pārliecinājusies, ka visiem redzami viņas sasniegumi, viņa apsēžas savā vietā.

Arī novērtējumu sociālo zinību stundā skolotāja ir gatava deleģēt skolēniem. Stunda notikusi Kurzemes skolā # 2, klasē, kuras skolēnus raksturo piederība pilnām ģimenēm, etniski daudzveidīgs sastāvs, plašs mediju lietojums. Te parādās kultūru dialogs refleksijā par mācību procesa rezultātiem: novērtē skolēns un novērtē skolotājs, dialogā.

Dima – Baltkrievija atrodas no Latvijas uz dienvidiem.

Skolotāja – Vai tas ir pareizi? (dzirdot pareizu atbildi no klasē sēdošajiem).

Iekšgrupu izvēles – darbu sadales piedāvājumu demonstrē sekojošs piemērs no sociālo zinību stundas.

Skolotāja - Спасибо. Вы только что назвали ближайшие с Латвией страны. Какие страны? Четыре страны. Дима, большое спасибо. Вы же готовили сегодняшний урок. Правильно? И сидите вы по группам, и у каждой группы есть такой план. Сейчас вы будете работать по группам самостоятельно. Выберите того человека, который будет писать по плану. По тихонечко. И должны будете заполнить этот план.

Klasē dzirdams darba troksnis. Skolēni apspriežas viens ar otru. Rāda savas mājās uzrakstītās esejas, lai izvēlētos tās, kuras prezentēs klases biedriem. Mājas darbs ir izpildīts uz zīmēšanas loksniem. Titullapās ir uzzīmētas attiecīgās valsts kontūrkarte,

karogs un uzrakstīts valsts nosaukums. Lapas iekšpusē skolēni ir uzrakstījuši galveno par izvēlēto Latvijas kaimiņvalsti.

Skolotāja savā pedagoģiskajā darbībā skolēniem ir devusi iespēju aktīvi mijiedarboties un patstāvīgi lemt aktuālā sociālā un vēsturiskā kontekstā. Saskaņā ar starpkultūru izglītības pieeju (*Banks, 1987*), skolotāja galvenais mērķis ir skolēnos attīstīt patstāvīgas lēmumu pieņemšanas un sociālās līdzdalības prasmes. Tas arī ticis īstenots novērotajā stundā. Jāpiebilst, ka skolotāja nesen apmeklējusi sociālo zinību tālākizglītības kursus, viņas pašas sociālkultūras pieredzi raksturo vairāku kultūru apguve, – gan izmantojot medijus vairākās valodās, gan ceļojot. Iegūta augstākā izglītība vēsturē, darba stāžs – 7 gadi.

Skolotāja valoda ir brīva no sociālkulturāliem aizspriedumiem.

Arī mazākumtautību skolās šis rādītājs, neraugoties uz tālākizglītības sniegtajām iespējām un daudzu skolotāju interesi un informētību par starpkultūru izglītību, īstenots vismazāk. To var skaidrot ar stereotipu noturīgumu – īpaši dzimtes un etnisko stereotipu noturīgumu, kā arī spēju stratificēšanas tradīciju skolotāju profesionālajā apziņā, tik ilgstoši dominējot kognitīvi orientētam skolēnu novērtējumam. Kaut arī trijās stundās skolotāju valodā saklausām emancipējošas valodas elementus – skolēnu pašvērtības un nozīmības akcentējumu, skolotāju balsī skan cerības un augstas ekspektācijas attiecībā uz skolēniem (*Fennimore, 2000*), tomēr vairumā gadījumu skolotājas paukušas gan zemas ekspektācijas, gan izceltas meitenes un viņu sasniegumi, salīdzinot ar zēniem. Gods kam gods, etniskus aizspriedumus šeit manīt nevar: acīmredzot to var skaidrot ar etnisku daudzveidību kā normu mazākumtautību skolās.

Piemēri apliecina pozitīvu, iedrošinošas izpausmes attiecībā uz skolēnu sasniegumiem. Tie dokumentēti Rīgas skolā #1, kurā skolēnus raksturo socializācija ģimenēs, kurās vecākiem ir laba izglītība, vidēji ienākumi, kurus raksturo sadzīves bilingvisms un interešu izglītības jomā dominē mākslas skola un estētikas pulciņi.

А теперь смотрите. Вы люди уже у меня взрослые. И вы знаете, что с вами обращаются с добротой, радостью, счастьем .

Skolotāja – Хорошо. Спасибо. И теперь мы, наверное, сегодня больше знаем о наших ближних соседях. Мы еще не все знаем. Например, не знаем, как зовут президента Эстонии. В этом нет ничего стыдного и страшного, это значит, что мы это узнаем у себя на уроках.

Skolotāja uzmundrina skolēnus sakot: – Malači, paldies, meklējam kļūdas, uzmanīgāk, palīdzam, nu labi.

Skolotāja pedagoģiskā darbība ir sociālkultūras pieredzes integrējoša. skolotājs izmanto savu sociālkultūras pieredzi un ir atvērts skolēnu sociālkultūras pieredžu integrēšanai pedagoģiskajā procesā klasē.

Skolotāji daudzveidīgi un interesanti integrē pieredzi savā pedagoģiskajā darbībā, aktualizējot skolēnu pieredzi ar uzvedinošiem jautājumiem – jo spilgti to parāda dabas zinību stundas, sociālo zinību stundas.

Skolotāju stāstos atklājas plašas sociālo attiecību pieredzes dimensija – izmantoti gan mākslas vēstures, vēstures stāsti, literatūras klasikas sižetu pārstāsti. Skolotājas gan izmantojušas tās iespējas, ko sniedz mācību priekšmetu standarti un programmas, gan sekmīgi to papildinājuši ar no medijiem smeltu informāciju. Reti gan nācās dzirdēt, ka skolotāji būtu izmantojuši aktualitātes – politiskās, kultūras, mākslas, bet tajā pat laikā skolēnu personiski nozīmīgās aktualitātes – notikumus vietējā sabiedrībā, ģimenēs – skolotājas tiekušās aktualizēt. Dažās stundās vērojams, ka skolotāji savu personisko pieredzi aktīvi integrējuši pedagoģiskajā procesā, jo īpaši skolotāji, kuri skolēniem ir autoritātes (piemēri no Rīgas skolas #1 un Latgales skolas#10). Interesanti, ka šie skolotāji, sekojot Djūija idejai (Dewey, 1968), sapratuši, kurā situācijā izaicināt skolēna līdzšinējo pieredzi.

Estētiskā cikla mācību priekšmetu saturs dod skolotājiem iespēju pedagoģiskajā procesā integrēt plašu sociālo attiecību pieredzi, pasaules kultūras un mākslas sasniegumus. To atspoguļo daži piemēri no mūzikas stundas Kurzemes skolā #7 skolā. Te, saskaņojot augošā cilvēka juteklisko, intelektuālo un ķermenisko pieredzi, skolēniem atļauts daudzveidīgi iepazīt pasauli. (Dewey, 1968)

Piecelamies, izveidojam apli un nodziedāsim dziesmu „Bēdu manu lielu bēdu”.

Tagad izpildīsim krievu tautas dziesmu „Жили у бабуси два веселых гуся”.

„Vecmāmiņas” nostājas savā vietā un „zosis” – zēni - savā vietā.

Skolotāja – Valsis... Mums vēl ir Vīnes valsis.

Учительница – Венский вальс. Когда вы будете постарше... Когда вы будете совсем взрослые, мы будем рассказывать об очень интересном городе – Вене, где жили знаменитые композиторы, которые прославили город Вену. Так... так... Сегодня мы поговорим о танце, родиной которого была Латинская Америка. Танец - Карабанда.

Объясняю – Сережа, объясняю, я об этом не рассказывала. Когда вы будете постарше, прочтете. Есть у Льва Толстого рассказы – „Акула”, „Прыжок”, у него их много. И вот, что я прочитала в одном из взрослых рассказов. В одном из них прочитала такой случай. Слушайте, как получается. Очень интересно. Если человек получает 5 ударов, а назначать ударов можно по разному, как там система. Можно назначить такие сильные удары, что можно убить, а можно человека просто очень сильно испугать. Это зависит от того, который

поднимает руку на другого человека. Смотрите, за такого танца, если бы было 1-5 ударов, было бы больно, а если 50 – очень больно и страшно. А за 200 ударов мало кто оставался жив. И смотрите, после такого наказания, людей еще отправляли на галеры.

Sociālo zinību stundā skolotāja Kurzemes skolā #7, klasē, kuras skolēnus raksturo funkcionāls bilingvisms, labvēlīga ģimenes situācija, interešu izglītībā līdzvērtīgi iekļautas gan mākslas, gan sporta sniegtās iespējas, bet ģimenēs ir ierobežots mediju lietojums, izvēloties mācību metodes uzdevumu īstenošanai, paredzējusi, ka skolēni varēs izmantot pieredzi, ko guvuši gan no medijiem, gan ģimenes pieredzi, apceļojot kopā ar vecākiem Baltijas valstis. Te īstenota ideja, ka pedagoģiskā darbība norisinās plašākā sociālajā un kultūras kontekstā skolotājs tiecas iesaistīt skolēnu esošajā, simboliski strukturētajā kultūras horizontā. (*Mollenhauer, 1985*) Turklāt, te iemiesota arī starpkultūru izglītības teorētiķes Nīto ideja, ka mācību procesā jābūt atvērtām iespējam paust visdažādākās pieredzes un skatījumus. (*Nieto, 1994*)

Baltijas valstu karte ir piestiprināta pie tāfeles. Uz tāfeles malas ir novietoti zīmēti krāsaini karodziņi. Katram skolēnam, kuru skolotāja aicina pie tāfeles, uzdevums ir atrast kartē nosaukto valsti un uz tās teritorijas piestiprināt attēlu ar valsts karogu. Skolēniem tik piedāvāts rādāmkociņš. Karte novietota piemērotā augstumā. Aņa vilcinās parādīt Igauniju, skolotāja palīdz.

Ja saista skolotāju gūto sociālkultūras pieredzi ar to, cik plaši skolotāji to izmanto stundās, tad kopumā, atskaitot svešvalodu un sporta stundas, tas notiek daudzveidīgi un atklāti. Skolotāji stundās pauž gan savu personīgo, īpaši ģimenes un citu tuvāku sociālo attiecību pieredzi, kā arī apgūto kultūru daudzveidības pieredzi. Visbiežāk tas izpaužas skolotāju stāstītos stāstos – sociālo zinību, dzimtās valodas un latviešu valodas stundās, īpaši spilgti – mūzikas un vizuālās mākslas nodarbībās.

Konkrēti – mācību mērķu formulēšanā un uzdevumu saskaņošanā ar skolēnu izpratni skolotāji ir dialogiski orientēti – viņi nevis diktē, bet uzklausā skolēnu domas. Te jūtama tālākizglītības ietekme, konstruktīvisma principu par skolēnu autonomiju un viņu pieredzes izaicināšanu, pielietojums. Problēmas joprojām sagādā ierobežots mediju lietojums stundās – skolotāji pietiekami neuzticas un nav apguvuši tās iespējas, ko skolēni jau ģimenēs guvuši daudzveidīgā mediju lietojumā. Asistējot skolēniem mācību uzdevumu īstenošanā, skolotāji pauž savu pieredzi, pat reizēm atsaucoties uz saviem vecākiem, savu izglītības pieredzi.

Stundu novērojumi, to videoieraksti un transkripcijas liecina, ka komunikāciju veicinoša skolotāja pedagoģiskā darbība, tāpat skolotāja pedagoģiskā darbība, kas ir sociālintegrējoša, raksturīga nedaudz vairāk kā pusei mazākumtautību skolu skolotāju. Skolotāji samērā bieži, izmantojot grupu darbu ar kooperatīvo mācību elementiem, snieguši iespēju skolēniem izvēlēties uzdevuma priekšmetu un metodes tā risinājumam. Sastopamas

arī situācijas – dažās stundās – kad skolēniem piedāvāta valodas izvēle – bilingvālu mācību kontekstā; te rodami arī individuālas izvēles elementi. Atšķirībā no latviešu skolu skolotāju pedagoģiskās darbības, varēja novērot arī tolerances veicināšanu starp skolēniem un pat saklausīt emancipējošu skolotāju valodu, uzrunājot skolēnus; kaut kopumā arī mazākumtautību skolu skolotāju valodā netrūka sociālkulturālu aizspriedumu un *birku*.

Kopumā kritēriju īstenojums mazākumtautību skolu klasēs ir izteiktāks, spilgtāk skolotāju darbībā pausts nekā latviešu skolu klasēs. To var skaidrot ar bikulturālu vidi skolās pēc bilingvālās izglītības ieviešanas 1999. gadā; skolotāju plašu mediju lietojumu, bilingvismu, bikulturālu ģimeņu pieredzi. Dzīve starpkultūru vidē radījusi priekšnoteikumus šo vidi uztvert kā dabisku un sekmēt skolēnos līdzīgas personiskās pieredzes veidošanos. Uzskatāmi vairākas skolotājas stundu laikā centušās iesaistīt skolēnu pieredzi, zinot, ka kādam skolēnam ģimenē ir īpašas dzīves veida formas, neraksturīgas pārējiem, piemēram, lauku saimniecība, kaut skolēns mācās pilsētas skolā: skolotāja iedrošinājusi skolēnu dalīties tajā. Arī komunikāciju veicinoša vide un pieredžu integrācija izpaudusies spilgtāk kā latviešu skolās. *Valodas draugu* prakse, skolēnu kā konsultantu piesaiste arī demonstrē starpkultūru mācībām raksturīgus elementus.

2.4. Skolēnu un skolotāju tagadnes pieredzes salīdzinošas analīzes rezultāti latviešu un mazākumtautību skolās

Atspoguļojot skolēnu un skolotāju tagadnes pieredzes salīdzinošas analīzes rezultātus latviešu un mazākumtautību skolās, salīdzinājuma metodi un izejas datus var raksturot šādi. Salīdzinot iepriekš aprakstīto skolotāju un skolēnu tagadnes pieredzi saskaņā ar sociālkultūras pieredzes avotos un medijos balstītiem kritērijiem, no salīdzinošas analīzes iespējamiem modeļiem tika izmantots salīdzinājuma – kontrasta pētījums, kurā tiek izvērtēti faktori vai parādības, kas ir līdzīgi vai vienādi pēc definīcijas, bet funkcionē atšķirīgi vai atrodas atšķirīgās vidēs (piemēram, divi skolotāji ar vienā augstskolā gūtu pedagoģisko izglītību, bet atšķirīgiem pedagoģiskās darbības praktizēšanas veidiem, līdzīgi kā šajā pētījumā). Salīdzinoša analīze praktiski sākas ar datu līdzības un atšķirību novērojumu un šo sākumā konstatēto līdzību – atšķirību pārvēršanu jēgpilnā argumentā.

Nepieciešams atspoguļot kontekstu, kurā norit skolotāju pedagoģiskās darbība – gan teorētiski, gan praktiski. Konkrētā pētījuma gadījumā tas nozīmē gan pedagoģiskās darbības definējumu, gan, ņemot vērā pētījuma priekšmetu, abu tipu skolu skolēnu sociālkultūras pieredzes – tagadnes kultūras – konteksta aprakstu. Kādēļ salīdzināta tieši skolotāju pedagoģiskā darbība latviešu un mazākumtautību skolās? Pamatojot salīdzinājuma jēgu, jāaktualizē izglītības politikas problēmas, konkrēti, bilingvālās izglītības ieviešanu, situāciju,

kurā vairāk metodiska atbalsta sniegts un jaunu pedagoģisku pieeju un metodikas mācības notikušas mazākumtautību skolās; hipotētiski latviešu mācībvalodas skolās vērojami konservatīvāki pedagoģiskās darbības gadījumi un skolotājcentrētas pedagoģijas formu dominante. Pētījuma gaitā iegūtie dati un to analīze pozitīvi vai negatīvi korelē ar izvirzīto hipotēzi.

Tēzes salīdzināšanai veidotas atbilstīgi promocijas darba hipotēzei. Tajās tiek noformulētas attiecības starp skolotāju pedagoģisko darbību latviešu skolu 3.klasēs un skolotāju pedagoģisko darbību mazākumtautību skolu 3.klasēs, proti, pamatojums tiek formulēts apgalvojuma teikumā.

- 1) Mazākumtautību skolās, ieviešot bilingvālo izglītību, skolotāju pedagoģiskā darbība korelē ar bikulturālu dzīves pieredzi (skolotāju sociālkultūras pieredzes fona apraksts).
- 2) Latviešu skolās strādājošo skolotāju sociālkultūras pieredze ir monokultūras un viņi pārsvarā dzīvo latviešu valodas vidē (skolotāju sociālkultūras pieredzes fona apraksts).

Detalizētākam salīdzinājumam pamatu veido sociālkultūras pieredzes avotu un mediju sistēma (1.tabula, 1.1. sad., 38. lpp).

Skolēni. Vispārinot datu analīzes rezultātā iegūtos sociālkultūras pieredzes raksturojumus, gan klašu sociālkultūras portretus, gūstam pamatu secinājumiem par vispārējo sociālkultūras pieredzes komponentu sadalījumu izlases latviešu un mazākumtautību skolās. To atspoguļo salīdzinājums 4 .tabulā.

4.tabula

Visu izlases skolu, latviešu un mazākumtautību skolu 3. klašu skolēnu sociālo portretu raksturīgās iezīmes

<i>Visas skolas</i>	<i>Latviešu mācībvalodas skolas</i>	<i>Mazākumtautību mācībvalodas skolas</i>
Vairums skolēnu sagatavoti skolai bērnudārzā, nevis mājās.	Nepilnu ģimeņu skaits pārsniedz trešo daļu.	Mazāk nepilnu ģimeņu kā latviešu mācībvalodas skolās.
Viena ceturtdaļa vai Latgalē pat viena trešā daļa skolēnu vecāku atrodas ārpus darba tirgus.	Skolēnu vecākiem – līdz vienai piektdaļai ir augstākā izglītība, kas netiek atbilstoši izmantota darba tirgū.	Rīgas un Kurzemes skolās līdz pat pusei vecāku ir augstākā izglītība.
Vairumu ģimeņu raksturo zemi ienākumi.	Puse respondentu savu valodu prasmju raksturojumā norāda krievu – latviešu	Galvenokārt saziņā un informācijas ieguvē tiek lietota krievu valoda.

	bilingvismu	
Mediju lietojumā dominē TV, gandrīz nemaz vai ļoti maz vecāki un skolēni izmanto internetu.		Daži klases skolēni ir dzīvojuši ārpus Latvijas.
Vairumam aptaujāto vecāku ir vidējā izglītība.		Etniski raibs skolēnu un vecāku sastāvs.

Kopumā raksturojot skolēnu sociālkultūras pieredzi latviešu un mazākumtautību skolās, iespējams secināt, ka tā veido potenciālo tagadnes pieredzi (1.attēls, 66.lpp.), kas var īstenoties un aktualizēties klasē, ja skolotāja pedagoģiskā darbība palīdz tai aktualizēties un iekļauties pedagoģiskajā procesā caur motīvu sistēmu, mācību mērķu formulēšanu, uzdevumu formulēšanu un īstenošanu, kā arī refleksiju.

Skolotāji. Ņemot vērā skolotāju pašu sociālkultūras pieredzes klātbūtni skolotāju pedagoģiskajā darbībā (skolotāja tagadnes kultūra), salīdzinošas analīzes elementi attiecināti arī uz skolotāju, tāpat kā iepriekš skolēnu, tagadnes pieredzes analīzi.

Attiecīgi tika sniegts salīdzinājuma pret kritērijiem rezumējums: kas specifiski raksturo latviešu skolotāju, kas – mazākumtautību skolotāju sociālkultūras pieredzi, saskaņā ar 2.2. sadaļā formulētajiem visiem skolotājiem (36 sievietes, 1 vīrietis), kā arī atsevišķi latviešu un mazākumtautību skolu skolotājiem raksturīgajiem sociālkultūras pieredzes rādītājiem.

Izmantojot gan detalizēto, gan ģeneralizēto informāciju, dažus iegūtos datus interpretējot kvalitatīvi, iespējams iegūt šādu sociālkultūras pieredzes komponentu un tipu salīdzinājuma rezultātu:

5.tabula

Latviešu un mazākumtautību skolu skolotāju tagadnes pieredzes salīdzinājums

Latviešu skolu skolotāji	Mazākumtautību skolu skolotāji
Kaut arī ģimenes sastāva ziņā nav lielu atšķirību, tomēr arī te vērojams, ka skolotājas biežāk dzīvo vienas vai kopā ar vecākiem, retāk - kopā ar vīru vai partneri. Vairāk kā trešajai daļai ir šķirtu laulību pieredze, dažas ir atraitnes.	Ģimenes situācija labvēlīgāka nekā latviešu skolu skolotājām. Ir vairāk pilnu ģimeņu, piektajai daļai ir šķirtu laulību pieredze. Raksturīgas arī agrīnas laulības, un vairākumam skolotāju ir bērni.
Raksturīgi nelabvēlīgāki dzīves apstākļi	Salīdzinoši labāka mājokļa situācija- vairāk

un caurmērā zemāki ienākumi, ko var skaidrot arī ar dzīvi laukos vai mazpilsētā.	skolotāju dzīvo privātmājās vai privatizētos dzīvokļos, kā arī augstāki ģimeņu ienākumi. To var skaidrot arī ar pilsētas dzīvesveida sniegtajām iespējām.
Neviena no skolotājām nav mācījusies ārzemēs, bet 3 kādu laiku strādājušas ārpus Latvijas. Tas devis iespēju bagātināt sociālkultūras pieredzi.	Dažas no skolotājām ir mācījušās ārvalstīs, kas devis iespēju paplašināt sociālkultūras pieredzi.
Pašvērtējumā – labākas svešvalodu prasmes un ļoti augsts – gandrīz visiem skolotājiem – latviešu – krievu bilingvisma līmenis.	Kopumā sliktākas svešvalodu prasmes (ar dažiem izteikti polilingvāliem respondentiem). Zems latviešu – krievu bilingvisma līmenis.
Mazāka etnokulturāla daudzveidība, taču netrūkst respondentu ar bikulturālu pieredzi, apmēram piektā daļa ir no jauktām ģimenēm.	Liela etnokulturāla daudzveidība – līdzās latviešiem un krieviem sastopami ukraiņu, ebreju, baltkrievu un poļu tautību pārstāvji. Apmēram puse skolotāju ir no jauktām ģimenēm.
Samērā neaktīvi iegūst informāciju personiskas komunikācijas ceļā; pārsteidzoši, jo lauku mazpilsētu dzīves veidam tas būtu visraksturīgāk.	Informācijas ieguvē vairāk izmanto personiskus kontaktus, protams, līdzās plašsaziņas līdzekļiem. Netipiski no vairuma respondentu pārstāvētās urbānās kultūras viedokļa.
Tālākizglītības saturā dominē sociālo zinību, dzimtās valodas, sākumskolas metodika.	Tālākizglītības kursu saturā dominē bilingvālās un starpkultūru izglītības metodika, arī LAT2 un sākumskolas metodika.
Lielai daļai respondentu nav augstākās (trešajai daļai) un augstākās pedagoģiskās izglītības (pusei).	Vairumam skolotāju ir augstākā pedagoģiskā izglītība, divas no respondentēm ir pedagoģijas maģistres.

Kopumā raksturojot skolotāju sociālkultūras pieredzi latviešu un mazākumtautību skolās, iespējams secināt, ka tā veido potenciālo tagadnes pieredzi, kas var īstenoties un aktualizēties klasē, ja skolotājs savā pedagoģiskajā darbībā aktualizē un iepriekš kritiski izvērtējot, iekļauj būtiskus savas sociālkultūras pieredzes fragmentus, iesaistoties kultūru dialogā ar skolēniem.

Pētījumā izmantota promocijas darba 1.4. sadaļā veidotā pedagoģiskās darbības kā starpkultūru mācīšanās nosacījuma definīcija, pedagoģisko darbību interpretējot kā pedagoģiskā procesa dalībnieku – skolēnu un skolotāja – sociālkultūras pieredžu

mijiedarbību, kuras rezultātā veidojas modificēta pieredze. Tas nozīmē starpkultūru mācīšanās iespēju nodrošināšanu, kuras rezultātā veidojas modificēta sociālkultūras pieredze.

Pedagoģiskā darbība kā tagadnes kultūra, ko pārstāv skolotājs

Skolotājs klasē līdzās savas profesionālās lomas īstenojumam ienes arī savu sociālkultūras pieredzi kā kultūras liecību: savas vides, ģimenes, sociālo kontaktu, pasaules kultūras apguves, citiem vārdiem, socializācijas rezultātu. Cita lieta – kā tas tiek izmantots – profesionāli iekļaujot to savā pedagoģiskajā darbībā kontekstā ar mācību priekšmeta saturu un audzināšanas mērķiem vai spontāni, ārpus konteksta, indoktrinējoši. Protams, personīgās pieredzes lietojumam jābūt profesionālam: racionālam un kontekstuālam. Sākumskolas posmā ir īpaši svarīgi, lai skolotājs caur savu pieredzi skolēnam atklātos kā atbalstoša un labvēlīga, uzticības pilna persona. Uzticēšanās skolēnam sākas ar dalīšanos pieredzē. Tā iespējama pētnieku Mollenhaurera, Kivelas, Peltronena, Pikkarainena akcentētā skolotāja un skolēna kultūru horizontu tuvināšanās.

Kādu saturu pētījuma izlases skolu skolotāji sociālkultūras pieredzes ziņā var iekļaut kā tagadnes kultūru pedagoģiskajā procesā?

Latviešu skolu skolotāju ģimenes sastāva ziņā vērojams, ka skolotājas biežāk dzīvo vienas vai kopā ar vecākiem, retāk – kopā ar vīru vai partneri. Trešdaļai skolotāju ir šķirtu laulību pieredze, dažas ir atraitnes. Jautājums par ģimenes modeļiem sākumskolā aktualizējies kopš sociālo zinību mācību priekšmeta ieviešanas: vai tā saturā iekļaut vien „pareizos” pilnās ģimenes modeļus vai arī, nepilnu ģimeņu skaitam pieaugot, tās normalizēt un runāt sākumskolās gan sociālo zinību, gan audzināšanas stundās kā par ikdienas situāciju, kas raksturīga daudziem skolēniem. No šī viedokļa iespējama skolotājas un skolēnu sociālkultūras pieredžu solidaritāte. No otras puses, iespējams, ka neapzinātā veidā šāda skolotāju pieredze var negatīvi ietekmēt zēnu socializāciju klasē, apzināti vai neapzināti translējot *beztēva sabiedrības* (Malinowsky, 1947) vērtības.

Mazākumtautību skolu skolotāju ģimenes situācija ir labvēlīgāka nekā latviešu skolu skolotājām. Ir vairāk pilnu ģimeņu, piektdaļai ir šķirtu laulību pieredze. Raksturīgas arī agrīnas laulības, un vairumam skolotāju ir bērni. Interesanti, ka arī novērotajās stundās daudzas skolotājas projicē savu ģimenes mātes tēlu uz skolēniem: veidojot gan aizbildnieciskas, bet tomēr sirsnīgas attiecības, izmantojot harmonisko ģimenes pieredzi.

Latviešu skolu skolotājām raksturīgi nelabvēlīgāki dzīves apstākļi un caurmērā zemāki ienākumi, nekā mazākumtautību skolu skolotājiem ko var skaidrot arī ar dzīvi laukos vai mazpilsētā. Tomēr kopumā, ja salīdzina skolēnu sociālekonomisko situāciju klasē un skolotāju sociālekonomisko situāciju, tad vairumā gadījumu tā ir vairāk vai mazāk simetriska

– skolotāja un skolēna pieredzes satiekoties atpazīst viena otru. Materiālo vērtību ziņā priekšstati var būt līdzīgi, nav plaši izplatīti pārpratumi un norobežošanās.

Mazākumtautību skolu skolotājiem ir salīdzinoši labāka mājokļa situācija – vairāk skolotāju dzīvo privātmājās vai privatizētos dzīvokļos, kā arī augstāki ir ģimeņu ienākumi. To var skaidrot arī ar pilsētas dzīvesveida sniegtajām iespējām. Arī šeit skolotāju ģimeņu un skolēnu ģimeņu sociālekonomiskie raksturojumi ir līdzīgi, un tāpat materiālo vērtību ziņā parasti nav augšnes pārpratumiem starp skolēniem un skolotājiem.

No latviešu skolu skolotājām neviena nav mācījusies ārzemēs, bet trīs kādu laiku strādājušas ārpus Latvijas. Tas devis iespēju bagātināt sociālkultūras pieredzi šīm skolotājām. Šo skolotāju pedagoģiskā darbība stundās demonstrē atvērtu komunikāciju un skolotājas pieredzes integrēšanu. Tomēr vairumam respondentu sociālkultūras pieredze veidojusies Latvijā, latviskā vai jauktu ģimeņu vidē. Pasaules pieredze vairumā gadījumu skolotāju stāstos iekļauta caur lasītāja, vērotāja, ne liecinieka prizmu.

Dažas no mazākumtautību skolu skolotājām ir mācījušās ārvalstīs, kas devis iespēju paplašināt sociālkultūras pieredzi, arī etniski daudzveidīgā darba vide devusi vielu spontānai starpkultūru attiecību apguvei: tas bijis nepieciešams ikdienas komunikācijā. Skolotāju pedagoģiskajā darbībā dažām skolotājām starpkultūru tolerance un citādības pieņemšanas dabiskums ir lielisks tagadnes kultūras komponents, ko izmantot, lai bagātinātu skolēnu pieredzi.

Latviešu skolu skolotāju valodu zināšanu pašvērtējumā ir labākas svešvalodu prasmes un ļoti augsts latviešu – krievu bilingvisma līmenis. Līdz ar to, protams, pieredzes translēšanas iespējas pieaug: mācoties valodu, esam apguvuši arī daļu svešo valstu kultūras, ko daļa skolotāju liek lietā stundās.

Mazākumtautību skolu skolotājiem kopumā sliktākas svešvalodu prasmes. Zems latviešu – krievu bilingvisma līmenis, kas pārsteidz, ņemot vērā latviešu valodas prasmju prasības mazākumtautību skolu skolotājiem. Valodu prasmju ziņā kopumā izlases skolu skolotājiem situācija ir sliktāka, bet, kas interesanti, stundās vērojamo izteikti sociālintegrējoša pedagoģiskā darbība tika novērota tieši vienai skolotājai, kura labā līmenī pārvalda trīs valodas. Skolotājas kā daudzvalodīga cilvēka piemērs pats par sevi ir motivējošs un audzinošs.

Starp latviešu skolu skolotājām vērojama mazāka etnokulturāla daudzveidība, taču netrūkst respondentu ar bikulturālu pieredzi, apmēram piektā daļa ir no jauktām ģimenēm. Līdz ar to premisu ziņā pētījuma hipotēze nav apstiprinājusies: tomēr atšķiras veids, kā savu bikulturālo pieredzi izmanto pētījuma latviešu skolu un mazākumtautību skolu skolotāji: ja latviešu skolu skolotāji tiecas turēties pie caurmērā etnocentriskām mācību programmām un

bieži neļauj vaļu savai bikulturālai pieredzei, tad mazākumtautību skolotāji ir atvērtāki savas daudzveidības izpausmēs.

Starp mazākumtautību skolu skolotājiem arī ir lielāka etnokulturāla daudzveidība – līdzās latviešiem un krieviem sastopami ukraiņu, ebreju, baltkrievu un poļu tautību pārstāvji. Apmēram puse skolotāju ir no jauktām ģimenēm. kā jau minēts, vairums skolotāju, atskaitot matemātikas, sporta un svešvalodu skolotājus, dalās savā daudzveidībā un pašsaprotami uztver skolēnu atšķirīgās pieredzes.

Latviešu skolu skolotājas samērā neaktīvi iegūst informāciju personiskas komunikācijas ceļā; pārsteidzoši, jo lauku mazpilsētu dzīves veidam tas būtu visraksturīgāk. Jāteic, ka arī stāsti no šīs pieredzes stundās nav izmantoti.

Mazākumtautību skolu skolotāji informācijas ieguvē vairāk izmanto personiskus kontaktus, protams, līdzās plašsaziņas līdzekļiem. Tas ir netipiski no vairuma respondentu pārstāvētās urbānās kultūras viedokļa. Tomēr tas skaidrojams ar slāvu kultūrās vērojamu uzticēšanos mutvārdos paustai informācijai.

Latviešu skolu skolotāju tālākizglītības saturā dominē sociālo zinību, dzimtās valodas, sākumskolas metodika. Stundu saturā vērojamas daudzas kursos apgūstamo metodiku izpausmes skolotāju interpretācijās, pamatā bērncentrētas paradigmas ietvaros, vērojama *Soli pa solim* metodika: šo pieredzi kā profesionālu komponentu skolotājas aktīvi izmanto stundās.

Mazākumtautību skolu skolotāju tālākizglītības kursu saturā dominē bilingvālās un starpkultūru izglītības metodika, arī LAT2 un sākumskolas metodika. Arī šeit jūtams aktīvs tālākizglītības satura lietojums: veiksmīgi ir bilingvālās izglītības uz komunikāciju orientētu mācību metožu lietojumi, kur vienlīdz labi var atklāties gan skolotāja profesionālā un personiskā pieredze, gan skolēna pieredze.

Latviešu skolu skolotāju trešajai daļai nav augstākās un pusei – augstākās pedagoģiskās izglītības. Arī stundu novērojumi laiku pa laikam likuši sastapties ar galēji neprofesionālu skolotāju darbību: īpaši svešvalodu un sporta stundās. Skolotāji profesionālās pieredzes trūkumu pauž savā darbībā.

Mazākumtautību skolu skolotāju vairumam ir augstākā pedagoģiskā izglītība, divas no respondentēm ir pedagoģijas maģistres. Iespējams, ar to var skaidrot kopumā profesionālāku savas pieredzes lietojumu tā daudzveidībā.

Pedagoģiskā darbība kā skolēna tagadnes kultūra

Konstruktīvisms, kā arī sociālkultūras teorija tā ietvaros, balstās uz universālu atziņu, ka cilvēki ir darbīgi un īsteno sevi darbībā, mērķtiecīgi meklējot iespējas gūt jaunas zināšanas, konstruējot tās nozīmīgā kontekstā: cilvēki veido savu dzīvi, izejot no savas vides un tajā

apgūtās līdzšinējās pieredzes. Izmantojot šo pieeju, varam definēt skolēnu sociālkultūras pieredzi: tā ir pieredze, kuru skolēni gūst ģimenes, skolas un neformālās izglītības kultūrvidēs: tajā tiek integrēts skolēnam aktuālo kultūrvižu saturs, savukārt kultūru apguves forma ir sociāla; tā notiek sociālās mijiedarbības apstākļos. Skolēna sociālā vide, sociālās grupas, ar kurām viņš atrodas mijiedarbībā, gan šo grupu kultūra – dzīvesveids, kuru tās pārstāv; ietvari, kuri ierobežo skolēna pieredzes veidošanos: mēs katrs ieaugam tajā kultūrā, no kuras nākam un kurā dzīvojam. Sociologs Burdjē uzsver pieredzes apguvi caur formatīvajiem kontekstiem bērnībā: ģimeni viņš interpretē plašākā kultūras kontekstā kā sociāli etnisku veidojumu ar noteiktu kultūras atmiņu, kas objektīveta rutīnas darbībās, kas sevišķi spilgti izpaužoties audzināšanā.

Ģimenes pieredze skolā var būt bērna attīstību veicinoša, ja tajā notikusi mērķtiecīga sagatavošanās socializācijai skolā – caur interešu izglītību, īpašām nodarbībām, valodu izglītību, mediju atklātu pasaules pieredzi, vai arī attīstību bremzējoša – ja minētiem komponentiem nav pievērsts pietiekami daudz uzmanības un, piemēram, bērna ārpusģimenes aktivitātes aprobežojušās ar sporta skolu.

Bērna pamatvajadzības sākumskolas gados ir vajadzība pēc mīlestības un ar to saistītas personiskā drošuma izjūtas; vajadzība pēc jaunā izziņas; vajadzība pēc uzslavas un atzinības; vajadzība pēc atbildības un patstāvības. Te saskatām bērna pašvirzību, ar kura jāstrādā sākumskola skolotājam: no vienas puses bērns vēlas tikt apmīļots un pasargāts, no otras – tiecas apliecināt savu brīvību un patstāvību. Skolotāja pedagoģiskajā darbībā tas būtu jāievēro, skolotājam īstenojot palīga un konsultanta lomas, bet nemitīgi paturot prātā gan bērna individuālo pieredzi, gan viņa prasību pēc autonomijas.

Kāda ir skolēnu sociālkultūras pieredzes komponentu situācija izlases latviešu un mazākumtautību skolu klasēs – ar kādām skolēnu pieredzēm strādā skolotāji, vai un kā tās integrējot pedagoģiskajā procesā?

Kopīgas tendences raksturo abu tipu skolu 3. klašu skolēnus.

Vairums skolēnu sagatavoti skolai bērnudārzā, nevis mājās, kopumā tas devis skolēniem nepieciešamo socializācijas iespēju vienaudžu vidū – līdz ar to skolēnu komunikācijā arī vairumā sastopami bērnudārza kodi (*mēs, noteikumi*) līdzās ģimeņu kodiem (*es, esmu centrā, mani mīl un apbrīno*). (pēc Bernstein, 1990) Kopīgā bērnudārza pieredze dod iespēju saprasties citādi atšķirīgiem skolēniem. Negatīvu iespaidu vairumā gadījumu uz skolēnu socializāciju atstājusi vecāku bezdarba situācija: ceturtdaļa skolēnu vecāku atrodas ārpus darba tirgus un vairumu ģimeņu raksturo zemi ienākumi. Zemais sociālekonomiskais statuss, kas raksturīgs daļai skolēnu, klases situācijā demonstrē sociālās stratifikācijas mikromodeli: skolēni iepazīst reālo nevienlīdzību jau agrīnā vecumā. Ar šo jūtīgo jautājumu

ikdienā saskaras visi skolotāji: darba pirmajā nodaļā, aplūkojot starpkultūru izglītības stratēģijas un atbrīvojošu skolotāju valodu, norādīti veidi, kā nevienlīdzību problematizēt, un iekļaut mācībās. (Ramsey, 1999, Nieto, 1994) Vairumam skolēnu mediju lietojumā dominē TV, gandrīz nemaz vai ļoti maz vecāki un skolēni izmanto internetu. Skola ir vieta, kur apzināt un kompensēt ierobežoto mediju lietojumu, papildinot to ar pieeju internetam, enciklopēdijām, žurnāliem. Tajā pat laikā nevar noliegt TV redzētā izmantojumu stundās, aktualizējot šo skolēnu pieredzes šķautni.

Vairumam aptaujāto skolēnu vecāku ir vidējā izglītība. Samērā maz skolēnu vecākiem ir raksturīga augstākā izglītība – tikai apmēram sestajai daļai, kas atspoguļo situāciju valstī. Šo pieredzes šķautni iespējams izmantot, motivējot skolēnus pāraugt vecāku izglītības apvārsni – novērotajās stundās šādi netieši mēģinājumi bija.

Salīdzinošā perspektīvā pēc kontrasta principa aplūkojot latviešu un mazākumtautību skolu skolēniem atšķirīgās sociālkultūras pieredzes komponentu iezīmes, gūstam šādu ainu.

Latviešu mācībvalodas skolās nepilnu ģimeņu skaits pārsniedz trešo daļu, savukārt mazākumtautību skolu 3. klašu skolēnu vairākums dzīvo pilnās ģimenēs. Proporcija liecina, ka mazākumtautību skolēnu ģimenēs norit labvēlīgāka – pilnīgāka dzimumu socializācija.

Latviešu mācībvalodas skolu skolēnu vecākiem – līdz piektajai daļai – ir augstākā izglītība, kas netiek atbilstoši izmantota darba tirgū, salīdzinoši mazākumtautību Rīgas un Kurzemes skolās apmēram pusei vecāku ir augstākā izglītība. Kopumā proporcionāli arī vidējie rādītāji mazākumtautību skolēnu vecākiem ir labāki izglītības ziņā, ar to korelē arī plašāks un vairākvalodīgs mediju lietojums.

Latviešu mācībvalodas skolās puse respondentu savu valodu prasmju raksturojumā norāda krievu – latviešu bilingvismu, savukārt mazākumtautību skolās galvenokārt saziņā un informācijas ieguvē tiek lietota krievu valoda. No vienas puses, to var skaidrot ar latviešiem raksturīgu bilingvismu, kas tiek nodots no paaudzes paaudzē, kā arī to, ka klasēs ir etniski heterogēns sastāvs, un ārpus mācību procesa, reizēm arī pašā mācību procesā, tiek lietota gan krievu, gan latviešu valoda. Nenoliedzami pozitīva tendence, jo skolēni nezaudē iespēju lietot krievu valodu: nozīmīgas kultūras valodu. Attiecībā uz mazākumtautību skolu skolēniem, tendence orientēties galvenokārt uz krievu valodas lietojumu pagaidām saistās ar vēl labi neattīstītu latviešu valodu, kas šajā vecumposmā iespējams, kaut gan prasmīgi īstenotu bilingvālo mācību rezultātā latviešu valodas zināšanas, līdz ar to – pieredzes apguve latviešu valodā, varētu būt labākas. To tomēr var skaidrot arī ar sociālkultūras pieredzes faktoriem – pārsvarā zemu vecāku SES, ierobežotajiem kodiem ģimenē un iespējams, ja pieņem Bernšteina hipotēzi, arī uz pozīciju orientētām ģimenēm. (Bernstein, 1990)

Nākamā tendence izskaidro iepriekšējo vēl konkrētāk: etniski raibs skolēnu un vecāku sastāvs, starp kuriem ir ukraiņi, poļi, baltkrievi, ebreji, lietuvieši – skaidro situāciju, kurā vairumā ģimeņu gan pirmā, gan galvenā saziņas valoda ir krievu valoda. Turklāt mazākumtautību skolās daži klases skolēni ir dzīvojuši ārpus Latvijas: Krievijā.

Turpinot salīdzinošo analīzi, nākamajā sadaļā atspoguļots nākamais saturiskais skolotāja pedagoģiskās darbības komponents – kultūru dialogs, kā arī iezīmētas tagadnes kultūras pāraugšanas iespējas, balstoties uz veikto analīzi.

2.5. Skolotāju sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības labas prakses salīdzinošās analīzes rezultāti latviešu un mazākumtautību skolās

Turpinot salīdzinošo analīzi, šajā sadaļā atspoguļots nākamais saturiskais skolotāja pedagoģiskās darbības komponents – viņa iesaiste kultūru dialogā ar skolēniem. Kā salīdzināšanas instrumenti izmantoti jau hipotēzē formulētie un vēlāk pētījuma gaitā, izmantojot konstruktīvisma atziņas un starpkultūru pieeju, detalizēti izstrādātie kritēriji.

Pedagoģiskā darbība kā kultūru dialogs

Kultūru dialoga ideju rodam sociologam Burdjē: „*Kultūras kapitālu*, ko persona manto no ģimenes, tikai daļēji iespējams konvertēt *izglītības kapitālā*. Nedrīkst pieļaut situāciju, ka skola ierobežo un samazina *kultūras kapitālu* tā vietā, lai to paplašinātu.” (*Bourdieu*, 1991, 247)

Dialogs kā valdošā gaisotne klasē ilustrē šo pieeju. Konstruktīvistu paradigma veicina izpratni par to, kā klasē organizēt radošas un iedrošinošas nodarbības: projektus, modelētas situācijas, diskusijas. Šis mācību modelis uzsver nozīmes/jēgas radīšanu aktīvi mijiedarbojoties sociālos, kultūras, vēstures, politiskos kontekstos. Galvenais elements šādā darbībā ir pieredžu dialogs, kas īstenojas sadarbīgās aktivitātēs – lēmumu pieņemšanā, modelēšanā, kopīgu stāstījumu veidošanā.

No starpkultūru izglītības teorijas viedokļa, skolēniem, kuri socializējas daudz kultūru vidē, labākais skolā veicināmais individuālās kultūras veidošanās ceļš ir *sarunu vešana (negotiation)*, kad bērni dzīvo abās pasaulēs un nostiprina abas identitātes, taču saglabā kritisku skatu un izmanto vienas kultūras pieredzi, lai saprastu un izvērtētu otru. (*Darder*, 1991)

Pētījuma skolās kultūru dialogs veidojās, skolotājam brīvi stāstot savu pieredzi, iekļaujot tajā pasaules kultūras kapitālu, plašu sociālo attiecību pieredzi, tajā pat laikā brīvi ļaujot izpausties skolēnu pieredzēm viņu personības autonomijas ietvaros. Skolēnu darbs grupās, savukārt, deva iespēju sastapties dialogiskā situācijā skolēnu daudzveidīgajām

pieredzēm – etniskajām, urbānajām un lauku, dzimšu pieredzēm. Pašu kultūru dialoga procesu raksturo zemāk minētie kritēriji, bet tā rezultāts ir minēts nākošā komponenta nosaukumā.

Turpmākā analizē tiks izmantoti 1.5. sadaļā minētie skolotāja sociālintegrejošas pedagoģiskās darbības kritēriji, lai atklātu kultūru dialoga norisi.

Otrreiz kodējot skolotāju darbību atspoguļojošos tekstus no stundu transkripcijām, tika izmantoti kultūru dialoga norisei nepieciešamie pedagoģiskie kritēriji, galvenokārt, par pamatu ņemot starpkultūru pieeju. (Nieto, 1994, Massoudi, 2002, Ramsey, 1999, Kendall, 1996)

6.tabula

Kritēriju biežuma sadalījums (Nvivo 2.0)

Kritērijs	Mazākumtautību skolu skolotāju darbība (44 stundu novērojumi)	Latviešu skolu skolotāju darbība (44 stundu novērojumi)
Skolotāja darbībai <i>nepieciešami jābūt komunikāciju veicinošai.</i>	15	7
Skolotāja darbība ir vērsta uz <i>skolēnu savstarpējas tolerances</i> veicināšanu.	10	0
Skolotājs <i>deleģē atbildību</i> skolēniem un nodrošina <i>izvēles brīvību.</i>	8	1
Skolotāja lietotajā leksikā nav sociālkulturālu aizspriedumu	4	4
Skolotājs pedagoģiskās darbības īstenošanā iesaista savu sociālkultūras pieredzi.	9	0

Skolotāja darbība ir komunikāciju veicinoša

Latviešu skolās kritērijs novērots trešajā daļā analizēto stundu. Tas īpaši spilgti izpaudies mūzikas, vizuālās mākslas stundās vairākās skolās un skolās, kuras sākumskolā īsteno integrētas mācības. Skolotāji veicina komunikāciju gan skolotājs – skolēns, gan skolēns – skolēns attiecībās, vispirms jau uzsākot stundu, veidojot labvēlīgu un skolēniem draudzīgu, prieka par mācībām pilnu vidi. To demonstrē jau stundas sākums, mācību mērķu un uzdevumu formulēšana. Par to liecina piemērs no vizuālās mākslas stundas:

Skolotāja: Man prieks, ka mēs tiekamies (noliek apļa vidū 3 zīmējumus ar ziediem).

Katra diena mums nes kādu pārdzīvojumu, kādu prieku....”

Skolotājas pozitīvā emocionālā noskaņa pielīp skolēniem un šī konkrētā stunda beidzas ar skolēnu akvareļu izstādi: visi veidoti gaišos un siltos toņos: arī krāsa atspoguļojusi skolēnu noskaņojumu stundā.

Mazākumtautību skolu klasēs šis kritērijs novērots tikpat bieži kā latviešu skolās, īpaši spilgti to īsteno skolotāji mūzikas un vizuālās mākslas stundās. Paņēmienu ļoti līdzīgi kā latviešu skolās: vairumā skolotāji īstenojuši komunikatīvo didaktisko modeļu variācijas, daži tuvinās starpkultūru didaktiskā modeļa prasībām. Skolotāju pedagoģiskajā darbībā pausta pašapzināšanās – gan vērtību, gan kultūras izcelsmes nozīmē, tā iet roku rokā ar zināšanām par citām kultūrām savienojumā ar prasmi piemērot vispārējās zināšanas konkrēta skolēna pieredzei. (*Kirst - Ashman, Hull, 1993*) Te vērojams, ka komunikācijai atvērtu vidi, sevišķi formulējot mācību uzdevumus, skolotājs rada, individuāli iesaistot šajā vidē skolēna sociālkultūras pieredzi, aprunājoties un jautājot skolēnam, pirms uzdevuma formulēšanas. Īpaši veiksmīgi tas izdevies lauku – pilsētas kultūru dialoga uzsākšanā jau stundas sākumā, instruktāžas posmā.

Nav iespējams par komunikāciju veicinošām uzskatīt skolotāju pedagoģisko darbību angļu valodas stundās. Teorētiski komunikatīvā didaktika būtu piemērotākais didaktiskais modelis sākumskolēnu svešvalodu mācībām, tomēr neviena no novērotajām skolotājām to nav izmantojusi.

Savukārt pozitīvs piemērs novērots dabaszinību stundā:

Skolotāja: Ceturtai grupai ir kļūda, bet viņi to izlaboja un iznāca vārds *mākonis* un vārds *rudens*.

Skolotāja: Kas jums zināms par saulainajām dienām?

Kopumā mazākumtautību skolu skolotāji sekmīgi izmanto komunikāciju veicinošus paņēmienus bilingvālu mācību apstākļos, pārsvarā klasēs, kurās īstenots 3. vai 2. bilingvālās izglītības modelis. Vairāk nekā latviešu skolu skolotāji, viņi tiecas iedrošināt skolēnus, vairāk individualizē pieeju tiem, uzrunā tos un pauž cieņu pret viņiem kā pret vērtīgiem cilvēkiem. Lielāku uzmanību mazākumtautību skolu skolotāji velta skolēnu savstarpējās komunikācijas veicināšanai. Tā caurstrāvo gan uzdevumu formulēšanas, gan īstenošanas, gan refleksijas – novērtējuma fāzes stundas gaitā.

Salīdzinājums dod iespēju konstatēt, ka kritērijs novērots vienādā apjomā abu tipu skolās, bet atšķiras tā izpausmes: latviešu skolu skolotāji akcentē labvēlīgas vides veidošanu un pēc tam šajā vidē skolēni paši aktīvi un droši komunicē. Mazākumtautību skolu skolotāji vairāk uzsver skolēnu savstarpējo komunikāciju, vairāk novērotas grupu darba modifikācijas un ļoti dzīva un aktīva skolēnu komunikācija grupās. Iespējams, ka skolotāji mazākumtautību skolā vairāk tiecas akcentēt skolēnu pašvērtību un celt viņu pašapziņu. Nenoliedzami, zināma ietekme ir bilingvālās izglītības kursiem, praktizētai pedagoģiskās darbības individualizācijai,

arī un, būtiski, skolotāja personīgajām īpašībām (atvērtībai, iecietībai un mīlestībai pret bērniem, pašpārliecinātībai un profesionalitātes apziņai). Tas redzams īpaši mācību mērķu formulēšanā un uzdevumu izpildes uzraudzīšanā.

Salīdzinoša analīze apstiprina pētījuma hipotēzi, atskaitot emancipējošu skolotāju valodu kā sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritēriju, ko bija iespēja novērot tikai dažās stundās. Konstruktīvismam atbilstoša pedagoģiska domāšana un prakse vērojama gan latviešu, gan mazākumtautību skolu klasēs: skolotāji plānojot un organizējot mācību procesu veicinot skolēnu aktivitāti gan emocionālajā, gan kognitīvajā nozīmē, veicina skolēnu konstruktīvu jaunradi.

Skolotāja darbība veicina skolēnu savstarpēju toleranci

Rādītājs izpaužas galvenokārt tādējādi, ka skolotājs jau mācību uzdevumu formulēšanas fāzē, kā arī šo uzdevumu īstenošanai veido gan homogēnas, gan heterogēnas grupas dažādu sociālkultūras pieredžu (dažādu dzimumu, etniskās piederības, sociālo slāņu) savstarpējas iepazīšanas un savstarpējas mācīšanās nolūkos).

Kopumā problemātiskākais rādītājs, stundu vērojumus samērojot ar kritērijiem. Latviešu skolās vispār nav novērots. To iespējams skaidrot gan ar mācību programmu burtisku īstenošanu, kurās sākumskolas posmā vēl nav iestrādāti tolerances veicināšanas principi, tāpat maz vai nemaz netiek praktizētas kooperatīvās mācības. Otrs skaidrojums; skolēni šajā vecumā, ja mājās vēl nav audzināti tolerances garā, atbilstoši vecumposma psiholoģijai, ir kategoriski un būtiskos jautājumos pauž neiecietīgus viedokļus (skat. sadaļu par sociālkultūras pieredzi, Ramsey, 1999, Ēriksons, 1998). Skolotāji necenšas to ietekmēt, iespējams tādēļ, ka skolēnu paustie stereotipiskie vērtējumi apstiprina pašu skolotāju pozīciju. Situācijās, kad klasē mācās dažādu tautību skolēni, skolotāji necenšas veicināt starpgrupu solidaritāti.

Mazākumtautību skolas arī šis kritērijs novērots salīdzinoši reti – tikai 2 stundās – vizuālās mākslas un dabas zinību stundās, kad skolotāja organizēja etniski heterogēnas grupas, deva iespēju grupu ietvaros paust dažādus viedokļus un nonākt pie visiem pieņemama kopsaucēja. Te vērojama plānota un mācību mērķos iestrādāta tolerances veicināšana, kas caurvij gan uzdevumu formulēšanas, gan īstenošanas, gan refleksijas fāzi.

Salīdzinot un izvērtējot abu tipu skolu skolotāju darbību klasē, jāsecina, ka tolerances sekmēšanā vēl ir daudz problēmu. Protams, to var skaidrot arī sekojoši: mazākumtautību skolu ētoss ir atvērts dažādībai un tolerance tajā ir pašsaprotama kā uzvedības mods. Savukārt latviešu mācībvalodas skolās skolotāju darbībā pārlieku bieži sastopama neiecietība pret

skolēnu – bērnu – kā pret mazu, nezinošu, pieredzes nabagu. Ne – pieaugušu un ne tādu, kā skolotāja.

Skolotājs deleģē atbildību, nodrošinot izvēli – mācību procesu organizējot kā atbildīgu attieksmi pret savu pieredzi, tādējādi īstenojot apzinātu un elastīgu atbildību dalījumu mācību procesā starp sevi un skolēnu.

Skolotāja un skolēna autoritāte savstarpējās attiecībās balstās racionālos komponentos: cieņā pret cilvēku, savstarpējā spēju atzišanās. Skolēniem tiek dota iespēja klasē organizēt demokrātiskas un savstarpēji bagātinošas attiecības un pašiem būt atbildīgiem par šādu attiecību veidošanu. Klasē īstenoja vecumposmam piemērota mācību satura, metožu, bilingvālās izglītības apstākļos arī valodas izvēle saskaņā ar skolēna individuālo pieredzi.

Latviešu skolās arī šis kritērijs novērots reti, piemēram, situācijā, kad skolotāja dod skolēnu grupai uzdevumu zīmēt un atļauj grupas ietvaros vienoties gan par uzdevuma priekšmetu, gan materiāliem, kompozīciju utt. Šeit skolotāja demonstrē uzticēšanos skolēniem kā spējīgiem pieņemt kolektīvu lēmumu un saskaņā ar to veikt uzdevumu „grupā vienojaties, ko zīmēsiet – brāļi vai māsu, vai...”. Grupu darbs norit aktīvi un skolēni strādā ar prieku.

Mazākumtautību skolās sastopams vairākkārt, taču saistībā ar grupu darbu – dodot iespēju skolēniem kolektīvi pieņemt lēmumus, nevis ar individuālas izvēles un atbildības deleģēšanu. Vairākkārt sastopamas situācijas kā iepriekš raksturotā situācija latviešu mācībvalodas skolā. Individuāli par valodas lietošanu skolēni tiek aptaujāti, uzsākot bilingvālu stundu. Pirms stundas skolēni izvēlas, kurā valodā atbildēs skolotājam, kurā lasīs, kurā rakstīs. Skolotāja apkopo individuālās vēlmes un pieņem lēmumu. Šāds bilingvālas stundas ievads gan bija vērojams vien divās stundās. Skolotājas, kuras vadīja šīs stundas, ir pieredzes bagātas vidēja vecuma profesionāles ar pedagoģisko izglītību un ievērojamu tālākizglītības pieredzi, apmeklējušas SFL projekta „Atvērtā skola” bilingvālās izglītības metodikas kursus periodā no 1999. līdz 2001. gadam.

Kopumā jāsecina, ka skolotāji deleģē atbildību, nodrošinot izvēli, vairāk mazākumtautību skolās nekā latviešu skolās. Dažas no skolām strādā pēc Š. Amonašvili Dzīves skolas principiem, kura balstās mīlestībā un cieņā pret bērnu; citas, kur kritērijs pamanāms, aktīvi apguvušas bilingvālo mācību metodiku: abi iemesli sekmējuši demokrātiskas gaisotnes izveidi klasē un augusi skolotāju uzticēšanās skolēniem.

Skolotāja valoda ir brīva no sociālkulturāliem aizspriedumiem

Skolotāja lietotajā leksikā nav sociālkulturālu aizspriedumu vai *birku (labels)* (kā *gudrie un dumjie bērni, no tevis jau neko nevar gaidīt, tavs tēvs bija tāds pats... trako kā čigāns* u.tml.).

Visproblēmātiskākais kritērijs: teorētiski no varas attiecību viedokļa pats pirmais autentiskas starpkultūru izglītības pamatelements (*Nieto, 1994, Fennimore, 2000*), sākums, bet Latvijas skolās ļoti reti un nepilnīgi īstenots. No diskursa analīzes viedokļa skaidrojams ar skolotāja kā varas nesēja stereotipu (jauno laiku ideāli: zināšanas = spēks; spēks = zināšanas, kā Frensisam Bēkonam). Modernisms pedagoģijā, piemēram, humānpedagoģijas tradīcija pilnībā nav likvidējusi skolotāja varas monopolu; tas transformējies aizbildnieciskā padomdevēja un virzītāja funkcijā. Acīmredzot vien radikāla konstruktīvisma gultnē virzīta kritiskā pedagoģija, ko akcentē starpkultūru izglītības pētnieki (*Nieto, 1992, Freire, 1970, 1985*) spēj atrisināt šo problēmu un deleģēt varu un atbildību skolēniem artikulēti un skaidri, vēl pirms skolotājs sevi ir pasludinājis par vienīgās pareizās patiesības nesēju.

Apkopojot šī kritērija neīstenojuma cēloņus, nākas konstatēt, ka latviešu skolās skolotāji īpaši turas pie skolēnu nepilnvērtības un tradicionāliem dzimumu stereotipiem: etnisko stereotipu skolotāju valodā tikpat kā nav – ja nu vien neverbāli attieksmēs jūtams, ka ekspektācijas attiecībā pret dzimtās valodas un otrās valodas nesējiem atšķiras.

Postmodernisma pedagoģijas pārstāvis Žiro uzskata, ka skolotāji īsteno pārveidojošu darbību, jo viņu valodas lietojums un vārdu – darbu saskaņa ietekmē bērna personības attīstību un tam ir ilgstoša, paliekoša ietekme. (*Giroux, 1988, 49*)

Mazākumtautību skolās dažās stundās (2 no 22) novērotājs var saklausīt ne vien no stereotipiem brīvu, bet pat emancipējošu skolotāja valodu. (*Fennimore, 2000*) Jūtams skolotājas sasniegtais augstais skolēnu kā cilvēku, kā personību novērtējums, uzticēšanās, tolerance; skolotāja valoda nestratificē skolēnus un nepiešķir etiķetes, tā atbrīvo viņus patstāvīgam pieredzes apguves ceļam, ko sauc par skolu. Cieņa ir skolotāja dotā ceļamaize.

Piemēram:

“Vy že ļudi vzroslije, I Vy znajete, čto s vami obraščajutsja s dobrotoi, laskoi...”

Tomēr tie ir atsevišķi piemēri: dažas mazākumtautību skolā novērotās stundas, divas skolotājas. Viņu sociālkultūras pieredzes komponentus izpētot un saistot ar viņu pedagoģisko darbību stundā, konstatēju, ka abām ir augstākā pedagoģiskā izglītība. Viena no viņām studē pedagoģijas maģistrantūrā Liepājas pedagoģijas akadēmijā. Abas skolotājas nākušas no jauktām ģimenēm, viena ir lietuviete, otra – krieviete. Viena no skolotājām šo profesiju īsteno jau otrajā paaudzē, viņas tēvs ir bijis skolotājs. Skolotājas ir samērā simetriski bilingvālas: gan latviešu, gan krievu valodu prasmju līmenis ir līdzvērtīgs. Viena skolotāja labi pārzina angļu valodu, otrai ir viduvējas vācu valodas zināšanas. Abas raksturo plašs mediju lietojums gan ikdienā, gan pedagoģiskajā darbā stundās. Jāteic, arī skolas politika ir virzīta uz maksimālu mediju izmantojumu. Šī skola 2001. – 2002. gadā bija SFL projekta „Atvērtā skola” dalībškola.

Salīdzinoša analīze apstiprina pētījuma hipotēzi, atskaitot emancipējošu skolotāju valodu kā sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritēriju, ko bija iespēja novērot tikai dažās stundās. Konstruktīvismam atbilstoša pedagoģiska domāšana un prakse vērojama gan latviešu, gan mazākumtautību skolu klasēs: skolotāji plānojot un organizējot mācību procesu veicinot skolēnu aktivitāti gan emocionālajā, gan kognitīvajā nozīmē, veicina skolēnu konstruktīvu jaunradi.

Ņemot vērā šo raksturojumu, var secināt, ka tas uz skolotāju pedagoģisko darbību atstājis ietekmi divos virzienos: pirmkārt: laba metodiska sagatavotība; otrkārt – dzīve biculturālā vidē. Protams, skolotāju personības īpašībām šeit ir liela nozīme un kombinācijā ar pedagoģisku profesionalitāti tās ir sasniegušas starpkultūru izglītības īstenošanai nepieciešamos komponentus. Jāteic, ka tieši šo divu skolotāju pedagoģiskajā darbībā vērojami visi kritēriji un tā var kalpot par etalonu sociālintegrējošai pedagoģiskajai darbībai.

Skolotāja darbība ir sociālkultūras pieredzes integrējoša: skolotājs izmanto savu sociālkultūras pieredzi un ir atvērts skolēnu sociālkultūras pieredžu integrēšanai pedagoģiskajā procesā klasē.

Skolotājs pedagoģiskās darbības īstenošanā iesaista savu sociālkultūras pieredzi, to iepriekš refleksīvi izvērtējot un sistēmiski konstruējot fragmentus, kuri būtu iesaistāmi procesā un komunicējami skolēniem. Svarīgi, lai skolotājs savas pieredzes fragmentus pieskaņo skolēnu iepazītajai – viņu sociālkultūras pieredzes situācijām. Rezultātā skolotājs savu darbību virza no savas pieredzes iepretim skolēna pieredzei, bet par izejas punktu ņem skolēna pieredzi. Dimensijas rādītāja īstenošanai ir vairākas – tas nav vien personisks skolotāja un konkrēta skolēna pieredžu dialogs, bet arī skolēnu savstarpēji pieredžu dialogi, klāt nākot pasaules pieredzei – gan skolēnu, gan skolotāja izpildījumā.

Mazākumtautību skolu klasēs šis kritērijs novērots vairāk kā latviešu skolās, atskaitot angļu valodas, matemātikas, sporta stundas, kur to nebija iespējams vērot noteiktu skolotāju autoritārā un komunikācijai nedraudzīgā stila dēļ. Skolotāji bieži un aizrautīgi stundās izmanto pasaules kultūras vēstures faktus (mūzikas, dzimtās valodas, otrās valodas, vizuālās mākslas stundās). Iespējams, ka tas skaidrojams ar skolotāju biculturālo pieredzi, dabisku dažādu kultūrvižu apguves gaitā sintezēto atvērtību.

Visbiežāk abu tipu skolās novērots, ka skolotāji integrē pedagoģiskajā procesā savu pieredzi, mazāk – skolēnu pieredzi.

Kā jau parasti sākumskolas posmā, abu tipu skolās skolotāji veiksmīgi īsteno atvērtu komunikāciju ar skolēniem: uzklaušot un iedrošinot tos, radot labvēlīgu gaisotni audzināšanai.

Ar gandarījumu bija jāsecina, ka skolotāji kopumā uzticas skolēniem. Atbildības deleģēšana izpaudās organizējot dažāda veida grupu darbus un deleģējot grupām kolektīvai lēmumu pieņemšanai gan lomā sadalīti, gan uzdevuma izpildes plānošanu, gan uzdevuma veikšanas metodi. Mazākumtautību skolās īpaši aktuāli šķiet skolēniem piedāvātie mācībvalodas izvēles piemēri.

Problemātiski var vērtēt tolerances veicināšanu – protams, tā ir viens no starpkultūru didaktiskā modeļa īstenošana pamatnosacījumiem un ļoti aktuāls arī manis piedāvātajā skolotāja pedagoģiskā darbība modelī par to, par cik izmantoti starpkultūru didaktiskā modeļa elementi tajā (*skolēnu daudzveidīgo pieredžu integrēšana balstā uz toleranci pret tām skolotāja izpildījumā – L.O.*). Tomēr biežāk un tikai mazākumtautību skolās.

Tikai dažās – divās no 44 – novērotajām stundām sastopama emancipējoša skolotāju valoda, brīva no sociālkulturāliem aizspriedumiem.

Vispārīnot salīdzinoši aprakstošajā pētījumā gūtos datus, bija iespēja konstruēt divus skolotāju pedagoģisko darbību etniski daudzveidīgā vidē potenciāli uzlabojošus instrumentus – ieteikumus un sociālintegrējošās skolotāja pedagoģiskās darbības modeli kā kritēriju un rādītāju sistēmu. Abi instrumenti attiecas uz pedagoģisko darbību kā tagadnes kultūras pāraugšanu 1.4. sadaļā piedāvātajā modelī, kultūru dialoga rezultātu (66.lpp.)

Saskaņā ar sociologa Gidensa viedokli, “darbība ir atkarīga no indivīda spējas radīt pārmaiņas”. (Gidenss, 1999, 44) Kultūru dialogs īstenojoties klasē noved pie modificētas skolotāja un skolēna kultūras veidošanās – pāraugot līdzšinējo pieredzi, transformējot stereotipus un pārvarot ierobežojumus. Lai šo līmeni sasniegtu, skolotājiem kultūru dialoga rezultātā gūtu skolēnu pieredzes paplašinājumu būtu jāpapildina ar dažiem sociālpedagoģiskiem ieteikumiem, kuri balstīti augstāk veiktajā analīzē. Tie veidoti kā kopīgas rekomendācijas izlases latviešu un mazākumtautību skolu skolotājiem, kuri strādā ar konkrēto klasi. Piedāvātie instrumenti skolās vērsti uz starpkultūru mācīšanās attīstīšanu pedagoģiskā procesa klasē gaitā un atbalsta augsta līmeņa starpkultūru izglītības mērķu sistēmu, ko piedāvājuši pētnieki Gutmans un Tomsons. (*Gutmann & Tompson, 2000*)
Minētajā mērķu sistēmā ietilpst:

- zināšanas par etnisku un kultūru daudzveidību – par dažādām kultūrām, pārmaiņu procesiem, kopībām un atšķirībām grupu ietvaros un starp grupām, etnokulturālām identitātēm, komunikācijas procesiem un tēlu, priekšstatu veidošanu;

- daudzu perspektīvu pasaules skatījuma attīstīšana – zināšanas ir sociāli konstruētas, un tās ietekmē to autora pieredzes, vide un pieejas; izpratnes veidošana par to, ka ir vairāk nekā viens veids, kā raudzīties uz pasauli;
- attīstīt zināšanas par nevienlīdzību daudzietniskā sabiedrībā un par tām vērtībām un prasmēm, kuras izmantojam, lai ar to tiktu galā, to mazinātu – mācīties par rasismu, diskrimināciju un asimetriskām sabiedrisko panākumu iespējām, par etnokulturālās izcelsmes un sociālekonomiskās pozīcijas, dzimuma, personības raksturojuma savstarpējo sakarību;
- attīstīt vērtības un prasmes, kuras vērstas uz etnokulturālās dažādības aizsardzību personisko autonomiju un vienotību skolā un sabiedrībā; rezultātā jāasniedz aktīva atbildība par šo vērtību īstenojumu. nepiederības sludināšana vai separātisms kādas kultūras grupas ietvaros;
- sociāla un komunikatīva kompetence, kas ietver cieņu pret atšķirīgiem, empātijas spēju un to vērtību un prasmju attīstību, kas palīdz risināt konfliktus multietniskā vidē .

Kā kultūru dialogs īstenojoties noved pie modificētas skolotāja un skolēna kultūras veidošanās – pārāugot līdzšinējo pieredzi, transformējot stereotipus un pārvarot ierobežojumus? Lai šo līmeni sasniegtu, skolotājiem kultūru dialoga rezultātā dabiski gūtās pieredzes pārmaiņas būtu jāpapildina ar dažiem sociālpedagoģiskiem ieteikumiem, kuri balstīti augstāk veiktajā analīzē.

1. Jāņem vērā skolēnu ģimenes sastāva atšķirības un tās jāizmanto savstarpējas iecietības veicināšanai klasē, nevis liekot skolēniem no nepilnām ģimenēm izjust mazvērtību saskarsmē ar tiem, kuri nāk no pilnām ģimenēm.

2. Jāņem vērā skolēnu etniska daudzveidība, kaut arī mācības notiek latviešu valodā. Īpašu uzmanību jāpievērš tam, lai mācību materiāli nebūtu etnocentriski, abu tipu skolās. Jādod skolēniem iespēja apgūt vienam otra atšķirīgo etnisko pieredzi. Tas īpaši labvēlīgi īstenojams bilingvālās izglītības apstākļos (*valodas draugi*, piemēram). Noteikti būtu jāizmanto pedagoģiskā procesa norisē skolēnu spēja sazināties arī citās valodās, ne vien latviešu.

3. Jāizmanto pieredze, ko guvuši skolēni, kuri dzīvojuši vai mācījušies ārpus Latvijas. Šo skolēnu pieredzi būtu nepieciešams organizatoriski plānot kā līdzekli pedagoģiskās darbības īstenošanai, tādējādi paplašinot pārējo skolēnu pieredzi un radot interesi par sociālkultūras pieredzes ieguvī ārpus Latvijas. Izmantojot informāciju par to, kādus informācijas līdzekļus izmanto skolēni un kādās valodās viņi gūst informāciju, skolotājam jāpiedāvā iespējas arī klasē izmantot tos (prese, audio, videomateriāli dažādās valodās), lai skolēnu interese un valodas zināšanas skolā plauktu, nevis paliktu novārtā. Rēķinoties ar

realitāti – mediju izmantojums vairumā gadījumu ģimenēs ir ierobežots – tas aprobežojas ar TV un presi, grāmatas tiek lasītas dažas reizes nedēļā vai pat mēnesī – būtu vēlams veidot un veicināt to skolēnu autoritāti klasē, kuri plaši izmanto medijus, turklāt vairākās valodās, dodot viņiem iespēju būt skolotāja palīgiem un citu skolēnu konsultantiem.

4. Skolēnu pieredzi, kas gūta interešu izglītības iestādēs, iespējams integrēt mācību procesā, savstarpēji bagātinot skolēnu pieredzes. Skolēni, kuri nodarbojas ar sportu, varētu sekmēt veselīga dzīves veida un kustību popularitāti klasē, savukārt skolēni, kuri nodarbojas mākslu, varētu sekmēt citu skolēnu un skolotāja arī, estētiskā apvāršņa paplašināšanos. Zinot vecāku izglītības līmeni un nodarbošanos, skolotāji var caur skolēniem kā mediatoriem veicināt vecāku vēlmi paaugstināt savu izglītību un aktīvāk meklēt darbu bezdarba situācijā. Pozitīvo skolā gūto pieredzi skolēni atnesīs mājās un komunikācijā ar vecākiem varētu veidot viņos motivāciju pašattīstībai. Savukārt vecāki ar augstāko izglītību, speciālisti savā nozarē, būtu – sākotnēji caur skolēnu naratīvu – stāstiem par vecāku profesionālo dzīvi, vēlāk – klātienē, iekļaujami pedagoģiskajā procesā kā noteiktas veiksmīgas sociālkultūras pieredzes paraugi.

Ieteikumu veidā atspoguļots skolotāja un skolēnu kultūru dialoga vēlamais rezultāts: kas skolotājam jāievēro savā pedagoģiskajā darbībā, lai efektīvi mācītos no skolēnu pieredzes un lai klasē notiktu aktīva un rezultatīva sociālkultūras pieredžu apmaiņa. Kā rezultāts tam ir sagaidāma abu pedagoģiskā procesa dalībnieku tagadnes kultūras pāraugšana – jauna, transformēta tagadnes pieredze – pedagoģiskā darbība kā tagadnes kultūras pāraugšana. Ja iepriekšējie komponenti ir procesuāli, vērsti uz skolotāju pašrefleksijas lietojumu pedagoģiskā procesa laikā, tad šis ir rezultējošs un procesu noslēdzošs. Ja skolotāji savā refleksijā par kultūru dialoga norisi klasē iekļaus augstāk formulētos ieteikumus, tas dos iespēju uzsākt nākošo sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības ciklu, veidojot daudz kultūru mācību kopienu. (*Glaserfeld, 1995*) Rezultātā ir bagātinājusies gan skolēnu, gan skolotāja tagadnes kultūra un var sākties nākošais pedagoģiskās darbības cikls (analīzes modelis 64.lpp.).

Apkopojot gan skolotāja pedagoģiskās darbības kā starpkultūru mācīšanās nodrošinošas darbības jomas analīzes modeli (1.4. sadaļā), gan to īstenošanas nosacījumus/kritērijus un izpētītos labas prakses piemērus izlases latviešu un mazākumtautību skolās, bija iespēja izstrādāt galvenokārt skolotāju darbības pētījumiem (*action research*) domātus pašnovērtējuma kritērijus un rādītājus.

Skolotāju darbības pētījumos (*Newman, 2000*) galvenais akcents ir prakse kā izpēte, skolotāju pedagoģiskās darbības kā refleksīvas darbības pašizpēte – tās galvenais paņēmieni, kritiska refleksija, samērojot ar pašam skolotājam – pētniekam pieņemamu pētniecisko instrumentu. Nevar apgalvot, ka ir viena veida pareizi darbības pētījumi: kā jau kvalitatīvs

pētījumu veids, tas notiek lielā subjektīvā atkarībā no pētnieka – skolotāja izvēlētās pieejas. Kā metodes tajos iespējams izmantot situāciju analīzi (*case study*), stundu novērojumus, skolēnu grupas vai atsevišķa skolēna novērojumus, dziļas intervijas ar skolēniem, viņu vecākiem, kolēģiem u.tml. (*Newman, 2000*)

Šajā gadījumā uz stundu pašnovērojuma pamata vēlami un skolotājiem iesakāmi ir viņu stundu videonovērojumi, var būt arī audioieraksti, – kā analītiskus līdzekļus piedāvāju izstrādāto modeli.

Piedāvātais modelis ietver gan skolotāju pedagoģiskās darbības komponentus – nosacījumus, gan minētos principus nu jau kā kritērijus, gan to konkretizējumu – rādītājus. To var izmantot gan pašnovērtējumam, gan iekšējam novērojumam – koleģiālas supervīzijas apstākļos, gan ārējam – administratīvas supervīzijas vai ārējas kontroles situācijā.

7.tabula

Skolotāju sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības modelis, kas nodrošina starpkultūru mācīšanos

	Pedagoģiskā darbība kā tagadnes kultūra skolotāja pieredzē un tās izpausmēs skolotāja darbībā: mācību līdzekļu, mediju lietojums (Skolotājs)	Pedagoģiskā darbība iekļauj pedagoģiskajā procesā skolēnu tagadnes pieredzes : veicina skolēnu pieredžu izpausmes pedagoģiskajā procesā (Skolēni)	Pedagoģiskā darbība kā kultūru dialogs : skolotājs kopā ar skolēniem plāno sociālo mijiedarbību klasē (Kopā)	Pedagoģiskā darbība kā tagadnes kultūras pāraugšana: transformēta/jauna skolotāja un skolēnu pieredze (Kopīga jauna pieredze kopdarbības rezultātā) <i>Rezultāts</i>
Skolotājs veicina komunikācijas procesus klasē, skolēni aktīvi iesaistās, komunicējot savu pieredzi (dialogs)	Skolotājs pamato savu pedagoģisko darbību, kā argumentu izmantojot citu cilvēku, arī skolēnu, skolotāju pieredzi	Skolēniem ir iespēja pamatot savu darbību klasē, izmantojot savas, citu skolēnu un pieaugušo pieredzes faktus.	Skolēni grupu darba laikā dalās savā, citu vienaudžu un pieaugušo pieredzēs	Skolotājs meklē alternatīvas paša un skolēnu paustajiem viedokļiem plašsaziņas līdzekļos, grāmatās u.tml.
	Skolotājs pamato savu pedagoģisko darbību, kā argumentu masu mediju informāciju.	Skolēniem ir iespēja pamatot savu darbību, izmantojot informāciju no dažādiem informācijas avotiem un medijiem.	Skolēni grupu darba laikā dalās pieredzē, kas gūta no dažādiem informācijas avotiem un medijiem.	Skolēni grupas lēmumus pamato ar grupas dalībnieku pieredzē (paša, citu, no medijiem gūtā) balstītiem argumentiem.

<p>Skolotāja pedagoģiskā darbība veicina skolēnu <u>savstarpēju toleranci</u>: skolēni nekautrējoties pauž savu dažādību un ir atvērti dažādības uztverei. (Kvalitatīva daudzveidība)</p>	<p>Skolotājs piedāvā skolēniem attīstošas situācijas, dod laiku pārdomām un piedāvā izvēlēties viņiem pieņemamus līdzekļus problēmu risināšanai.</p>	<p>Skolotājs sniedz skolēniem emocionālu atbalstu, iedrošina arī nepopulāru viedokļu paušanu, emociju “ventilēšanu”.</p>	<p>Skolēni grupu vai pāru darbā apspriežoties izvēlas atbilstošu mācību saturu no skolotāja piedāvājuma un līdzekļus saturā sastopamo problēmu risināšanai.</p>	<p>Savu šī brīža viedokli skolēni uzskata par vienu no viedokļiem, kuram ir iespējami vairāki varianti.</p>
	<p>Skolotājs veido heterogēnas grupas dažādu sociālkultūras pieredžu (dažādu dzimumu, etniskās piederības, sociālo slāņu) savstarpējas iepazīšanas un savstarpējas mācīšanās nolūkos.</p>	<p>Skolotājs dod iespējas skolēniem izvēlēties mācību mērķus atbilstoši viņu individuālajai sociālkultūras pieredzei</p>	<p>Skolotājs izmantojot medijus – labāk video – demonstrē videoklipu, reklāmu, kurā ir sastopamu dzimumu, vecumu, etniski stereotipi un iedrošina rosina skolēnus to analizēt.</p>	<p>Skolēni noteiktās situācijās maina savus viedokļus, ieklausoties citos vai balstoties uz mediju informāciju.</p>
<p>Skolotāja darbība ietver <u>atbildības deleģēšanu</u>, atbalstot skolēnu pašorganizēšanās iniciatīvas, ko skolēni labprāt izmanto (skolēni aktīvi plāno mācības, skolotāja atbalstīti)</p>	<p>Skolotājs sniedz skolēniem pašorganizācijas iespēju, deleģējot instruktāžu viņiem pašiem.</p>	<p>Skolotājs informē skolēnus par pašorganizācijas veidiem, piemēram, izmantojot medijus – demonstrē videomateriālus, izmanto presē, grāmatās atrodamas atbilstošas situācijas, kurās skolēni paši uzņemas atbildību par mācību procesu.</p>	<p>Skolotājs izstāsta, kā grupā organizēt darbu, savstarpēji konsultēt vienam otru.</p>	<p>Skolēni meklē kompromisus konfliktsituācijās, balstoties uz citu cilvēku jau atrisinātu konfliktu vēsturi</p>
	<p>Skolotājs konsultē un palīdz atsevišķām mazām grupām vai skolēniem, un ir viņu rīcībā pēc skolēnu pieprasījuma, arī privātām sarunām.</p>	<p>Skolotājs dod iespēju skolēniem izvēlēties mācību valodu (bilingvālu mācību gadījumā)</p>	<p>Skolēnu grupas aicina skolotāju konsultēt, arī iesaistīties grupas pieredzes apmaiņā, privātās sarunās</p>	<p>Skolēni, grupā risinot konfliktus, atsauc atmiņā skolotāja pieredzi – stāstus par savu un pasaules pieredzi, cenšas atdarināt skolotāja emocionāli atbalstošu darbību.</p>

Skolotāja un skolēnu valoda savstarpējā komunikācijā ir brīva no sociālkulturāliem aizspriedumiem.	Skolotājs ir apzinājis savus stereotipus un izvairās no to lietojuma: stāstot skolēniem, par saviem aizspriedumiem un to, kā mācās no tiem tikt vaļā. Skolotājs stāsta gadījumus no citu cilvēku pieredzes, kā stereotipisku negatīvu apzīmējumu lietošana ir kādam cilvēkam traucējusi viņa izglītībā, darbā, ģimenē.	Skolēni bieži izsaka savas domas, arī kautrīgākie.	Skolēni un skolotājs paši sevī konstatē stereotipiskus aizspriedumus par etnicitāti, dzimumu, vecumu un paši sevi labo, ja reiz tie lietoti.	Skolēni heterogēnās grupās strādājot, ievēro visu skolēnu vienlīdzīgas cieņas principu un nelieto negatīvus aizspriedumainus apzīmējumus viens attiecībā uz otru.
	Skolotājs izklāsta savu dzīves pieredzi gan saistībā ar mācību tematiku, gan arī atbilstoši klases sociālpсихолоģiskajam klimatam (ja skolēni ir uztraukti, frustrēti, lai tos nomierinātu, piemēram).	Skolēniem ir iespēja uzdot visdažādākos jautājumus	Skolotājs izklāsta savu dzīves pieredzi kontekstā ar skolēnu jautājumiem	Skolēni veic savstarpēju novērtējumu.
Skolotāja darbība visu iepriekšminēto kritēriju rezultātā ir sociālkultūras pieredzes integrējoša (paša, citu, pasaules dimensijās) Rezultāts	Skolotājs sagatavo piemērotus darba un mācību materiālus, informatīvās lapas, izmantojot medijus līdzās oficiāliem mācību materiāliem	Skolēniem ir iespējas lietot medijus mācību procesā : pašu izvēlētas avīzes, žurnālus, grāmatas utt.	Skolēni savstarpēji viens otru instruē grupu darba laikā, konsultē viens otru.	Skolēni gūst gandarījumu par pašnoteiktas darbības pieredzi un pauž to emocionāli.
	Skolotājs lieto medijus mācību procesā: TV, video, DVD	Skolēni raksta, zīmē, stāsta ko pieredzējuši mājās/ģimenē.	Skolēni viens otram stāsta, ko apguvuši ārpuskolas nodarbībās	Skolēni grupā strādājot, iedrošina viens otru.
	Skolotājs lieto medijus mācību procesā : avīzes, žurnālus.	Skolēni katrs izvēlas sev darba materiālus noteiktā valodā no skolotāja piedāvātā	Skolēni apspriežoties izvēlas komunikācijas valodu grupā (bilingvālu mācību gadījumā)	Pieredzes apmaiņas rezultātā skolēns maina savus iepriekšējā pieredzē sakņotos uzskatus.

	Skolotājs lieto medijus mācību procesā : grāmatas, enciklopēdijas.	Skolēni strādā un domā patstāvīgi, uzdevuma veikšanai aktualizē savu pieredzi, pauž to.	Skolēniem ir ciešs savstarpējs kontakts, viņi sadarbojas un palīdz viens otram, izmantojot gūto pieredzi.	Skolēni paši izvēlas veidu, kā veikt mācību uzdevumu.
	Skolotājs lieto medijus mācību procesā: internetu.	Skolēni izvēlas savai pieredzei un attīstībai atbilstošu mācību saturu no skolotāja piedāvājuma	Skolēni savstarpējā mijiedarbībā dalās pieredzē: personiski nozīmīgās zināšanās, prasmēs, attieksmēs (vērtību priekšstatos)	Skolēni, skolotāja iedrošināti, viens otram stāsta, kā apguvuši mācību saturu vairākās valodās.

Rezumējot kritēriju un rādītāju būtību, secināms, ka skolotājiem būtu jāsteno pedagoģiskā darbība, veidojot apzinātas pozitīvas mijsakarības ar skolēnu sociālkultūras pieredzi. Skolotāja darbības mērķim jābūt orientētam uz skolēnu pieredzes bagātināšanu, kā blakusefekts novērojama arī paša skolotāja pieredzes bagātināšanās refleksijas rezultātā. Skolēnu savstarpējā komunikācijā un komunikācijā ar skolotāju ir veicināma kritiskā domāšana, kas balstās iepriekšējās pieredzes analizē un tās konfrontēšanā ar jauno pieredzi – turklāt skolotājs iedrošina skolēnus izteikt nepopulārus un kritiskus viedokļus, rosina šaubīties. Mācību procesā gūto jauno pieredzi skolēni attiecina uz savu pagātņi, sociālkultūras dzīves kontekstu un apzinās savu spēku to mainīt, ja tas bremzē viņu izaugsmi.

Skolotāju darbības galvenie uzdevumi ir integrēt skolēnam aktuālo kultūrvižu saturu pieredzē, kuru skolēni gūst ģimenes un pilnveidot skolas un neformālās izglītības kultūrvides (mācību formas ir sociālas; tās nodrošina sociālās mijiedarbības apstākļus. Tādējādi tiek paplašināti skolēnu sociālkultūras pieredzes kultūras (kultūru daudzveidības avotus) un sociālie komponenti (sociālo mijattiecību plašumu).

Piedāvātie kritēriji un rādītāji pielietoti praksē, ļauj konstatēt labas prakses piemērus un apzināt iespējas *atvērt* skolotāju pedagoģisko darbību skolēnu sociālkultūras pieredzes integrēšanai un paplašināšanai mācību procesā. Tie dod iespējas pašiem skolotājiem iespējas veikt savas darbības pētījumus (*action research*) saskaņā ar sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības principiem, kritērijiem un rādītājiem.

Ja aplūkojam to, kā promocijas pētījumā tagadnes kultūra caur sociālkultūras pieredzes komponentiem īstenojas skolotāja pedagoģiskajā darbībā klasē, tad labvēlīga loma kontekstā ar skolēnu sociālkultūras pieredzi ir skolotāju vecumam – vairums skolotāju ir skolēnu māšu gados, kas pēc Ēriksona (Ēriksons, 1998), ietekmē uzticēšanās klimata veidošanos klasē. Mācību mērķu un uzdevumu formulēšanā skolotājas vairumā novēroto

stundu ir centušās demonstrēt savas sākumskolas skolotāju tālākizglītības kursus gūtās atziņas, piemēram, instruktāžu veicot bērnu valodā un iedrošinot viņus sadarbībai jau pašā mācību mērķa un uzdevumu formulējumā. Skolotājās, kas nākušas no bikulturālām ģimenēm, arī visbiežāk strādā ar jauktu skolēnu sastāvu klasē, un šeit vērojama diferencēta pieeja dažādām skolēnu sociālkultūras pieredzes situācijām: šīs skolotājas ir ņēmuša vērā, īpaši uzdevumu formulēšanā, arī skolēnu pieredzi, atsaucas uz viņu ģimenes situāciju, vecāku nodarbošanos, valodu prasmēm. Kopumā viņām iepretim monokultūras ietvaros socializējamiem skolotājām, raksturīga diferencēta pieeja un arī dialogs ar skolēniem, formulējot mērķus un uzdevumus. Reizēm – gan tikai dažās stundās bija vērojama skolotāju pašrefleksija – publiski pārspriedumi par savas, pamatā kultūru daudzveidības pieredzes iesaisti komunikācijā ar skolēniem. Kritiski būtu vērtējama mediju apguves pieredzes izmantošana – skolotājas vairumā gadījumu joprojām nav klasē pilnvērtīgi izmantojušas tos medijus, ko izmanto mājās.

Salīdzinoši aprakstošā pētījumā iegūto rezultātu objektivitāte (izlases reprezentativitātei izvēlētas gan pilsētas, gan lauku skolas, panākta skolēnu vecāku informēta piekrišana pētījuma veikšanai, kā arī ievērotas citas kvantitatīvo un kvalitatīvo pētījumu veikšanas procedūras, empīrisko pētījumu veicot izmantotas vairākas (trīs) metodes, veikta datu triangulācija) ļauj vispārināt izstrādāto modeli attiecībā uz jebkādu pedagoģisku darbību starpkultūru vidē, piemēram, vidējās un augstākās mācību iestādēs, darba vidē, visur, kur pastāv pedagoģiskas attiecības un pedagoģiska darbība – savstarpējas mācīšanās gaisotnē. (*Gutmann, Tompson, 2000*).

Nobeigums

Promocijas darbā skolotāja pedagoģiskā darbība aplūkota saiknē ar skolēnu sociālkultūras pieredzi. Tādēļ sākotnēji aplūkots pieredzes jēdziens Rietumu filozofu, psihologu un pedagoģu koncepcijās. Sociālkultūras jēdziens raksturots, galvenokārt izmantojot sociologa P. Sorokina un sociālpedagoģa L. Boenša atziņas. Sociālkultūras pieredze interpretēta saiknē ar sociālkulturālo teoriju (Vigotskis par sociālo faktoru cilvēka socializācijā) un akcentējot kultūras pieredzi cilvēka socializācijas gaitā. Individuālajā sociālkultūras pieredzē ietilpst personības socializācijā apgūtās kultūras saturs, savukārt pati pieredzes ieguves forma ir sociāla. (*Vygotsky*, 1981) Sociālkultūras pieredze izpaužas kā pašpieredze („Es” pārdzīvojamā dimensijā), citu pieredze kā savstarpējas mācīšanās avots un pasaules pieredze kā plašu sociālo attiecību pieredze, kas apgūstama ar mediju, biežāk – plašsaziņas līdzekļu starpniecību. Kā sociālkultūras pieredzes avoti interpretēti: dzīves vieta, mobilitāte dzīves laikā, sociālekonomiskās pozīcijas, pirmā un nākošās valodas, mediju socializācija. (*Held*, 1999, *Leiprecht*, 1995, *Strods*, 2005) Sadaļas noslēgumā piedāvāta britu sociologa Bernšteina koncepcija, kurā kultūras pieredzes apguve saistīta ar valodas kodiem ģimenē un skolā. (*Bernstein*, 1990) Sociālkultūras pieredzes būtības un veidošanās teorētiskā analīze ļāva pilnveidot sociālkultūras pieredzes definīciju, pārbaudīt tās iepriekšējā sadaļā noteikto struktūrkomponentu analīzes kritērijus un rādītājus, kā arī izvirzīt darba hipotēzi.

Kā teorētiskais pamatojums promocijas darbā galvenokārt izmantots konstruktīvisms, kurā uzsvēta skolēna pieredzes nozīme konstruktīvisma teorijā. Saskaņā ar konstruktīvisma (*Brunner*, 1971, *Vygotsky*, 1981, *Piaget*, 1954) viedokli, pasaule ir sociāli konstruēta: izglītības un audzināšanas pasaule nozīmē zināšanu un to nozīmju konstruēšanu un rekonstruēšanu, jēgu radīšanu un pārradīšanu. Konstruktīvisms uzsver tekstu (valodu, diskursa, semiozes) nozīmi sociālās pasaules konstruēšanā. (*Sayer*, 2000) Konstruktīvisma ietvaros pedagoģijā (*Kilpatrick*, 1987) tiek atzīta cilvēka patstāvība pasaules apgūvē un īpaši novērtēta skolēna pieredze.

Pētījumā, kas veidots no konstruktīvisma teorijas viedokļa, skolotāja pedagoģiskā darbība klasificēta kā sociāla darbība (*Parsons*, 1937, *Gidenss*, 1999), komunikatīva darbība (*Habermas*, 1984) un, balstoties uz vācu, somu un itāļu pedagoģijas pētnieku atziņām (*Medina*, 2003, *Mollenhauer*, 1985, *Kivela*, *Peltronen*, *Pikkarainen*, 1995) kā kultūras darbība – skolotāja un skolēnu individuālo kultūru izpausme, translācija un diālogs. Ņemot vērā sociālās darbības, un pedagoģiskās darbības kā vienas no tās izpausmes formām, refleksivitāti (*Gidenss*, 1999), to iespējams aplūkot ne vien tradicionālajā struktūrā, kā ierasts humānpedagoģijas ietvaros (mērķi, uzdevumi, saturs, metodes, vērtēšana), bet gan atklājot

saturiskos komponentus – nosacījumus, kuri būtu pakļaujami refleksijai kā skolotāja paša savas darbības refleksīva analīze. Pedagoģiskā darbība aplūkota tās sociālajā un komunikatīvajā izpausmē caur valodu.

Pedagoģiskā darbība pētījumā definēta kā vērtīborientēta, mērķtiecīgi plānota vai intuitīva mācīšana un audzināšana, ko veic skolotājs kopīgi ar skolēnu plānojot, organizējot un vadot pedagoģisko procesu. Attīstot somu pētnieku (*Kivela, Peltronen, Pikkarainen, 1995*) pedagoģiskās darbības modeli, izstrādāta pedagoģiskās darbības, kura nodrošina starpkultūru mācīšanos, saturisko komponentu cikliska sistēma (66.lpp.). Tā veidota kā skolotāja pedagoģiskās darbības analīzes modelis, kas turpmāk darbā izmantots arī empīriskajā pētījumā, interpretējot iegūtos datus. Tās dziļākam izvērsumam un pilnīgākam aprakstam vielu deva starpkultūru izglītības teorija. (*Freire, 1970, 1985, Nieto, 1992, 1994, Banks, 1993, Kendall, 1996, Fennimore, 2000*) Pretēji Latvijā izglītības politikā un pedagoģijā izplatītajam viedoklim, ka starpkultūru izglītība attiecas vien uz mācībām etniski heterogēnās vidēs, ar kultūrām saprotot etnicitātes komponentus, promocijas darbā piedāvāta atziņa, ka ikviena skolotāja pedagoģiskā darbība īstenojas starpkultūru vidē (dzimtes, vecuma, sociālās izcelsmes, vides, subkultūru faktori). Pētījuma rezultāti vedina izdarīt secinājumus, ka ikviena skolotāja pedagoģiskajai darbībai būtu vēlams starpkultūru mācīšanās elements: kaut vai vienkāršākajā nozīmē – skolotājam vēlams apgūt skolēna pieredzi, ņemot vērā, ka skolēns pārstāv citu kultūru – vismaz vecuma ziņā. Kultūra uzkrājas cilvēku pieredzē un pats uzkrāšanās, akulturācijas process ir sociāls. (*Vygotsky, 1981*) Tas dod pamatu jēdziena sociālkultūras pieredze lietojumam, kurā ietvertas skolotāju un skolēnu kā kultūras cilvēku biogrāfijas, personīgie naratīvi.

Kā teorētisks pamats skolotāju pedagoģiskās darbības analīzei klasē mazākumtautību skolās un etniski heterogēnās latviešu mācībvalodas skolās, izmantota starpkultūru izglītības koncepciju, kura balstās konstruktīvismā, Djūija un Vigotska, Lūmana, Glāzerfelda un citu konstruktīvistu atziņās. Tā vispilnīgāk atklāj skolēna sociālkultūras pieredzes iekļaušanas nepieciešamību skolotāju pedagoģiskajā darbībā.

Starpkultūru izglītība ir visaptverošs skolu reformas process. Tā vēršas pret rasismu, noraida to un arī citas diskriminācijas formas skolās un sabiedrībā, akceptē un apliecina plurālismu (tai skaitā etnisko, rasu, valodu, reliģisko, ekonomisko un dzimumu plurālismu), ko pārstāv skolēni, vietējā sabiedrība un skolotāji. Starpkultūru izglītība caurvij skolās izmantotās mācību programmas un mācību stratēģijas, kā arī mijiedarbību starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem, un visu skolu koncepciju par mācīšanas un apguves būtību. (*Nieto, 1992*)

Starpkultūru izglītības mērķi ir zināšanu apguve par kulturālu daudzveidību pasaulē un vērtību priekšstati, kas pauž, ka etnokulturāla daudzveidība ir sargājama; daudzu perspektīvu pasaules skatījuma pieņemšana gan skolotājā, gan skolēnos līdz ar izpratni, ka zināšanas ir sociāli konstruētas; izpratnes veidošana par nevienlīdzību un prasmju attīstība, lai to mazinātu, sociālās un komunikatīvas kompetences attīstība, kas palīdzētu risināt iespējamus konfliktus daudzietniskā vidē. Sociokultūras jēdziens (latviskojot – sociālkultūra: pēc akadēmiķes A. Blinkenas ieteikuma – noteiktas sabiedrības (grupas) kultūra), antropologu, sociologu darbos (*Sorokin*, 1985), sociālajā pedagogijā (*Bonsch*, 1991) sastopams sekojošos kontekstos – sociālkultūras darbība, sociālkultūras sistēma. Tieši tas arī raksturo noteiktu kultūrvidi un sociālās attiecības tajā, promocijas pētījuma gadījumā – vides, kurās dzīvo skolēni un skolotāji.

Minēto pētnieku piedāvātais sociālkultūras definējums izmantots pētījuma empīriskajā daļā atbilstoši noteiktajiem sociālkultūras pieredzes komponentiem. Sociālkultūras pieredze pētījumā interpretēta kā no kultūrvidēm sociālās mijiedarbības gaitā gūtā cilvēka izaugsmes iespēju noteikšanas pieredze. Tās struktūrkomponentus veido sociālo attiecību plašuma un kultūru daudzveidības pieredze. Sociālkultūras pieredzi var analizēt tikai pastarpināti, pētot sociālkultūras pieredzes veidošanās iespēju izmantošanu – avotus un medijus (rādītāju sistēma izveidota paplašinot Helda (1999) indikatoru sistēmu ar Leiprehta (1995) ieteikumiem un starptautiski diskutēta EARLI SIG 17 simpozijā, kuras rezultāti publicēti *Gurtler, L., Kiegelmann, M., Huber, G., L. (eds.) (2005). Qualitative Psychology Nexus: Vol.4*). Skolēnu un skolotāju tagadnes pieredzes salīdzinoši aprakstošā pētījuma rezultātā izveidoti un izlases skolu 3. klašu skolēnu un skolotāju sociālkulturālie portreti kā viņu tagadnes pieredzes dokumentējums (skat. 2.2.sadaļu).

Izmantojot teorētiskās atziņas, skolotāja pedagogiskās darbības sociālpedagoģiskos nosacījumus un starpkultūru izglītības inspirētos kultūru dialoga principus, rezultātā konstruēts sociālintegrējošas skolotāja pedagogiskās darbības analīzes modelis, kas izriet no minētajiem nosacījumiem un principiem. Izveidotais modelis ir integratīvs: tas ļauj analizēt izglītību kā kultūru, mācīšanos kā kultūru un mijiedarbību kā kultūru kā vienlīdz būtiskus komponentus (*Kron*, 2000). Starpkultūru izglītība pētījuma koncepcijas interpretācijā ir optimāls skolotāja un skolēna dialoga veids. Pamatojums no izglītības filozofijas viedokļa starpkultūru izglītības koncepcijai gūts pētnieku un pedagogu S. Nīto un P. Freires darbos. Raksturots, kā ieviest starpkultūru izglītību skolā (*Sleeter & Grant*, 1994, *Banks*, 1993), kā arī starpkultūru didaktiskais modelis, akcentējot skolotāja lomu tajā. Izmantojot starpkultūru didaktisko modeli kā analīzes paraugu, konstatēts, ka:

- 1) skolotājam vispirms jāapzinās savs pasaules uzskats un savas kultūras pamatnoteiksmes, ieskaitot aizspriedumus un stereotipus;
- 2) skolotājam jāsaprot skolēna pasaule, ne vien no attīstības psiholoģijas un pedagoģijas pamatnostādņu teorētiskas apguves, bet gan caur skolēna pieredzes apguvi un skolēna īpašību attīstīšanu sevī – tikai tā iespējama skolotāju un skolēnu pieredžu mijiedarbība;
- 3) skolotāja valodai jābūt brīvai no etniskiem un tiem līdzīgiem stereotipiem un praksē jāīsteno komunikāciju veicinoša pedagoģiskā darbība. (pēc Maslo, 2001).

Apkopojot iepriekšteikto ar Hābermāsa komunikatīvās darbības izpratni, Gidensa darbības refleksivitātes ideju ar Ļ. Vigotska sociālkulturālās darbības izpratnes elementiem, iespējams attēlot shematiski galvenos pedagoģiskās darbības saturiskos komponentus – kā instrumentus skolotāju refleksijai par savu darbību, tās analīzei (izmantojot *Kivela, Peltronen, Pikkarainen, 1995, Medina, 2003, Špona, Maslo, 1991.*). Pedagoģiskā darbība īstenojas kā kultūra, kurā norit starpkultūru mācīšanās: tajā nepieciešami integrēta skolotāja un skolēna sociālkultūras pieredze un tādējādi tiek veidoti nosacījumi starpkultūru mācīšanās norisei.

Pedagoģiskā darbība ir iespējama kā kultūras darbība un sociāla darbība. Tā īstenojas kā sociāla mijiedarbība starp skolotāju un skolēnu/iem, starp skolēniem. Izmantojot humānpedagoģijas ideju par vērtību potenciālu pedagoģiskajā procesā un akcentu uz attieksmju izkopšanu un konstruktīvisma ideju par zināšanu un prasmju konstruēšanu darbībā, pedagoģiskā procesa ietvaros skolotājs darbojas kā procesa veicinātājs. Viņš pats pārstāv tagadnes kultūras saturu, procesa organizācijā ietverdams apzināti un /vai neapzināti savu kultūras pieredzi kopā ar mācību standartā iekļauto kultūras potenciālu. Skolotājam ir jāveicina skolēna autonomija un viņa pieredze jāiekļauj uz līdzvērtības pamatiem pedagoģiskajā procesā. Tas norit kultūru dialoga procesā. Nākamais komponents ir tagadnes kultūras saturs, ko pauž gan skolotājs caur savu pieredzi, gan mācību priekšmeta saturs, pāraugšana no nākotnē nozīmīgu kultūras simbolu un vērtību viedokļa: paši skolēni dialogiskās attiecībās ar skolotāju pauž savu novērtējumu tam, kas no tagadnes kultūras viedokļa ir vērtīgs un kas jāatstāj pagātnē. Apkopojot minētos komponentus, varam veidot pedagoģiskās darbības kā starpkultūru mācīšanās nosacījuma definīciju, to interpretējot kā pedagoģiskā procesa dalībnieku – skolēnu un skolotāja – sociālkultūras pieredžu mijiedarbību, kuras rezultātā veidojas modificēta pieredze. Tas nozīmē starpkultūru mācīšanās iespēju nodrošināšanu, kuras rezultātā veidojas modificēta sociālkultūras pieredze. Tomēr komunikācijai ir īpaša nozīme starpkultūru didaktiskā modeļa īstenošanā, tādēļ aktuāla ir ne vien personiskā komunikācija, bet arī mediju izmantošana skolotāju un skolēnu pieredzes paplašināšanā pedagoģiskajā procesā. Līdz ar to rodas nepieciešamība aplūkot integratīvo pieeju sociālai darbībai kā kultūrai, lai atklāt skolotāju sociālkultūrali integrējošās

pedagoģiskās darbības saturu un struktūru un nosacījums, skolēnu sociālkultūras pieredzes pāraugšanai skolotāju darbības procesā.

Promocijas darbā autore aplūko visus četrus skolotāja pedagoģiskās darbības saturiskos komponentus detalizētāk.

I. Pedagoģiskā darbība kā tagadnes kultūra, ko pārstāv skolotājs.

Skolotājs klasē līdzās savas profesionālās lomas īstenojumam ienes arī savu sociālkultūras pieredzi kā kultūras liecību: savas vides, ģimenes, sociālo kontaktu, pasaules kultūras apguves, citiem vārdiem, socializācijas rezultātu. Protams, personīgās pieredzes lietojumam jābūt profesionālam: racionālam un kontekstuālam. Sākumskolas posmā ir īpaši svarīgi, lai skolotājs caur savu pieredzi skolēnam atklātos kā atbalstoša un labvēlīga, uzticības pilna persona. Uzticēšanās skolēnam, manuprāt, sākas ar dalīšanos pieredzē. Tā iespējama pētnieku Mollenhaurera, Kivelas, Peltronena, Pikkarainena akcentētā skolotāja un skolēna kultūru horizontu tuvināšanās.

II. Pedagoģiskā darbība kā skolēna tagadnes kultūra.

Konstruktīvisms, kā arī sociālkulturālā teorija tā ietvaros, balstās uz universālu atziņu, ka cilvēki ir darbīgi un īsteno sevi darbībā, mērķtiecīgi meklējot iespējas gūt jaunas zināšanas, konstruējot tās nozīmīgā kontekstā: cilvēki veido savu dzīvi, izejot no savas vides un tajā apgūtās līdzšinējās pieredzes. Izmantojot šo pieeju, varam definēt skolēnu sociālkultūras pieredzi: tā ir pieredze, kuru skolēni gūst ģimenes, skolas un neformālās izglītības kultūrvidēs: tajā tiek integrēts skolēnam aktuālo kultūrvižu saturs, savukārt kultūru apguves forma ir sociāla; tā notiek sociālās mijiedarbības apstākļos. Skolēna sociālā vide, sociālās grupas, ar kurām viņš atrodas mijiedarbībā, gan šo grupu kultūra – dzīvesveids, kuru tās pārstāv; ietvari, kuri ierobežo skolēna pieredzes veidošanos: mēs katrs ieaugam tajā kultūrā, no kuras nākam un kurā dzīvojam. Sociologs Burdjē uzsver pieredzes apguvi caur formatīvajiem kontekstiem bērnībā: ģimeni viņš interpretē plašākā kultūras kontekstā kā sociāli etnisku veidojumu ar noteiktu kultūras atmiņu, kas objektīveta rutīnas darbībās, kas sevišķi spilgti izpaužoties audzināšanā.

Ģimenes pieredze skolā var būt bērna attīstību veicinoša, ja tajā notikusi mērķtiecīga sagatavošanās socializācijai skolā – caur interešu izglītību, īpašām nodarbībām, valodu izglītību, mediju atklātu pasaules pieredzi, vai arī attīstību bremzējoša – ja minētiem komponentiem nav pievērsts pietiekami daudz uzmanības un, piemēram, bērna ārpusģimenes aktivitātes aprobežojušās ar sporta skolu.

Bērna pamatvajadzības sākumskolas gados ir vajadzība pēc mīlestības un ar to saistītas personiskā drošuma izjūtas; vajadzība pēc jaunā izziņas; vajadzība pēc uzslavas un atzinības; vajadzība pēc atbildības un patstāvības. Te saskatām bērna pašvirzību, ar kura

jāstrādā sākumskola skolotājam: no vienas puses bērns vēlas tikt apmīļots un pasargāts, no otras – tiecas apliecināt savu brīvību un patstāvību. Skolotāja pedagoģiskajā darbībā tas būtu jāievēro, skolotājam īstenojot palīga un konsultanta lomas, bet nemitīgi paturot prātā gan bērna individuālo pieredzi, gan viņa prasību pēc autonomijas.

III. Pedagoģiskā darbība kā kultūru dialogs.

Kultūru dialoga ideju rodam sociologam Burdžē: „*Kultūras kapitālu*, ko persona manto no ģimenes, tikai daļēji iespējams konvertēt *izglītības kapitālā*. Nedrīkst pieļaut situāciju, ka skola ierobežo un samazina *kultūras kapitālu* tā vietā, lai to paplašinātu.” (Bourdieu, 1991, 247).

Dialogs kā valdošā gaisotne klasē ilustrē šo pieeju. Konstruktīvistu paradigma veicina izpratni par to, kā klasē organizēt radošas un iedrošinošas nodarbības: projektus, modelētas situācijas, diskusijas. Šis mācību modelis uzsver nozīmes/jēgas radīšanu aktīvi mijiedarbojoties sociālos, kultūras, vēstures, politiskos kontekstos. Galvenais elements šādā darbībā ir pieredžu dialogs, kas īstenojas sadarbīgās aktivitātēs – lēmumu pieņemšanā, modelēšanā, kopīgu stāstījumu veidošanā.

No starpkultūru izglītības teorijas viedokļa, skolēniem, kuri socializējas daudz kultūru vidē, labākais skolā veicināmais individuālās kultūras veidošanās ceļš ir *sarunu vešana* (*negotiation*), kad bērni dzīvo abās pasaulēs un nostiprina abas identitātes, taču saglabā kritisku skatu un izmanto vienas kultūras pieredzi, lai saprastu un izvērtētu otru. (Darder, 1991)

Pētījuma skolās kultūru dialogs veidojās, skolotājam brīvi stāstot savu pieredzi, iekļaujot tajā pasaules kultūras kapitālu, plašu sociālo attiecību pieredzi, tajā pat laikā brīvi ļaujot izpausties skolēnu pieredzēm viņu personības autonomijas ietvaros. Skolēnu darbs grupās, savukārt, deva iespēju sastapties dialogiskā situācijā skolēnu daudzveidīgajām pieredzēm – etniskajām, urbānajām un lauku, dzimšu pieredzēm. Pašu kultūru dialoga procesu raksturo zemāk minētie rādītāji, bet tā rezultāts ir minēts nākošā komponenta nosaukumā.

Skolotājā pedagoģiskās darbības salīdzinoši aprakstošā pētījuma rezultātā tika konstatēts, ka minētos ieteikumus īstenojot, skolotāja pedagoģiskā darbība pilnā mērā veicina skolēnu sociālkultūras pieredzes paplašināšanos. Ideālā gadījumā tiek īstenoti visi 5 pētījumā izvirzītie kritēriji. Sekojošā aprakstā vēlreiz īsi raksturoti visi skolotāja pedagoģiskās darbības kā kultūru dialoga principi saistībā ar izlases skolās novēroto.

1. *Skolotāja darbībai nepieciešami jābūt komunikāciju veicinošai.*

Nepieciešams nosacījums – labvēlīgas vides veidošana pedagoģiskajā procesā, sekmējot skolēnu pašizpaušmi un ceļu uz sapratni ar skolotāju un citiem skolēniem. Skolotājs atsakās

no varas monopola un uz līdzvērtības pamatiem, kā komunikācijas partneris, veido attiecības ar skolēniem. Atvērta komunikācija klasē – skolēni tiek mudināti domāt, par pamatu ņemot savu līdzšinējo pieredzi. Svarīgi arī jebkurā mācību priekšmetā pirms rakstiskas uzdevumu izpildes veikt pārrunas – tieši verbalizācija atmodina domu, kas sakņojas pieredzē. (Glaserfeld, 1995)

Kā jau parasti sākumskolas posmā, abu tipu skolās skolotāji veiksmīgi īsteno atvērtu komunikāciju ar skolēniem: uzklausot un iedrošinot tos, radot labvēlīgu gaisotni audzināšanai. Savdabīgi, ka svešvalodas stundu (novērotas angļu valodas stundas) laikā abu tipus skolās pedagoģiskais process kļūst izteikti monoloģisks: skolotājas pavēles un instruktāžu nomaina biklas un nedrošas skolēnu atbildes. Šeit iespējams vērot arī agresīvu kļūdu labošanu, kas mazina skolēnu vēlmi apgūt valodu un krasi pasliktina iepriekšējā stundā novēroto labvēlīgo vidi. Iespējams, to var skaidrot ar problēmu, ko jau vairākus gadus vērojam Latvijā. Svešvalodu skolotāju trūkums izraisa tendenci, ka svešvalodu māca nevis profesionāli svešvalodu pedagogi, bet skolotāji, kuri cik necik prot konkrētu valodu. Protams, ka viņi nejūtas droši kā svešvalodu pedagogi un tādēļ savu nedrošību kompensē ar varas demonstrēšanu. Līdzīgu tendenci vērojam matemātikas stundās. Iespējams, ka šeit vainīgi ne vien skolotāji, bet arī mācību līdzekļi. Manā pētījumā piedāvātā skolotāja pedagoģiskā darbība koncepcija nav īstenojama, ja skolotājs izvēlas kognitīvās jeb izglītības didaktisko modeļu veidus, iespējams, atskaitot problēmorientēto didaktisko modeli.

2. Skolotāja darbība ir vērsta uz skolēnu savstarpējas tolerances veicināšanu.

Skolotājs veido gan homogēnas, gan heterogēnas grupas dažādu sociālkultūras pieredžu (dzimumu, etniskās piederības, sociālo slāņu) savstarpējas iepazīšanas un savstarpējas mācīšanās nolūkos.

Kultūras relativitātes izjūta – spēja saskatīt paradumus, kas ir unikāli konkrētajai kultūrai un nav vispārināmi, parasti bērnos attīstās pēc 8 - 9 gadu vecuma sasniegšanas. (Carter & Patterson, 1982, pēc Ramsey, 1999) Droši vien, kamēr bērnos attīstās dziļāka spēja saskatīt citas kultūras perspektīvas un atpazīt, ka viņu kultūra ir tikai viena no daudzajām, bērni apgūst arī aizspriedumus pret nepazīstamām kultūrām. Skolotājiem būtu jāņem vērā un jāizmanto mazu bērnu domāšanas elastība un jāiepazīstina viņus ar domu, ka „lietas nosaukt un darbus paveikt iespējams dažādi”. (Ramsey, 1999) Skolotājiem, veicinot skolēnu savstarpējo toleranci, būtu jāietekmē dabiskie procesi, kad bērni biežāk izvēlas pazīstamus un sev līdzīgus skolas biedrus kopīgam mācību darbam: tādējādi bērni paši izveidoja majoritātes un minoritātes grupas katrā klasē. Skolotājiem jācenšas integrēt klases sociālajā dzīvē bērnus, kuri ir lingvistiski izolēti. Viņi var izmantot rotaļas un aktivitātes, kurās nav jālieto sarežģīta valoda.

Pētījumā aptvertajās skolās problemātiski var vērtēt tolerances veicināšanu – protams, tā ir viens no starpkultūru didaktiskā modeļa īstenošana pamatnosacījumiem un ļoti aktuāls arī manis piedāvātajā skolotāja pedagoģiskās darbības modelī par tik, par cik izmantoti starpkultūru didaktiskā modeļa elementi tajā (*skolēnu daudzveidīgo pieredžu integrēšana balstās uz toleranci pret tām skolotāja izpildījumā – L.O.*). Tomēr tikai mazākumtautību skolās, neraugoties uz latviešu skolu etniski daudzveidīgo skolēnu sastāvu. Vērojama skolēnu iedalīšana etniski un dzimumu ziņā heterogēnās grupās un iespēju došana iekšgrupu tolerances attīstībai, nevis aktīva skolotāja veicinoša darbība. Iespējams, ka pats mazākumtautību skolu ētoss: daudzveidība kā norma – rada augstāku tolerances dabiskai attīstībai. Latviešu mācībvalodas skolās tomēr pārlietu bieži – gandrīz katrā vērotajā stundā – līdzās skolotājas laipnībai un mīļumam vērojams, ka viņa bērnus vērtē kā mazus, nezinošus, aprūpējamus, ir niecietīga pret viņu pārāk nelielo pieredzi: *kā to var nezināt vai neprast.*

3. *Skolotājs deleģē atbildību skolēniem* – tā izpaužas varas dalījums jeb skolotāja dalīšanās varā ar skolēniem. *Skolotājs nodrošina skolēnam izvēles brīvību* - vecumposmam piemērota mācību satura, metožu izvēli saskaņā ar skolēna individuālo attīstību.

Mācību procesu organizējot kā atbildīgu attieksmi pret savu pieredzi, īstenojot apzinātu un elastīgu atbildību dalījumu mācību procesā starp sevi un skolēnu. Skolotāja un skolēna autoritāte savstarpējās attiecībās balstās racionālos komponentos: cieņā pret cilvēku, savstarpējā spēju atzīšanā. Skolēniem tiek dota iespēja klasē organizēt demokrātiskas un savstarpēji bagātinošas attiecības un pašiem būt atbildīgiem par šādu attiecību veidošanu. Tiek respektēta skolēna motivācija un viņa iesaiste viņam pašam nozīmīgā un jēgpilnā mācību procesā.

Izmantojot Bernšteina terminoloģiju, skolotājs aktivizē socializācijā iztēles jeb novatorisko kontekstu – bērnu mudina izzināt un pārveidot savu iespēju robežās pasauli pēc paša prāta un noteikumiem. (*Bernstein, 1990*)

Ar gandarījumu bija jāsecina, ka skolotāji kopumā uzticas skolēniem. Atbildības deleģēšana izpaudās, organizējot dažāda veida grupu darbus un deleģējot grupām kolektīvai lēmumu pieņemšanai gan lomai sadalī, gan uzdevuma izpildes plānošanu, gan uzdevuma veikšanas metodi. Kādā latviešu mācībvalodas skolā skolotāja atļāva skolēnu grupai arī izvēlēties savai pieredzei atbilstošu saturu – konkrētajā gadījumā – zīmējumam. Dažas no pētījumā aptvertajām skolām – gan krievu, gan latviešu – izmantojušas Š. Amonašvili Dzīves skolas pedagoģisko modeli. Šo skolu klasēs atbildības deleģēšana un uzticēšanās skolēnu izvēlēm balstās mīlestībā un cieņā pret bērnu. Mazākumtautību skolās īpaši aktuāli šķiet skolēniem piedāvātie mācībvalodas izvēles piemēri: skolēni izvēlas valodu (krievu vai

latviešu) kurā atbildēt skolotājam vai skolotāja ar skolēniem stundas sākumā vienojas par stundā izmantojamo valodu /valodām un to lietošanas saturiskajiem nosacījumiem (piemēram, *runāsim krieviski, bet uzdevumus pildīsim latviešu valodā*).

4. *Skolotāja lietotajā leksikā nav sociālkulturālu aizspriedumu vai birku (kā gudrie un dumjie bērni, no tevis jau neko nevar gaidīt, tavs tēvs bija tāds pats... trako kā čigāns u.tml.).*

Valoda, teksti un kultūra iekļauj viens otru pastāvīgā savstarpējā mijiedarbībā. Katrs komunikācijas akts ir notikums kultūrā. Komunikācijas struktūras, procesi un saturs ir kultūras determinēti. Dominējošā skolas kultūra mūsu valstī ir vārdos un formālajos priekšrakstos, ieskaitot izglītības dokumentus, orientēta uz personu, turpretim slēptās mācību programmas komponentu ietvaros (ķermeņa valoda, kas pauž autoritāru attieksmi, negatīvu skolēna vērtējumu, komunikācijā ar skolēniem, neapzināta stereotipu kultivēšana, savas izredzētības paušana, augstprātība u.c.) ir vērojama izteikta pozicionāla kontrole (Bernšteina terminoloģijā). Jāteic, ka arī skolu noteikumu disciplinārajā komponentā reizēm vērojam *nedrīkst, aizliegts* tipa izteikumu klātbūtni un ne visai bieži disciplīna tajos atspoguļota kā pozitīvās pašizpaušmes aicinājums savienojumā ar ētisko principu – *lai manas brīvības robežas nepārkāptu tavējās*. Gan skolotājiem, gan skolēniem. Starpkultūru izglītības teorētiķes, īpaši B. Fenimore un S. Nīto, ir uzsvērušas, ka autentiska starpkultūru mācīšanās iespējama vien atbrīvojošas valodas ietvaros; tai pat laikā abas šādas valodas izpaušmes skolā minu kā vēl neatrisinātu problēmu.

Pozitīvu skolotāja valodu, kura izsaka skolēnu attīstības tendences un komentē savu un skolēna darbību, varam attīstīt, ņemot vērā divus nosacījumus: Skolotāja ētiskā atbildība, kas nozīmē nekad nepadoties grūtību priekšā un rast pieeju katram skolēnam; Skolēnu brīvības un līdztiesības respektēšana, neatkarīgi no skolēna individuālās sociālkultūras pieredzes. (Fenimore, 2000., 23.) Valodas vidi skolā būtu jāsāk uzlabot, apzināti skolotāju kolektīvā veicinot trīs būtisku skolotāju pedagoģiskas darbības komponentu vienlaicīgu darbību: dažādu cilvēcisku perspektīvu izjušana un izpratne (skolēnu, vecāku, skolu administratoru, vietējās sabiedrības); atbildība par skolēnu un savu profesionālo problēmu konstruktīvu risināšanu; problēmu cēloņu izpēte un risināšana. (Fenimore, 2000, 46.)

Svarīgi, lai skolotāja attiecībās ar skolēnu veic iedrošinošu darbību, piemēram, *Jāni, palūk, kā uzlabojies tavs rokraksts salīdzinot ar iepriekšējo nedēļu*. Šādu darbību bērni atcerēsies, pārņems un modelēs savā nākotnē.

Tikai dažās – divās no 44 – analizētajām stundām sastopama emancipējoša skolotāju valoda, brīva no sociālkulturāliem aizspriedumiem: bērni tiek novērtēti kā vērtīgi, cieņu pelnījuši, interesanti un garīgi bagāti cilvēki. Kopumā novēroto skolotāju pedagoģiskajā

darbībā īstenot sociālintegrējošu jeb kultūru dialogu īstenojošu pedagoģisko darbību visvairāk traucē ikdienas pasaule uztverē un valodā iesakņoti stereotipiski aizspriedumi: visbiežāk par bērnu nevarību, nezināšanu, nenozīmību, zemu sociālo izcelsmi, deviācijām ģimenēs, slimībām, mistiskām domāšanu un darbību determinējošām etniskām mentalitātēm. (*ko var latvietis, krievs nekad nevarēs*). Svarīgi, ka dažas skolotājas, sevi pieķerot etiķešu piešķiršanā (*labeling*) centušās sevi izlabot. Tas ir pirmais solis uz emancipējošu valodu.

5. *Skolotājs pedagoģiskās darbības īstenošanā iesaista savu sociālkultūras pieredzi, to iepriekš reflektīvi izvērtējot un sistēmiski konstruējot fragmentus, kuri būtu iesaistāmi procesā un komunicējami skolēniem, kā arī iedrošina skolēnus paust savas pieredzes faktus – dalīties pieredzē.*

Pieredzes veidošanās notiek sociālās struktūras determinētās sociālās lomas ietvaros, tajā pat laikā paredzot brīvību pieredzes izvēļu un komunikācijas laukos. Varam secināt, ka pieredze veidojas dialogā starp sociālās lomas ietvariem, kuros notiek kultūras transmisija, un individuālo brīvību lomas izpildē, kurā runai ir īpaša nozīme.

Svarīgi, lai skolotājs savas pieredzes fragmentus pieskaņo skolēnu iepazītajai – viņu sociālkultūras pieredzes situācijām. Rezultātā skolotājs savu darbību virza no savas pieredzes iepretim skolēna pieredzei, bet par izejas punktu ņem skolēna pieredzi.

Pieredzes apguve mācīšanās izpratnē nav iespējama bez refleksijas, par to savā kritiskās pedagoģijas koncepcijā raksta P. Freire (*Freire, 1985*), uzsverot nepieciešamību mācību procesā demitoloģizēt apspiestības pieredzi un tās raisīto zemo pašapziņu. Mācīšanās procesā tiek apgūta jauna pieredze un par šo apguvi tiek reflektēts – kāpēc tā tiek apgūta, argumentējot ar iepriekšējo pieredzi.

Dimensijas rādītāja īstenošanai ir vairākas – tas nav vien personisks skolotāja un konkrēta skolēna pieredžu dialogs, bet arī skolēnu savstarpēji pieredžu dialogi, klāt nākot pasaules kultūrā, plašu sociālo attiecību pieredzē sakņotiem stāstiem – gan skolēnu, gan skolotāja izpildījumā.

Visbiežāk abu tipu skolās novērots, ka skolotāji integrē pedagoģiskajā procesā savu pieredzi, mazāk – skolēnu pieredzi. Biežāk tiek izmantoti pasaules pieredzes kā plašu sociālo attiecību pieredzes komponenti – no grāmatām, plašsaziņas līdzekļiem. Interesanti, ka šajā jomā skolotāju pedagoģiskajā darbībā populāri integrēt vēsturiskus notikumus vai folkloras materiālus, ja mācību priekšmeta konteksts to atļauj.

IV. Pedagoģiskā darbība kā tagadnes kultūras pāraugšana.

Ja iepriekšējie kritēriji ir procesuāli, vērsti uz skolotāju pašrefleksijas lietojumu pedagoģiskā procesa laikā, tad šis ir rezultējošs un procesu noslēdzošs. Saskaņā ar sociologa Gidensa viedokli, „darbība ir atkarīga no indivīda spējas radīt pārmaiņas” (Gidenss, 1999,

44.) Kā kultūru dialogs īstenojoties noved pie modificētas skolotāja un skolēna kultūras veidošanās – pārāugot līdzšinējo pieredzi, transformējot stereotipus un pārvarot ierobežojumus?

Kopīgās rekomendācijas izlases latviešu un mazākumtautību skolu skolotājiem, kuri strādā ar konkrēto klasi, izriet no tagadnes pieredžu situācijas izpētes.

Jāņem vērā skolēnu ģimenes sastāva atšķirības un tās jāizmanto savstarpējas iecietības veicināšanai klasē, nevis liekot skolēniem no nepilnām ģimenēm izjust mazvērtību saskarsmē ar tiem, kuri nāk no pilnām ģimenēm. Jāņem vērā etniskā daudzveidība, kaut arī mācības notiek latviešu valodā. Īpašu uzmanību jāpievērš tam, lai mācību materiāli nebūtu etnocentriski, abu tipu skolās. Jādod skolēniem iespēja apgūt vienam otra atšķirīgo etnisko pieredzi. tas īpaši labvēlīgi īstenojams bilingvālās izglītības apstākļos (valodas draugi, piemēram). Noteikti būtu jāizmanto pedagoģiskā procesa norisē skolēnu spēja sazināties arī citās valodās, ne vien latviešu. Latviešu valodu tas nekādi neapdraudēs, ja vien valodu lietojums būs plānots, nevis haotisks.

Jāizmanto pieredze, ko guvuši skolēni, kuri dzīvojuši vai mācījušies ārpus Latvijas. Šo skolēnu pieredzi būtu nepieciešams organizatoriski plānot kā līdzekli pedagoģiskās darbības īstenošanai, tādējādi paplašinot pārējo skolēnu pieredzi un radot interesi par sociālkultūras pieredzes ieguvu ārpus Latvijas. Izmantojot informāciju par to, kādus informācijas līdzekļus izmanto skolēni un kādās valodās viņi gūst informāciju, skolotājam jāpiedāvā iespējas arī klasē izmantot tos (prese, audio, videomateriāli dažādās valodās), lai skolēnu interese un valodas zināšanas skolā plauktu, nevis paliktu novārtā. Rēķinoties ar realitāti – mediju izmantojums vairumā gadījumu ģimenēs ir ierobežots – tas aprobežojas ar TV un presi, grāmatas tiek lasītas dažas reizes nedēļā vai pat mēnesī – būtu vēlams veidot un veicināt to skolēnu autoritāti klasē, kuri plaši izmanto medijus, turklāt vairākās valodās, dodot viņiem iespēju būt skolotāja palīgiem un citu skolēnu konsultantiem.

Skolēnu pieredzi, kas gūta interešu izglītības iestādēs, iespējams integrēt mācību procesā, savstarpēji bagātinot skolēnu pieredzes. Skolēni, kuri interešu izglītības ziņā nodarbojas ar sportu, varētu sekmēt veselīga dzīves veida un kustību popularitāti klasē, savukārt skolēni, kuri nodarbojas ar mākslu, varētu sekmēt citu skolēnu un skolotāja arī, estētiskā apvāršņa paplašināšanos. Zinot vecāku izglītības līmeni un nodarbošanos, skolotāji var caur skolēniem kā mediatoriem veicināt vecāku vēlmi paaugstināt savu izglītību un aktīvāk meklēt darbu bezdarba situācijā. Pozitīvo skolā gūto pieredzi skolēni atnesīs mājās un komunikācijā ar vecākiem varētu veidot viņos motivāciju pašattīstībai. Savukārt vecāki ar augstāko izglītību, speciālisti savā nozarē, būtu – sākotnēji caur skolēnu naratīvu – stāstiem

par vecāku profesionālo dzīvi, vēlāk – klātienē, iekļaujami pedagoģiskajā procesā kā noteiktas veiksmīgas sociālkultūras pieredzes paraugi.

Promocijas darba noslēgumā, apkopojot gan skolotāja pedagoģiskās darbības kā starpkultūru mācīšanās nodrošināšanas darbības jomas analīzes modeli (1.4. sad.), gan to īstenošanas nosacījumus/kritērijus un izpētītos labas prakses piemērus izlases latviešu un mazākumtautību skolās, bija iespēja izstrādāt galvenokārt skolotāju darbības pētījumiem (*action research*) domātus pašnovērtējuma kritērijus un rādītājus (7.tabula).

Promocijas pētījums ir īstenots, analizējot bilingvālās izglītības praksi un pārmaiņas skolās, tieši klases līmenī, bilingvālās izglītības reformas ieviešanas pirmajos gados (2001. – 2002. gads – 3. klases), Tas noticis, saistot teorētisko preskriptīvo līmeni attiecībā uz skolotāja pedagoģisko darbību kā jābūtību (izmantotas konstruktīvisma, starpkultūru izglītības pieejas) ar deskriptīvo līmeni: procesiem klasē, kuros īstenojas skolotāja pedagoģiskā darbība. Augstāk minētā un darbā piedāvātā pašnovērtējuma lapa, kas atspoguļo sociālintegrējošu skolotāja pedagoģisko darbību abpusējas starpkultūru mācīšanās apstākļos ir tapusi, abu līmeņu saiknē: izmantoti gan jābūtību pārstāvoši kritēriji/nosacījumi un analīzes modelis, gan praksē novēroti rādītāji: reālā skolotāju pedagoģiskā darbība klasē, skolēnu sociālkultūras pieredzes izpausmes viņu darbībā .

Pētījuma rezultātus ieviešot, iespējams uzlabot skolotāju pedagoģiskās darbības praksi, paverot tās ietvaros plašākas iespējas paplašināt skolās pedagoģiski vadīta kultūru dialoga gaitā skolēnu ģimenēs un ārpus tām gūto sociālkultūras pieredzi.

Pētījuma pamatjautājumi bija saistīti ar promocijas darba hipotēzēm. Vai mazākumtautību skolu skolotāju pedagoģiskajā darbībā tiek izrādīta cieņa skolēnu sociālkultūras pieredzēm un tās tiek izmantotas un integrētas pedagoģiskajā procesā — veicinot komunikāciju, savstarpēju toleranci, deleģējot atbildību caur izvēles situācijām, nelietojot sociālkulturālu stereotipu piesātinātu valodu? Kā tas notiek latviešu skolās? Kādā veidā (kādi ir rādītāji?) promocijas darba 1.5. sadaļā formulētie skolotāju sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritēriji īstenojas klasēs? Kā mainās varas attiecības klasē izglītības politikas pārmaiņu izaicinājumu ietekmē, kā mainās skolotāju un skolēnu mijiedarbība, vai skolotāji dod iespēju izpausties skolēnu dzimtajai kultūrai un valodai pietiekami, ja mācības norit divās valodās? Vai mazākumtautību skolās, ieviešot bilingvālo izglītību, skolotāju pedagoģiskā darbība korelē ar bikulturālu dzīves pieredzi? Vai latviešu skolās strādājošo skolotāju sociālkultūras pieredze ir monokultūras un viņi pārsvarā dzīvo latviešu valodas vidē? Kādi skolotāju sociālkultūras pieredzes tipi korelē ar sociālintegrējošu skolotāja pedagoģisko darbību? Vai tā pieredze, ko bilingvālās izglītības ieviešanā guvušas

mazākumtautību skolas, būtu attiecināma arī uz skolotāju pedagoģisko darbību latviešu skolās?

Pētījuma rezultātā konstruējot atbildes uz šiem jautājumiem, īstenots pētījuma mērķis – salīdzinošas analīzes rezultātā aprakstīt labas prakses piemērus, kas demonstrē skolotāju pedagoģisko darbību skolēnu sociālkultūras pieredzes integrēšanai un paplašināšanai mācību procesā, dodot pašiem skolotājiem iespējas veikt savas darbības pētījumus (*action research*) saskaņā ar sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības kritērijiem un rādītājiem – un atbalstīta hipotēze. 2. hipotēzi daļēji atbalsta empīriskā pētījuma dati: respektīvi, skolotāji gan mazākumtautību, gan latviešu sākumskolās lielā mērā pārstāv bikulturālus dzīves modeļus (iepretim hipotēzei, kurā tas apgalvots vienīgi par mazākumtautību skolu skolotājiem), bet reāli stundās skolotāji ļauj izpausties savai „latviskajai” daļai. To iespējams skaidrot gan ar etnocentrismu izglītības politikā, gan ar latvisku valodas vidi skolās.

Izpētot latviešu un mazākumtautību skolu skolotāju pedagoģisko darbību klasēs kontekstā ar skolotāju un skolēnu sociālkultūras pieredzes komponentiem, tika secināts:

1. Skolotāju pedagoģiskajā darbībā kā kultūrā, pieņemot konstruktīvisma premisas, nepieciešami jāintegrē skolēnu un arī pašu skolotāju sociālkultūras pieredze: pretējā gadījumā to nav iespējams uzskatīt par sociālu un kultūras darbību un skolotājus, - par refleksiīviem praktiķiem.

2. Skolotāju pedagoģisko darbību saprotot kā kultūru, tās komponenti ir skolotāja tagadnes kultūra, skolēna tagadnes kultūra, abu kultūru dialogs un kopīga tagadnes kultūras pāraugšana – modificētas skolotāja un skolēna sociālkultūras pieredzes.

3. Pedagoģiskā darbība kā tagadnes kultūra, ko pārstāv skolotājs, īstenojas šādi: skolotājs klasē līdzās savas profesionālās lomas īstenojumam ienes arī savu sociālkultūras pieredzi kā kultūras liecību: savas vides, ģimenes, sociālo kontaktu, pasaules kultūras apguves, citiem vārdiem, socializācijas rezultātu. Mācību stundās minētie sociālkultūras pieredzes fakti tiek pārsvarā neapzināti, reizēm apzināti integrēti mācību mērķu formulēšanā un instruktāžā, tos skolotājas izmanto kā argumentus, sniedzot dziļākus paskaidrojumus skolēniem, kā arī savu izglītības pieredzi un valodu zināšanas, mediju lietojumu skolotājas izmanto kā etalonu, vērtējot skolēnu sasniegumus.

4. Pedagoģiskā darbība kā skolēna tagadnes kultūra izpaužas skolēna sociālkultūras pieredzes iekļaušanā pedagoģiskajā procesā uz autonomijas pamatiem. Skolēnu sociālkultūras pieredze ir pieredze, kuru skolēni gūst ģimenes, skolas un neformālās izglītības kultūrvidēs: tajā tiek integrēts skolēnam aktuālo kultūrvižu saturs, savukārt kultūru apguves forma ir sociāla; tā notiek sociālās mijiedarbības apstākļos. Tiek secināts, ka skolotāja pedagoģiskajā

darbībā šī pieredze jāiepazīst, un jāiekļauj, īstenojot palīga un konsultanta lomas, bet nemitīgi paturot prātā gan bērna individuālo pieredzi, gan viņa prasību pēc autonomijas.

5. Salīdzinoši aprakstoša pētījuma rezultātā secināts, ka skolotāju pedagoģiskā darbība atšķirīgi īstenojas latviešu un mazākumtautību skolās, to ietekmē gan skolotāju, gan skolēnu atšķirīgās sociālkultūras pieredzes, gan skolu kultūra. Kaut arī pētījumā aptvertajās latviešu skolās skolotāju un skolēnu sastāvs ir etniski heterogēns, skolotāji ir komunikatīvi un pieredzes integrācijas ziņā noslēgtāki, mazāk tolerantī un viņu leksika ir stereotipi. Mazākumtautību skolu skolotāji, pateicoties atvērtībai savas un skolēnu sociālkultūras pieredzes integrēšanas ziņā, pastāvīgai labvēlīgai komunikācijai ar skolēniem savstarpējas tolerances gaisotnē un lietojot valodu, kas reizēm ir emancipējoša attiecībā uz skolēniem, īsteno pedagoģisko darbību kā kultūru dialogu, veiksmīgāk radot nosacījumus starpkultūru mācībām klasē.

6. Saskaņā ar promocijas pētījuma rezultātiem var secināt, ka sociālintegrējošas skolotāja pedagoģiskās darbības nosacījumi tiek īstenoti kultūru dialoga formā. Atbilstoši konstruktīvisma un starpkultūru pieejas teorētiskajām un metodoloģiskajām nostādnēm, ir:

1) komunikācijas veicināšana, kuras rādītāji ir:

a) skolotājs rada mācību vidi, kura iedrošina dalīties pieredzē, b) skolēni un skolotājs meklē argumentus pasaules pieredzē – plašu sociālo attiecību pieredzē, c) skolotājs iedrošina skolēnus pāraugt savu pieredzi un kļūt atvērtiem alternatīviem viedokļiem ;

2) skolēnu savstarpējas tolerances veicināšana, uz ko norāda:

a) skolotājs ierosina stereotipu analīzi klasē, b) skolotājs veido klasē heterogēnas skolēnu grupas, c) skolotājs aicina skolēnus ieklausīties un pieņemt citus viedokļus;

3) atbildības deleģēšana skolēniem, nodrošinot izvēli, ko var izpētīt, izmantojot sekojošus rādītājus:

a) skolotājs skolēniem sniedz pašorganizēšanās iespējas – instruktāžas un mācību līdzekļu ziņā, iespēju izvēlēties mācību valodu (bilingvālās izglītības apstākļos), b) skolotājs dod skolēniem iespēju patstāvīgi risināt konfliktus un meklēt kompromisus, c) skolotājs iedrošina skolēnu savstarpējas konsultācijas;

4) stereotipisku aizspriedumu neesamība skolotāju valodā , uz ko norāda:

a) skolotājs apzinās savus stereotipus un nepārvērš tos aizspriedumos; b) skolotājs veicina cieņas pilnu gaisotni skolēnu vidū un mudina tos pārvērtēt

savus aizspriedumus; c) skolotājs veicina klasē informatīvu plurālismu un vairāku perspektīvu redzējumu.

5) sociālkultūras pieredžu integrēšana pedagoģiskajā procesā, uz ko norāda :

a) skolotājs kontekstuāli mācību saturam un skolēnu sociālkultūras pieredzēm integrē savu pieredzi pedagoģiskajā procesā; b) skolotājs iedrošina skolēnus dalīties ārpusskolas pieredzē; c) skolēniem ir iespēja apgūt pasaules pieredzi, lietojot medijus mācību procesā.

7. Kultūru dialoga rezultātā gan skolotāja, gan skolēna sociālkultūras pieredzes gūst iespēju paplašināties: mijiedarbojoties notiek apmaiņa ar sociālkultūras pieredzes faktiem, un rezultātā bagātinās pedagoģiskā procesa dalībnieki – skolotājs un skolēni. Pedagoģiskā procesa gaitā to īpaši labvēlīgi ietekmē mediju lietojums stundās. Skolotāja sociālintegrējošas pedagoģiskās darbības modelis – kritēriju un rādītāju kontrolsaraksts, kas tapis uz labās prakses piemēru bāzes pētījuma rezultātā, izmantojams skolotāju pedagoģiskās darbības pētījumos pedagoģiskā procesa gaitā, kas noris starpkultūru vidē.

Izmantotā literatūra:

1. Adlers A. *Individuālpsiholoģija*. – Rīga: Idea, 1991.
2. Baltijas Sociālo zinātņu institūts. Sociālo pētījumu cikls «*Ceļā uz pilsonisku sabiedrību*», «*Bilingvālās izglītības ieviešanas monitorings*» 1999 – 2001; «*Krievu mācībvalodas skolu skolēnu vecāku attieksme pret bilingvālās izglītības ieviešanu*» 2001.
3. Baltijas Sociālo zinātņu institūts. *Etniskā tolerance un Latvijas sabiedrības integrācija*. Pētījuma kopsavilkums. – Rīga: BSZI, 2004.
4. Baltijas Sociālo zinātņu institūts. *Bilingvālās izglītības ieviešanas analīze*. – Rīga: BSZI, 2002.
5. Beikers K. *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. – Rīga: Nordik, 2002.
6. Beļickis I., Blūma D. u.c. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 244 lpp.
7. Čehlova Z. Kognitīvie attīstošie didaktiskie modeļi studijās. Krāj. *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. – LU PPI: 2001, 22 – 27.lpp.
8. Čehlova Z. *Izziņas aktivitāte mācībās*. – Rīga: Raka, 2002, 136 lpp.
9. Eriksons, E.H.. *Identitāte: jaunība un krīze*. – Rīga: Jumava, 1998, 272 lpp.
10. Essavi M. *Izraēlas arābu skolu organizācijas kultūra un skolotāju profesionālās attīstības personisks raksturojums*. Promocijas darba kopsavilkums. – Rīga, 2001.
11. Fuko M. *Patiesība, vara, patība*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1995.
12. Fuko M. *Seksualitātes vēsture I: Zinātgrība*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 109 lpp.
13. Fuko M. *Uzraudzīt un sodīt*. – Rīga: Omnia mea, 2001, 294 lpp.
14. Geidžs N. L., Berliners D.C. *Pedagoģiskā psiholoģija*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 84 – 138 lpp., 147 – 168, 301 – 103; 404 – 406 lpp.,.
15. Gidenss, E. *Sabiedrības veidošanās*. – Rīga, Zvaigzne ABC, 1999.
16. Goulmens, D. *Tava emocionālā intelīgence* - Rīga, Jumava, 2001.
17. Gudjons, H. *Pedagoģijas pamatatziņas* - Rīga, Zvaigzne ABC, 1998.
18. Hibnere, V. *Bērna vizuālā darbība* – Rīga, Raka, – 198 lpp., 1998.
19. Jungs, K.G. *Dvēseles pasaule*. - Rīga, „Spektrs”, 1994
20. Kants, I. *Tirā prāta kritika* – Rīga, izdevis A. Rolavs, 1931, (A. Rolava tulk.)
21. Kants, I. *Praktiskā prāta kritika*. – Rīga, Zvaigzne ABC, 1991. (R. Kūļa tulk.)
22. Koķe, T. *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes* – Rīga, 1999.
23. Lapiņa, L. *Skola kā sociāla sistēma*. SFL projekta “Atvērtā skola” skolu pašizpēte. - SFL, 1999.
24. Lasmane, A. *Skolotāja paškonceptijas un skolēna personības identitātes veidošanās mijsakarbības* (Promocijas darba kopsavilkums psiholoģijas apakšnozarē “Attīstības psiholoģija”), Latvijas Universitāte, Rīga, 1998.
25. Lieģeniece, D. *Kopveseluma pieeja*. – Rīga, Raka 1998.
26. Loks, Dž. *Esejas par cilvēka sapratni*. – Rīga, Avots, 1979.
27. Maslo, E. *Mācīšanās spēju attīstība*. – Rīga, RaKa, 2003.
28. Maslo, I. Latvijas sabiedrības integrācijas sociālpedagoģiskie pamati. Krājumā *Latvijas Universitātes raksti 641*, Pedagoģija, Rīga, 2001.
29. Maslo, I. Kognitīvā, pragmatiskā, komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: “Par” un “Pret”. 15 – 22. lpp. Krājumā *Vispārīgā didaktika un audzināšana* - Rīga, LU PPI, 2001.
30. Maslo, I. *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija* – Rīga, Raka – 172 lpp., 1995.
31. Plaude, I. *Sociālā pedagoģija*. – Rīga, RaKa, 2001.
32. Rubene, Z., Maslo, I, Tiļļa u.c. "Skolēnu sociālkulturālās mācīšanās pieredzes izpēte SFL projekta "Atvērtā skola" ietvaros", SFL, 2002.
33. Silova, I, Grigule, L. *Mācīsimies sadarbojoties* - Rīga, Mācību grāmata, 1998.

34. Skultāne, V. *Naratīvs un slimība* (13 – 23.lpp.) rakstu krājumā Lūse, A. (red.) *Cilvēks, dzīve, stāstījums* - Latvijas Antropologu biedrība, 2002
35. Svence, G. *Skolēna pozitīvā pašizjūta pedagogiskā saskarsmē skolā*. (Promocijas darba kopsavilkums psiholoģijas apakšnozarē “Attīstības psiholoģija”) - Latvijas Universitāte, Rīga, 1995.
36. Šmids, V. *Dzīves māksla – izaicinājums tagadnei*. – Aizkraukle, Krauklītis, 1996.
37. Špona, A. *Audzināšanas teorija un prakse*. – Rīga, Raka, 2001.
38. Špona, A. , Maslo, I. *Pedagoģiskais process – būtība, mērķis, uzdevumi un tā vieta sabiedrības audzināšanas sistēmā*. (5 – 25). *Pedagoģiskais process*. – Rīga, LU, 1991
39. Tiļļa, I. *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā*. Promocijas darba kopsavilkums. LU PPI, Rīga, 2003.
40. *Pilsoniskā apziņa* (rakstu krāj. E. Vēbera red.) – Rīga, 1998.
41. *Integrācija un etnopolitika* (rakstu krāj. E. Vēbera red.) – Rīga, 2001.
42. *Sociālpedagoģiskās darbības teorijas*. – Rīga, SDSPA «Attīstība», 2000.
43. *Socioloģijas skaidrojošā vārdnīca* (B. Zepas red.) - Rīga, 1997.
44. Vēbers, M. *Sociālās rīcības ideāltipi. Politoloģijas hrestomātija II*. – Rīga, RTU, 1992.
45. Žogla, I. *Pedagoģiskā paradigma un didaktiskais modelis*, 28 – 34.lpp. Krājumā *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. – Rīga, LU PPI, 2001.
46. Adler, A. (1965). *Social Interest: A Challenge to Mankind*. New York: Basic Books.
47. Allport, G. W. (1961). *Pattern of Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
48. Anderson, L. W. (ed.) (1995). *The International Encyclopedia of Educational Technology, II ed*. New York: Basic Books.
49. Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261 – 271.
50. Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Random House.
51. Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
52. Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967). Vicarious extinction of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 16-23.
53. Banks, J.A. (ed.) (1993.) *Multicultural education*. 2nd. Ed. : Allyn and Bacon.
54. Banks, J. A. (1987). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, 4th edition, Boston: Allyn & Bacon.
55. Bennet, C. I. (1999). *Comprehensive Multicultural education. 4th ed. Theory and Practice*. Allyn & Bacon.
56. Bennett, S. N. (1982). Time to teach: teaching-learning process in primary schools, in: Wilkinson, W. J. & George, N.J. (Eds.) *Pupil Behavior and Performance: recent theory and research* (The University of Hull, Hull).
57. Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
58. Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
59. Berry, F. & Blassingame, J.W. (1982) *Long Memory: The Black Experience in America*. New York: OUP.
60. Berry, J.W. (1994). An Ecological Perspective on Cultural and Ethnic Psychology, in Trickett, E. J., Birman, D. (eds.). *Human Diversity*. Jossey – Bass Publishers, San Francisko.
61. Bettencourt, A. (1993). The construction of knowledge: A radical constructivist view. In K. Tobin (Ed.), *The Practice of Constructivism in Science Education* (39-50). Washington, DC: AAAS Press.
62. Blakey, E. & Spence, S. (2002) *Developing Metacognition*. ERIC Clearinghouse on Information Resources, Syracuse, N.Y. ED327218

63. Blatchford, P. (1996). Pupils' views on school work and school from 7 to 16 years, *Research Papers in Education*, 11, 3, 263 – 288.
64. Bloch, M. (1998). *How We Think They Think. Anthropological Approaches to Cognition, Memory and Literacy*. Boulder: Westview.
65. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
66. Bransford, J. D, Vye, N., Kinzer, C. & Risko, R. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In: Jones, B., & Idol, L. (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (381-413). Hillsdale NJ: Erlbaum.
67. Brice Heath, S. (1983). *Ways with Words*. New York: Cambridge University Press.
68. Brisk, M.E. & Harrington, M.H. (2000). *Literacy and Bilingualism*. Mahwan, New Jersey.
69. Broadfoot, P., Osborn, M., Gilly, M. & Brucher, A. (1994). *Perceptions of Teaching: primary school teachers in England and France*. London: Cassell.
70. Browett, J. (2002). *Critical Literacy and Visual Texts: Windows on Culture*. In http://www.cdesign.com.au/aate/aate_papers/083_browett.htm. (skatits 11.02.2003)
71. Browett, J. (2002). *Australian primary teachers' conceptual frameworks of culture: images of Shanghai*. Master of Education thesis. Launceston, Tasmania: Faculty of Education, University of Tasmania.
72. Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
73. Brown, J. S, Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18, 32-42.
74. Bruner, J.S. (1971). Vygotsky: a historical and conceptual perspective, in Wertsch, J. V. (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
75. Browett, J. (2002). *Critical Literacy and Visual Texts: Windows on Culture*. Publ. http://www.cdesign.com.au/aate/aate_papers/083_browett.htm (skatits 15.05.2003)
76. Campbell, D. G. (1965). Ethnocentric and Other Altruistic Motives, in *Nebraska Symposium on Motivation*, ed. D. Levine, Lincoln: University of Nebraska Press.
77. Cessler, C. (1992). *Cooperative Language Learning. A Teacher Resource book*, ed. University of San Antonio, Prentice Hall Regents Englewood Cliffs.
78. Choi, J. & Hannafin, M. (1995). Situated Cognition and Learning Environments: Roles, Structures, and Implications for Design. *ETR&D*, 43(2), 53-69.
79. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
80. Chun-Hoon, K.Y. (1987). Teaching the Asian-American Experience in *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*. Banks, J. A. ed.
81. Cobb, P. & Yackel E. (1995). Constructivist, Emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. In Owens, D.T., Reed, M., K. & Millsaps, G., M. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the North American Psychologists*. Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics education, Vol. 1 (3-29). Columbus, OH: ERIC/CSMEE Publications (SE 057 176).
82. Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1991). Some thoughts about constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 39(9), 16-168.
83. Cohen, E.G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
84. Cole, M. & Engestrom, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (ed.), *distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. NY: Cambridge University Press.
85. Creswell, J.W (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson

86. Crocker, A.C. & Cheeseman, R.G. (1988). Infant teachers have a major impact on children's self-awareness, *Children and Society*, 2, 3 – 8.
87. Cummins, J. (1989). The Sanitized Curriculum: Educational Disempowerment in a Nation at Risk. In Johnson, D. M. & Roen, D. H. *Richness in Writing: Empowering ESL Students*, White Plains, NY: Longman.
88. Cushner, K, McClelland, A. & Safford, P. (1996). *Human diversity in Education: An integrative approach* (2nd ed.) New York: McGraw – Hill.
89. da Silva Camara., J. (1998). *Globalization of Education and Teacher Training*, Xth World Congress of Comparative Education, University of Cape Town, South Africa
90. Darder, A. (1991). *Culture and Power in the Classroom: A Critical Foundation for Bicultural Education*. New York: Bergin & Garvey.
91. Davis, P.J. and Mason, J.H. (1989). Notes on a radical constructivist epistemology applied to didactic situations, *Journal of structured learning*, Vol. 10, 157-176.
92. Derman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force (1989). *Anti-Biased Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
93. Dewey, J. (1968). *Experience and Nature*. Chicago & London: Open Court Publishing.
94. Dewey, John [Internet Encyclopedia of Philosophy]; <http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm> (skatits 14.03.2004)
95. Dreyfus, H.L.. *Phenomenology*. Microsoft Encarta Encyclopedia 99. <http://www.csun.edu/~vcao087/phenom.htm> (skatits 14.03.2004)
96. Dooley, D. (2001). *Social Research Methods (4th ed.)*. Prentice Hall.
97. Driscoll, M. (1997). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
98. DuBois, W.E.B. (1935). "Does the Negro Need Separate Schools?" *Journal of Negro Education*, 4, 3, 328-335.
99. Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. New York: Free Press.
100. Edelson, D. C., O'Neil, D. K., Gomez, L. M., & D'Amico, L. (1995). *A Design for Effective Support of Inquiry and Collaboration*, in http://www.covis.nwu.edu/Papers/CSC95/CSC95_design.html. (skatits 30.08.2004.)
101. Ericson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: W.W.Norton & Co, Inc.
102. Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
103. Fairclough, N. (2003). *Semiotic aspects of social transformation and learning*, in <http://www.geocity.com>. (skatits 02.02.2003.)
104. Fenimore, B. S. (2000). *Talk Matters. Refocusing the Language of Public Schooling*. New York: Teachers College Press.
105. Fornas, J. et al. (1995) *In Garageland: Rock, Youth and Modernity*. London: Routledge.
106. Freire, P. (1970). *Cultural Action For Freedom*. Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change. Cambridge, Massachusetts.
107. Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
108. Freire, P. (1992). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Routledge.
109. Frazer, E. (2002). Philosophy of the Social Sciences: lectures. Michaelmas, 2002. Lectur5: EXPLANATION III – the interpretive critique of causal explanation. <http://users.ox.ac.uk/~efrazer/Phil%20Soc%20Sci%20V.htm> (skatits 14.03.2004)
110. Fromm, E. (1978). *Escape from Freedom*. New York: W.W.Norton & Co, Inc.
111. Fromm, E. (1983). *The Anatomy of Human Destructiveness*. New York: Bantam.

112. Gagne, R. M. (1980) Is educational technology in phase? *Educational Technology* 20(2) 7-14
113. Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
114. Gardner, H. (2002). *When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.
115. Gipps, C. & Tunstall, P. (1998). Effort, Ability and the Teacher: young children's explanations for success and failure. In *Oxford Review of Education, Vol.24, No.2, 1998*, 149 – 165.
116. Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin&Garvey.
117. Glaserfeld, E. (1990). An exposition of constructivism: Why some like it radical. In Davis, R.B, Maher, C. A. & Noddings, N. (Eds.), *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 19-29). Reston, VA: NCTM.
118. Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press.
119. Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (ed.) *The invented reality*. London: W. W. Naughton & Co.
120. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. Garden City, NY: Doubleday.
121. Grant, C. A. & Tate, W. F. (1995). Multicultural education literature. In Banks, J. A. & McGee Banks, C. A (eds) *Handbook of research in Multicultural education* (145 - 166), New York: McMillann.
122. Gredler, M. E. (1997). *Learning and Instruction: Theory into practice. 3rd edition*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
123. Griffith, M. & Davies, C. (1993). Learning to learn: action research from an equal opportunities perspective in a junior school, *British Educational Research Journal, 19, 1*, 43 – 58.
124. Gruender, C.D. (1996). Constructivism and Learning: A Philosophical Appraisal, in *Educational Technology, 36(3)*, 21-29.
125. Gurney, P. (1987). Self – esteem enhancement in Children: a review of research findings, *Educational Research, 29, 2*, 130 – 136.
126. Gutmann A., Thompson, D. (2000). Why Deliberative Democracy Is Different. *Social Philosophy & Policy* 17, 161-80.
127. Habermas, J. (1984, 1987). *Theory of Communicative Action*, 2 vols., T. McCarthy, trans. Boston: Beacon Press.
128. Hall, D. (1998). *Assessing the Needs of Bilingual Pupil: Living in Two Languages*. London: David Fulton Publishers.
129. Hanvey, R. (1975). *An Attainable Global Perspective* New York: Center for War/Peace Studies.
130. Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Ethnography of communication, communities and classrooms. An Insightful long – term study of children's acquisition of language and community norms*. Cambridge: Cambridge University Press.
131. Herskowitz, Morton (1998) : *Emotional Armoring: An Introduction to Psychiatric Orgone Therapy*, Transactions Press, NY
132. R. Hogan. (1976). *Personality Theory. The Personological Tradition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
133. Holquist, M. (1990) *Art and Answerability: Early Philosophical Essays by M. M. Bakhtin*, Austin: University of Texas Press
134. Huberman, A.B., Miles, M.B. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*.(2 ed.). Newbury Park, CA: Sage.
135. Ideology and Discourse: A multidisciplinary Introduction, English version of an Internet course for the Universitat Oberta de catalunya (UOC), July 2000, in <http://www.discourse-in-society.org/teun.html> (skatits 11.03.2003)

136. Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
137. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the Classroom* (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
138. Joice B. & Weil M. (1996). *Models of Teaching* (5th ed.) Allyn&Bacon.
139. Jonassen, D. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology, Research & Development*, 47 (1), 61-79.
140. Jones, J. M. (1991). Our Similarities are Different.: Toward a Psychology of Affirmative Diversity. (27 – 49), in Trickett, E. J., Birman, D. (eds.). *Human Diversity*. Jossey – Bass Publishers, San Francisco.
141. Jung, K.G. (1984). *Man and his Symbols*. New York, Basic Books.
142. Kendall, F. E. (1996). *Diversity in the Classroom. New Approaches to the Education of Young Children*. Teachers College, Columbia University, New York and London.
143. Kilpatrick, J. (1987). What constructivism might be in mathematics education, in *Proceedings of PME XI, Montreal*.
144. King, A. (1989). Verbal interaction and problem solving within computer-assisted cooperative learning groups, *Journal of Educational Computing Research*, 5(1), 1-15.
145. Kirst-Kirst - Ashman, Hull. (1993). *Understanding generalist practice*. Chicago: Nelson-Hall.
146. Kivela, A., Peltonen, J. & Pikkarainen, E. (1995). *Towards Theory of Pedagogical Action*, Seminar report in the University of Oulu, 8.03. 1995.
147. Kuper, A., Kuper, J. (eds.) (1990).*The Social Science Encyclopedia*, 3rd Edition/2 Volume Set, Routledge
148. Langer, S. K. (1993). *Philosophy in a New Key*. Harvard University Press.
149. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
150. Lawton, D. & Gordon, P. (1996). *Dictionary of Education*. Hodder & Stoughton.
151. Leontev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
152. Luhmann, N. (1989), *Ecological Communication* (translated by John Bednarz, Jr.). The University of Chicago Press
153. Maslow, A., Lowery, R. (Ed.). (1998). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). New York: Wiley & Sons
154. Malinowski, B. (1947) *Freedom and Civilisation*. London: Allen & Unwin
155. Massoudi, M. (2002) On the qualities of a Teacher and a Student: an Eastern perspective based on Buddhism, Vedanta and Sufism. In *Intercultural Education*, vol.13, No.2, (pp 144-150).
156. Maranhao, T. (1986). *Therapeutic Discourse and Socratic Dialogue. A Cultural Critique*. The University of Wisconsin Press.
157. May, S. (1994). *Making Multicultural Education Work*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
158. McCarthy, M. (1992). *Discourse analysis for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
159. Menkart, D. (1993). *Multicultural Education: Strategies for Linguistically Diverse Schools and Classrooms*. Washington DC: George Washington University, National Clearinghouse for Bilingual Education Program Information Guide Series.
160. Merrill, M.D. (1991). Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 30 (5), 45-52.
161. Miller, S.M. (1995). *Vygotsky and education: The Sociocultural genesis of dialogic thinking in classroom contexts for open – forum literature discussions*, in <http://www.glasnet.ru/~vega/vygodsky/miller.html>. (skatits 11.02.2004)

162. Morgan, R. (1990). *Focus groups as Qualitative Research* (ed.). Chicago.
163. Newman, W.L. (1997). *Social Research methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
164. Newman, J. M. (2000). Action Research: a Brief Overview in Forum, in *Qualitative Social Research, Vol.1, No.1, 2000, January*. <http://qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00newmane.html> (skatits 20.08.2004).
165. Newman, Judith M. (1987). *Learning to Teach by Uncovering Our Assumptions*. In *Language Arts, 1987, 64 (7), 727 – 737*. <http://www.lupinworks.com/article/learn.html> (skatits 20.08.2004)
166. Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The socio-political context of multicultural education*. New York: Longman.
167. Nieto, S. (1994). Lessons from Students on Creating a Chance to Dream. *Harvard Educational Review, 64, 4 (Winter), 392-426*.
168. Noblit, G. W. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal, 30 (1), 23 - 28*.
169. Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*, New York: McGraw-Hill
170. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
171. Pederson, P. (1988). *A handbook for developing multicultural awareness*. Alexandria, VA: American Association for Counselling and Development.
172. Perkins, D. (1991). What constructivism demands of the learner. *Educational Technology, 39 (9 – 21)*.
173. Perkins, D.N. (1991). Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage? *Educational Technology, 31(5), 18-22*.
174. Perret-Clermont, A. N. (1993). What is it that develops? *Cognition and Instruction, 11, 197-205*.
175. Piaget, J. (1954) *The construction of reality in the child*. NY, Ballantine
176. Pollard, A. (1990). Towards a sociology of learning in primary school, *British Journal of Sociology of Education, 11, 3*.
177. Posner G.J. & Rudnitsky A.N (1982). *Course Design: A Guide to Curriculum Development for teachers, rev. ed*. New York: Longman.
178. Postman, N & Weingarten, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press.
179. Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
180. Rhees, R. (1963). Can there be a private language? (90 – 107), In Caton, C. D. (Ed.) *Philosophy and Ordinary Language*, Urbana: University of Illinois Press.
181. Richards, L. (2002). *Using N6 in Qualitative research*, Melbourne: QSR International Pty.Ltd.
182. Rogers, C.R. (1979). *Freedom to Learn*, Ohio, Columbus:Merrill Publishing
183. Roth, J. (1999). *Intercultural learning in European youth work*, in http://www.training-youth.net/coyote00/icl_euro.htm. (skatits 12.05.2003)
184. Rivera, I. S. (1984). Liberating Education for Little Children, *Alternativas, 9-12 (October)*.
185. Sartre, J.P. (1966). *Being and Nothingness*. New York, Washington Square Press.
186. Saravia-Shore, M. & Arvizu, S. F. (1992). *Cross-Cultural Literacy: Ethnographies of Communication in Multiethnic Classrooms*. New York: Garland.
187. Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology, 35(5), 31-38*.
188. Scarino, A. (2000).The Neglected Goals of Language Learning, *Babel, Vol. 3, No. 34, Summer, 4-11*.

189. Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*, Cambridge, Mass.: Blackwell.
190. Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.
191. Settle, S. (1986). *Leading from Behind Language Arts*, 63, 1986, pp. 660 – 661.
192. Shapiro, E., Biber, B. (1972). The Education of Young Children: A Developmental Interaction Approach. *Teachers College Record*, 74(1), 55-79.
193. Sherman, L. W. (1995). A Postmodern, constructivist and cooperative pedagogy for teaching educational psychology, assisted by computer mediated communications. In *Proceedings of CSCL 95' Conference*, 123 – 135.
194. Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press.
195. Slavin, R. (1989). *School and classroom organization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
196. Sleeter, C.E, Grant, C.A (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (2nd ed.). New York: Macmillan.
197. Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection, in *American Educational Journal*, 29 (2), 267 – 300.
198. Soo Hoo, S. (1993), Students as Partners in Research and Restructuring Schools, *The Education Forum*, 57, 4 , 386-393.
199. Sorokin, P. (1985). *Social and Cultural Dynamics*.: Porter Sargent Publishers, Inc. 720.pp
200. Storey, J. (1985) .The Means of Management Control, *Sociology*, vol.19, no.2
201. Strods, G., Ose, L., Maslo I. et.al. (2005). Collaboration in Computer Assisted Qualitative research. (235 – 249), - *Qualitative Psychology Nexus: Vol. 4* , Gurtler, L., Kiegelmann, M., Huber, G., L. (eds.) Areas of Qualitative Psychology – Special Focus on Design.: Verlag Ingeborg Huber.
202. Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Bihevioral Research*.: Sage Publications, Inc., 203 – 566.
203. Tiedt, L. & Tiedt, I.M. (1979). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and resources*. Boston: Allyn and Bacon, (84-88).
204. Tolman, C. (1999). Society versus context in individual development: Does theory make a difference? In Engestrom, Y, Miettinen, R., & Punamaki, R. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. NY: Cambridge University Press.
205. Van Dijk, T.A., Ting – Toomey, S., Smitherman, G. and Troutman, D. (1997) Discourse, Ethnicity, Culture and racism. in van Dijk, T.A. (ed.) *Discourse as Social Interaction. Discopurse Studies: A Multidisciplinary introduction*, Vol. 2., London: Sage.
206. Vygotsky, L. (1980). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
207. Vygotsky, L. (1981) The instrumental method in psychology. In J. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
208. Walcott, H.M (1990). *Writing up Qualitative Research*. Sage, Newbury Park.
209. Walk, K. (1998). How to Write a Comparative Analysis. Writing Center at Harvard University. In <http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/documents/CompAnalysis.html>. (skatīts 28.08.2004)
210. Wallace, A. F. (1961). *Culture and Personality*. New York: Random House.
211. Walsh C. E. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language. Power and Schooling for Puerto Ricans*. New York: Bergin & Garvey.
212. Watkins, D.A. & Biggs, J. B. (1996). *The Chinese Learner: cultural, psychological and contextual influences*. Comparative Education Research Centre and The Australian Council for Educational Research Ltd, Hong Kong and Victoria, Australia
213. Watzlawick, P., Weakland, J. and Fisch, R. (1971). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*, New York: Norton
214. Wells, G. (1986). *The Meaning makers*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books.

215. Wilber, K. The Look at a Feeling: *The Importamnce of PostStructuralism*. Part 1; In <http://wilber.shambhala.com/html/books/kosmos/excerptD/part1.cmf/> (skatīts 20.03.2005)
216. Wilson, B. & Cole, P. (1991). *A Review of Cognitive Teaching Models*. *ETR&D*, 39(4)
217. Winn, W. (1993). A constructivist critique of the assumptions of instructional design, in Duffy, T. M., Lowyck, J., & Jonassen, D. H. (eds.) *Designing environments for constructive learning* (pp. 189-212). Berlin: Springer-Verlag.
218. Woodson, C. G. (1933). *The Miseducation of the Negro*. Washington, DC: Associated Publishers.
219. Young, R., & He, A. (1998). *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Philadelphia: John Benjamins.
220. Aebli, H. (1963). *Psychologische Didaktik*. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. (6. Auflage 1976) Stuttgart: Klett-Cotta.
221. Benner, D. 1991. *Allgemeine Pädagogik*. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
222. Bonsch, L. (1991). *Variable Lernwege. Ein lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Panderborn – Muenchen – Wien – Zuerich.
223. Diltey, W. (1981). *Das Erlebnis und die Dichtung*. Lessing, Goethe, Novalis, Holderlin. Leipzig und Berlin: B.G. Teubner
224. Held, J., Svob, M. (1999). Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Band 1. *Theorien un Methoden eines internationalen Projekts*. Riga: Argument Verlag.
225. Kron F.W. (1991). *Grundwissen Padagogik*. Frankfurt.
226. Leiprecht, R. (Hg.) .(1995) . *In Grenzen Verstrickt. Jugendliche und Rassismus in Europa.*: DISS, Duisburg.
227. Lenzen D. (Hg.) (1989). *Padagogische Grundbegriffe*. Bd. 1 und 2, Reinbek.
228. Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge*. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa Verlag.
229. Medina, A.R., Mata, F.S. (2003) *Didactica General*. Madrid: Prentice Hall
230. Litwin, J. (1982) (pod red.) *Profile filozofii dziejow*. Wroclaw. Warszawa.Krakow. Gdansk, Lodz, Zaklad Narodowy im. Ossolinskich, Wysawnictwo Polskiej Akademii nauk, (243)
231. *Амонашвили Ш. А.* (2000). Школа жизни. Москва, Издательский дом Шалвы Амонашвили.
232. *Бухвалов В. А., Плинер Я. Г.* (1999). Латвийская школа евроэтнокультурного развития, Рига.
233. *Бухвалов В. А., Плинер Я. Г.* (2000). Проблемы и перспективы интеграции учащихся школ национальных меньшинств в латвийское общество, Рига, “Эксперимент”.
234. *Бахтин М. М.* (1972). Проблемы поэтики Достоевского, Москва.
235. *Выготский Л. С.* (1982) Собр. соч. в 6- ти томах т. 1, Москва.
236. *Дьюи Дж* (2000). Демократия и образование, Москва.: Педагогика – пресс.
237. *Леонтьев А. А.* (1974). Речевая деятельность. Основы теории речевой деятельности, Москва, Наука.
238. *Пиаже Ж. Гл.* (1969). Социальные факторы интеллектуального развития в кн. Психология интеллекта/ Избранные психологические труды, Москва “Просвещение”, с. 210-220.
239. *Щедровицкий ПГ* (1990). Введение в мыследеятельностную педагогику, Кемерово.

PIELIKUMI

Attēlu un tabulu saraksts

- 1.attēls.* Skolotāja pedagoģiskās darbības kā sociālkultūras pieredžu dialoga analīzes modelis – 66.lpp.
- 2.attēls.* Valodas realizēšanās tekstā – 70.lpp.
- 1.tabula.* Sociālkultūras pieredzes veidošanās analīzes kritēriji un rādītāji – 38.lpp.
- 2.tabula.* Sabiedriskās dzīves funkcionālie priekšnoteikumi – 52.lpp.
- 3.tabula.* Izglītība kā kultūra, mācīšanās kā kultūra, mijiedarbība kā kultūra 63.lpp.
- 4.tabula.* Visu izlases skolu, latviešu un mazākumtautību skolu 3. klašu skolēnu sociālo portretu raksturīgās iezīmes – 145.lpp.
- 5.tabula.* Latviešu un mazākumtautību skolu skolotāju tagadnes pieredzes salīdzinājums – 146.lpp.
- 6.tabula.* Kritēriju biežuma sadalījums – 154.lpp.
- 7.tabula.* Skolotāju sociālintegrējošas pedagoģiskas darbības modelis, kas nodrošina starpkultūru mācīšanos – 164.lpp.

Nr.

Skolotāju aptauja

Strukturētas intervijas formā

Intervētājs: Cienījamie respondenti!

Šobrīd Latvijā sakarā ar pārmaiņām sabiedrības struktūrā, tiek organizēti dažādi projekti, kas saistīti ar reformām izglītībā. Mūsu pētnieku grupas mērķis ir noskaidrot, kā šo pārmaiņu apstākļos jūtas bērns – apzināt un analizēt reālo situāciju skolā, pētīt mācību procesa sociāli kulturālo fonu, konstatēt, kas veicina un kas kavē bērna attīstību, kādu sociāli kulturālo pieredzi bērns gūst, lai kopīgi ar skolotājiem un vecākiem meklētu iespējamo problēmu risinājumus.

Informācija, kas tiks iegūta pētījuma gaitā tiks izmantots tikai un vienīgi pētījuma vajadzībām, stingri ievērojot konfidencialitāti.

Jūsu ieinteresētība precīzu atbilžu sniegšanā nodrošinās to, cik objektīvus datus būs iespējams iegūt, cik atbilstoši reālajai situācijai pētnieku grupa varēs apzināt situāciju Latvijas skolās.

Jau iepriekš pateicamies par atbalstu un izpratni!

Intervētājam: Strukturētās intervijas formas aizpildīšanas principi:

Rūpīgi izlasiet jautājumu priekšā respondentam un atzīmējiet, apvelkot ar aplīti, atbildi, ko piedāvā respondents. Jautājumos, kuros lūgts pierakstīt atbildi, to pierakstiet, lūdzu, pēc respondenta teiktā, pēc iespējas precīzāk un izsmeļošāk.

1. Skola (pierakstiet, lūdzu, skolas, kurā strādājat pamatdarbā, nosaukumu):

2. Cik gadus Jūs strādājat šajā skolā?

gadi

(Ja Jūs strādājat mazāku laika periodu kā gadu, ierakstiet, lūdzu, nostrādāto mēnešu skaitu.)

mēneši

3. Kur atrodas skola, kurā Jūs strādājat? Atzīmējiet, lūdzu, vienu no dotajām atbildēm.

- 1 Rīga
- 2 Daugavpils, Liepāja, Jelgava, Ventspils, Jūrmala, Rēzekne
- 3 Rajona centrs
- 4 Cita pilsēta
- 5 Neliels ciemats, ciems, lauki

4. Jūsu dzimums:

- 1 vīrietis
- 2 sieviete

5. Jūsu dzimšanas gads: |_|_|_|_|

Mēnesis: |_|_|

Datums: |_|_|

6. Kas ir Jūsu ģimenes locekļi, ar ko Jūs dzīvojat kopā vienā dzīves vietā, Jums pēc radniecības? Atzīmējiet, lūdzu, visas atbilstošās atbildes.

1. Vīrs, sieva, civilvīrs vai civilsieve
2. Vecāki (tēvs, māte)
3. Brālis, māsa
4. Bērni (dēls, meita)
5. Vecvecāki
6. Citi ģimenes locekļi, kas ir radnieki
7. Citi ģimenes locekļi, kas nav radnieki

7. Kāds ir Jūsu ģimenes stāvoklis?

1. Precējies, precējusies (pirmā laulība)
2. Precējies, precējusies (otrā laulība)
3. Precējies, precējusies (trešā, ceturta vai piektā laulība)
4. Dzīvoju kopā (civillaulībā)
5. Precējies, precējusies, bet dzīvo šķirti
6. Šķīries, šķirusies
7. Atraitnis, atraite
8. Neprecējies, neprecējusies

IZGLĪTĪBA

8. Kāda tipa skolās Jūs esat mācījies? Atzīmējiet visas atbilstošās atbildes. Piemēram, ja Jūs esat mācījies pamatskolā, tad arodskolā, bet pēc tam universitātē, apvelciet visas trīs atbilstošās atbildes pirmajā stabiņā.

9. Sakiet, lūdzu, par katru izglītības iestādi, kurā esat mācījies, vai tā atrodas Latvijā vai citā valstī? Un norādiet, lūdzu, kādā pilsētā vai pagastā tā atrodas vai atradās.

	Valsts		Apdzīvotā vieta	
	Latvija	Cita valsts	Pilsēta (Ierakstiet, lūdzu)	Pagasts (Ierakstiet, lūdzu)
1. Sākumskola	1	2		
2. Pamatskola	1	2		
3. Vidusskola	1	2		
4. Ģimnāzija	1	2		
5. Mākslas vai mūzikas koledža	1	2		
6. Vidējā pedagoģiskā izglītība	1	2		

7. Tehnikums	1	2		
8. Arodskola	1	2		
9. Vakarskola	1	2		
10. Speciālā skola	1	2		
11. Pedagoģiskās korekcijas klase	1	2		
12. Augstākā izglītība (bez precizējuma par grādu)	1	2		
13. Augstākā profesionālā izglītība	1	2		
14. Augstākā pedagoģiskā izglītība	1	2		
15. Augstākā izglītība, bakalaura grāds	1	2		
16. Augstākā izglītība, maģistra grāds	1	2		
17. Augstākā izglītība, doktora grāds	1	2		

10. Vai pēdējo trīs gadu laikā Jūs esat apmeklējis kādus profesionālās tālākizglītības kursus?

- 1 Jā (Pierakstiet, lūdzu, kādus?) _____
 2 Nē

11. Kāda ir Jūsu vecāku izglītība?

Izglītība	Tēvs	Māte
1. Sākumskola vai nepabeigta pamatizglītība		
2. Pamatizglītība vai nepabeigta vidējā		
3. Vidējā		
4. Vidējā speciālā		
5. Augstākā		
6. Cita (kāda?)		
7. Nezinu		

DZĪVES VIETA

12. Jūsu dzīves vieta (pierakstiet, lūdzu, pilsētas, ielas nosaukumu vai pagasta, māju nosaukumu, pasta indekss):

Rajons: _____

Pilsēta vai pagasts: _____

Ielas vai mājas nosaukums: _____

Pasta indekss: _____

13. Vai Jūs dzīvojat...

lauku mājā (viensēta),	1
privātā mājā ar piemājas teritoriju,	2
privatizētā dzīvoklī dzīvokļu mājā vai	3
īrē dzīvokli dzīvokļu mājā,	4
kopmītnēs,	5
dzīvo pie radniekiem,	6
Cita veida dzīvesvieta (kāda?) _____	7

14. Atzīmējiet, lūdzu, zemāk, kur Jūs esat dzimis un dzīvojis atbilstošajos vecuma posmos. Gadījumā, ja noteiktajā vecuma posmā esat dzīvojis vairākās vietās, atzīmējiet to, kurā esat dzīvojis ilgāko laika periodu.

	Valsts		Apdzīvotā vieta	
	Latvija	Cita valsts	Pilsēta (Ierakstiet, lūdzu)	Pagasts (Ierakstiet, lūdzu)
Dzimšanas vieta	1	2		
0-2 gadiem	1	2		
3-5 gadiem	1	2		
6-7 gadiem	1	2		
8-11 gadiem	1	2		
12-14 gadiem	1	2		
15-18 gadiem	1	2		
19-21 gadiem	1	2		
22-25 gadiem	1	2		
26-30 gadiem	1	2		
31-35 gadiem	1	2		
36-45 gadiem	1	2		
46-55 gadiem	1	2		
56-65 gadiem	1	2		
66-80 gadiem	1	2		
Vecāks par 80 gadiem	1	2		

MATERIĀLĀ STĀVOKĻA RAKSTUROJUMS

Kodi 15. jautājumam:

- 1 Veikala, uzņēmuma, firmas īpašnieks
- 2 Zemnieks
- 3 Privātprakse (ārsts, jurists u.tml.)
- 4 Iestādes, uzņēmuma augstākā līmeņa vadītājs
- 5 Iestādes, uzņēmuma struktūrvienības (nodaļas, iecirkņa, ceha) vadītājs
- 6 Speciālists (bez vadītāja pienākumiem)
- 7 Komunikāciju un informācijas tehnoloģijas.
- 8 Medicīnas darbinieks
- 9 Pedagoģs
- 10 Ierēdnis, kalpotājs, ierindas darbinieks (piem., kancelejas darbinieks)
- 11 Pasūtījumu, radošs darbs (mākslinieks, amatnieks utt.)
- 12 Darbavieta ārpus Latvijas

- 13 Pakalpojumu vai tirdzniecības darbinieks (piem., pārdevējs, apsargs, konductors u.tml.)
- 14 Ierindas strādnieks (piem., rūpnīcā), strādā fizisku darbu
- 15 Bērna kopšanas atvaļinājumā
- 16 Bezdarbnieks, meklē darbu
- 17 Pensijā
- 18 Invalīds
- 19 Mājsaimniece
- 20 Students
- 21 Nav atbildes, nezina, jautājums nav piemērojams

15. Kāda ir Jūsu tuvinieku nodarbošanās?

Tēva	Mātes

16. Kādi pagājušajā mēnesī bija jūsu ģimenes IENĀKUMI pēc nodokļu atvilkšanas uz vienu cilvēku ģimenē, (uz rokas), ņemot vērā visus iespējamus ienākumus - algas, stipendijas, pabalstus, pensijas utt.?

Līdz Ls 10	1	Ls 71 - 80	8	Ls 251 - 300	15
Ls 11 - 20	2	Ls 81 - 90	9	Ls 301 - 400	16
Ls 21 - 30	3	Ls 91 - 100	10	Ls 401 un vairāk	17
Ls 31 - 40	4	Ls 101 - 120	11	<i>Grūti pateikt</i>	18
Ls 41 - 50	5	Ls 121 - 150	12		
Ls 51 - 60	6	Ls 151 - 200	13		
Ls 61 - 70	7	Ls 201 - 250	14		

TAUTĪBA UN VALODU ZINĀŠANAS

17. Kāda ir Jūsu tautība?

1. Latvietis
2. Krievs
3. Baltkrievs
4. Polis
5. Ebrejs
6. lietuvietis
7. Igaunis
8. Čigāns
9. Cita (kāda?)_____

18. Kāda ir Jūsu vecāku tautība

Tēva	Mātes

19. Kāda ir pirmā valoda, kurā Jūs sākāt runāt?

1. Latviešu
2. Krievu
3. Cita (kāda?) _____

20. Kā Jūs novērtētu savas zināšanas – prasmi sarunāties sekojošās valodās?
(Atzīmējiet vienu atbildi katrā rindīnā. Norādiet savas zināšanas arī citās valodās, kuras esat apguvuši.)

	Valoda	Runāju brīvi	Ar nelielām grūtībām varu sarunāties par jebkuru jautājumu	Runāju nedaudz, protu sarunāties tikai par vienkāršiem jautājumiem	Runāju atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	Runāt neprotu nemaz vai gandrīz nemaz
1)	Latviešu	1	2	3	4	5
2)	Krievu	1	2	3	4	5
3)	Vācu	1	2	3	4	5
4)	Angļu	1	2	3	4	5
5)	Franču	1	2	3	4	5
6)	Zviedru	1	2	3	4	5
7)	Cita	1	2	3	4	5

21. Kā Jūs novērtētu savas zināšanas – spēju saprast teikto sekojošās valodās?
(Atzīmējiet vienu atbildi katrā rindīnā. Norādiet savas zināšanas arī citās valodās, kuras esat apguvuši.)

	Valoda	Visu saprotu pilnībā	Saprotu gandrīz visus vārdus un izteicienus	Saprotu atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	Saprotu vienkāršus tekstus (paziņojumu u.tml.)	Nesaprot nemaz vai gandrīz nemaz
1)	Latviešu	1	2	3	4	5
2)	Krievu	1	2	3	4	5
3)	Vācu	1	2	3	4	5
4)	Angļu	1	2	3	4	5
5)	Franču	1	2	3	4	5
6)	Zviedru	1	2	3	4	5
7)	Cita	1	2	3	4	5

22. Kā Jūs novērtētu savas zināšanas – prasmi lasīt sekojošās valodās? *(Atzīmējiet vienu atbildi katrā rindīnā. Norādiet savas zināšanas arī citās valodās, kuras esat apguvuši.)*

	Valoda	Lasu brīvi	Ar nelielām grūtībām varu lasīt gandrīz jebkuru tekstu	Lasu atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	Varu izlasīt vienkāršus tekstus (paziņojumu u.tml.)	Lasīt neprotu nemaz vai gandrīz nemaz
1)	Latviešu	1	2	3	4	5

2) Krievu	1	2	3	4	5
3) Vācu	1	2	3	4	5
4) Angļu	1	2	3	4	5
5) Franču	1	2	3	4	5
6) Zviedru	1	2	3	4	5
7) Cita	1	2	3	4	5

23. Kā Jūs novērtētu savas zināšanas – prasmi rakstīt sekojošās valodās? (Atzīmējiet vienu atbildi katrā rindiņā. Norādiet savas zināšanas arī citās valodās, kuras esat apguvuši.)

	Valoda	Rakstu brīvi	Ar nelielām grūtībām varu uzrakstīt gandrīz jebkuru tekstu	Rakstu atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	Varu uzrakstīt vienkāršas lietas (vārdu, skolu, intereses, u. tml.)	Rakstīt neprotu nemaz vai gandrīz nemaz
1) Latviešu		1	2	3	4	5
2) Krievu		1	2	3	4	5
3) Vācu		1	2	3	4	5
4) Angļu		1	2	3	4	5
5) Franču		1	2	3	4	5
6) Zviedru		1	2	3	4	5
7) Cita		1	2	3	4	5

INFORMĀCIJAS AVOTU IZMANTOŠANA

24. Cik bieži Jūs izmantojat sekojošus informācijas avotus? (Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi katrā rindiņā.)

	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	Dažas reizes nedēļā	Dažas reizes mēnesī	Retāk kā reizi mēnesī	Retāk kā reizi pusgadā	Pēc vajadzības	Nekad vai gandrīz nekad
1) Laikrakstus, žurnālus,	1	2	3	4	5	6	7
2) TV	1	2	3	4	5	6	7
3) Radio	1	2	3	4	5	6	7
4) Internetu	1	2	3	4	5	6	7
5) Grāmatas	1	2	3	4	5	6	7
6) Informāciju no paziņām, draugiem	1	2	3	4	5	6	7
7) Informāciju no radniekiem	1	2	3	4	5	6	7
8) Reklāmas bukleti	1	2	3	4	5	6	7
9) Cits (ierakstiet, lūdzu)							

25. Kādas valodas Jūs izmantojat informācijas iegūšanai (grāmatas, masu mediji, Internets)?

1. Latviešu
2. Krievu
3. Angļu
4. Vācu
5. Franču
6. Citu (kādu?) _____

Paldies par piedalīšanos aptaujā!

Nr.

Aptauja par skolēniem viņu vecākiem

Strukturēta intervija

Intervētājs: Cienījamie respondenti!

Šobrīd Latvijā sakarā ar pārmaiņām sabiedrības struktūrā, tiek organizēti dažādi projekti, kas saistīti ar reformām izglītībā. Mūsu pētnieku grupas mērķis ir noskaidrot, kā šo pārmaiņu apstākļos jūtas bērns – apzināt un analizēt reālo situāciju skolā, pētīt mācību procesa sociāli kulturālo fonu, konstatēt, kas veicina un kas kavē bērna attīstību, kādu sociāli kulturālo pieredzi bērns gūst, lai kopīgi ar skolotājiem un vecākiem meklētu iespējamo problēmu risinājumus.

Informācija, kas tiks iegūta pētījuma gaitā tiks izmantots tikai un vienīgi pētījuma vajadzībām, stingri ievērojot konfidencialitāti.

Jūsu ieinteresētība precīzu atbilžu sniegšanā nodrošinās to, cik objektīvus datus būs iespējams iegūt, cik atbilstoši reālajai situācijai pētnieku grupa varēs apzināt situāciju Latvijas skolās.

Jau iepriekš pateicamies par atbalstu un izpratni!

Intervētājam: Strukturētās intervijas formas aizpildīšanas principi:

Rūpīgi izlasiet jautājumu priekšā respondentam un atzīmējiet, apvelkot ar aplīti, atbildi, ko piedāvā respondents. Jautājumos, kuros lūgts pierakstīt atbildi, to pierakstiet, lūdzu, pēc respondenta teiktā, pēc iespējas precīzāk un izsmeļošāk.

1. Skola (ierakstiet, lūdzu, skolas pilnu nosaukumu):

2. Kur atrodas skola, kurā mācās skolēns? Atzīmējiet, lūdzu, vienu no dotajām atbildēm.

- 1 Rīga
- 2 Daugavpils, Liepāja, Jelgava, Ventspils, Jūrmala, Rēzekne
- 3 Rajona centrs
- 4 Cita pilsēta
- 5 Neliels ciemats, ciems, lauki

3. Skolēna dzimums:

- | | |
|---|----------|
| 1 | vīrietis |
| 2 | sieviete |

4. Cik cilvēku (ieskaitot skolēnu) ģimenē, dzīvo kopā ar skolēnu vienā dzīves vietā? Ierakstiet, lūdzu, cilvēku skaitu.

5. Kas ir skolēna ģimenes locekļi, ar ko viņš dzīvo kopā vienā dzīves vietā, viņam pēc radniecības? Atzīmējiet, lūdzu, visas atbilstošās atbildes.

- 1 Tēvs
- 2 Māte
- 3 Brālis, māsa
- 4 Vecaistēvs
- 5 Vecāmāte
- 6 Citi ģimenes locekļi, kas ir radnieki _____
- 7 Citi ģimenes locekļi, kas nav radnieki _____

6. Kāds ir skolēna vecāku ģimenes stāvoklis?

	Tēvs	Māte
Precējies, precējusies (pirmā laulība)		
Precējies, precējusies (otrā laulība)		
Precējies, precējusies (trešā, ceturta vai piektā laulība)		
Dzīvo kopā (civillaulībā)		
Precējies, precējusies, bet dzīvo šķirti		
Šķīries, šķirusies		
Atraitnis, atraitne		
Neprecējies, neprecējusies		

7. Kāda ir skolēna tautība?

- a) Latvietis
- b) Krievs
- c) Baltkrievs
- d) Polis
- e) Ebrejs
- f) Lietuvietis
- g) Igaunis
- h) Čigāns
- i) Cita (kāda?) _____

8. Kāda ir skolēna vecāku tautība

Tēvs	Māte

IZGLĪTĪBA

9. Kāda ir skolēna vecāku izglītība?

Izglītība	Tēvs	Māte
1. Sākumskola vai nepabeigta pamatizglītība		
2. Pamatizglītība vai nepabeigta vidējā		
3. Vidējā		

4. Vidējā speciālā		
5. Augstākā		
6. Cita (kāda?)		
7. Nezinu		

10. Kā skolēns tika sagatavots skolai? Vai viņš mācījās...

- 1 pirmskolas audzināšanas iestādē (bērnu dārzis)
- 2 mājās ar vecākiem vai vecvecākiem
- 3 pie privātskolotāja
- 4 Valfdorfskolā
- 5 ar auklīti, guvernanti
- 6 ar ģimenes skolotāju
- 7 cits variants (pierakstiet, lūdzu) _____

11. Skolēniem

Vai skolēns apmeklēja kādu no sekojošajām ārpuskolas papildizglītības iestādēm?
Atzīmējiet visas atbilstošās.

1. Mūzikas skolu
2. Mākslas skolu
3. Interesu izglītības iestādi
4. Sporta skolu
5. Cits (kas?) _____

VALODU PRASME

12. Kāda ir pirmā valoda, kurā skolēns sāka runāt?

- 1 Latviešu
- 2 Krievu
- 3 Cita (kāda?) _____

13. Kā Jūs novērtētu skolēna zināšanas – prasmi sarunāties sekojošās valodās?

	Valoda	Runā brīvi	Ar nelielām grūtībām var sarunāties par jebkuru jautājumu	Runā vecumam (izglītības līmenim) atbilstoši (cik skolā mācīts)	Runā nedaudz, prot sarunāties tikai par vienkāršiem jautājumiem	Runāt neprotu nemaz vai gandrīz nemaz
1)	Latviešu	1	2	3	4	5
2)	Krievu	1	2	3	4	5
3)	Vācu	1	2	3	4	5
4)	Angļu	1	2	3	4	5
5)	Franču	1	2	3	4	5
6)	Zviedru	1	2	3	4	5
7)	Cita	1	2	3	4	5

14. Kā Jūs novērtētu skolēna zināšanas – spēju saprast sekojošās valodās?

	Valoda	Visu saprot pilnībā	Saprot gandrīz visus vārdus un izteicienus	Saprot vecumam (izglītības līmenim) atbilstoši (cik skolā mācīts)	Saprot vienkāršus tekstus (paziņojumu u.tml.)	Nesaprot nemaz vai gandrīz nemaz
1)	Latviešu	1	2	3	3	4
2)	Krievu	1	2	3	3	4
3)	Vācu	1	2	3	3	4
4)	Angļu	1	2	3	3	4
5)	Franču	1	2	3	3	4
6)	Zviedru	1	2	3	3	4
7)	Cita	1	2	3	3	4

15. Kā Jūs novērtētu skolēna zināšanas – prasmi lasīt sekojošās valodās?

	Valoda	Lasa brīvi	Ar nelielām grūtībām var lasīt gandrīz jebkuru tekstu	Lasa vecumam (izglītības līmenim) atbilstoši (cik skolā mācīts)	Var izlasīt vienkāršus tekstus (sludinājumu, paziņojumu u.tml.)	Lasīt neprot nemaz vai gandrīz nemaz
1)	Latviešu	1	2	3	3	4
2)	Krievu	1	2	3	3	4
3)	Vācu	1	2	3	3	4
4)	Angļu	1	2	3	3	4
5)	Franču	1	2	3	3	4
6)	Zviedru	1	2	3	3	4
7)	Cita	1	2	3	3	4

16. Kā Jūs novērtētu skolēna zināšanas – prasmi rakstīt sekojošās valodās?

	Valoda	Raksta brīvi	Ar nelielām grūtībām var uzrakstīt gandrīz jebkuru tekstu	Saprot vecumam (izglītības līmenim) atbilstoši (cik skolā mācīts)	Var uzrakstīt vienkāršas lietas (vārdu, skolu, intereses, u. tml.)	Rakstīt neprot nemaz vai gandrīz nemaz
1)	Latviešu	1	2	3	3	4
2)	Krievu	1	2	3	3	4
3)	Vācu	1	2	3	3	4
4)	Angļu	1	2	3	3	4
5)	Franču	1	2	3	3	4
6)	Zviedru	1	2	3	3	4
7)	Cita	1	2	3	3	4

17. Kādas valodas skolēns izmanto informācijas iegūšanai (grāmatas, masu mediji, Internets)?

1 Latviešu

- 2 Krievu
- 3 Angļu
- 4 Vācu
- 5 Franču
- 6 Citu (kādu?) _____

INFORMĀCIJAS AVOTU IZMANTOŠANA

18. Cik bieži skolēns izmanto sekojošus informācijas avotus? (Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi katrā rindiņā.)

	Katru dienu vai gandrīz katru dienu	Dažas reizes nedēļā	Dažas reizes mēnesī	Retāk kā reizi mēnesī	Retāk kā reizi pusgadā	Pēc vajadzības	Nekad vai gandrīz nekad
1) Laikrakstus, žurnālus,	1	2	3	4	5	6	7
2) TV	1	2	3	4	5	6	7
3) Radio	1	2	3	4	5	6	7
4) Internetu	1	2	3	4	5	6	7
5) Grāmatas	1	2	3	4	5	6	7
6) Informāciju no paziņām, draugiem	1	2	3	4	5	6	7
7) Informāciju no radniekiem	1	2	3	4	5	6	7
8) Reklāmas bukleti	1	2	3	4	5	6	7
9) Cits (ierakstiet, lūdzu)							

DZĪVES VIETA

19. Skolēna dzīves vieta (pierakstiet, lūdzu, skolēna dzīves vietas pilsētas, ielas nosaukumu vai pagasta, māju nosaukumu, pasta indekss):

Rajons: _____

Pilsēta vai pagasts: _____

Ielas vai mājas nosaukums: _____

Pasta indekss: _____

MATERIĀLĀ STĀVOKĻA RAKSTUROJUMS

Kodi 20. jautājumam:

- 1 Veikala, uzņēmuma, firmas īpašnieks
- 2 Zemnieks
- 3 Privātprakse (ārsts, jurists u.tml.)
- 4 Iestādes, uzņēmuma augstākā līmeņa vadītājs

- 5 Iestādes, uzņēmuma struktūrvienības (nodaļas, iecirkņa, ceha) vadītājs
- 6 Speciālists (bez vadītāja pienākumiem)
- 7 Komunikāciju un informācijas tehnoloģijas.
- 8 Medicīnas darbinieks
- 9 Pedagoģs
- 10 Ierēdnis, kalpotājs, ierindas darbinieks (piem., kancelejas darbinieks)
- 11 Pasūtījumu, radošs darbs (mākslinieks, amatnieks utt.)
- 12 Darbavieta ārpus Latvijas
- 13 Pakalpojumu vai tirdzniecības darbinieks (piem., pārdevējs, apsargs, konduktrs u.tml.)
- 14 Ierindas strādnieks (piem., rūpnīcā), strādā fizisku darbu
- 15 Bērna kopšanas atvaļinājumā
- 16 Bezdarbnieks, meklē darbu
- 17 Pensijā
- 18 Invalīds
- 19 Mājsaimniece
- 20 Students
- 21 Nav atbildes, nezina, jautājums nav piemērojams

20. Tuvinieku nodarbošanās

Mātes	Tēva

21. Kādi pagājušajā mēnesī bija skolēna ģimenes IENĀKUMI pēc nodokļu atvilkšanas uz vienu cilvēku ģimenē, (uz rokas), ņemot vērā visus iespējamus ienākumus - algas, stipendijas, pabalstus, pensijas utt.? (dati nepieciešami, lai aprēķinātu vidējo algu, kāda nepieciešama jaunu tehnoloģiju iegādei)

Līdz Ls 10	1	Ls 71 - 80	8	Ls 251 - 300	15
Ls 11 - 20	2	Ls 81 - 90	9	Ls 301 - 400	16
Ls 21 - 30	3	Ls 91 - 100	10	Ls 401 un vairāk	17
Ls 31 - 40	4	Ls 101 - 120	11	<i>Grūti pateikt</i>	18
Ls 41 - 50	5	Ls 121 - 150	12		
Ls 51 - 60	6	Ls 151 - 200	13		
Ls 61 - 70	7	Ls 201 - 250	14		

Paldies par atsaucību!

4. pielikums

Skolēnu un skolotāju tagadnes pieredzes detalizēts raksturojums

/pēc apstrādes ar datu apstrādes programmu SPSS; dati sniegti % no respondentu skaita/

I. Skolēni

Visi skolēni

1. tabula

Skolēnu vecāku ģimenes stāvoklis (%)

	1. laulība	2. laulība	Neregistrēta kopdzīve	Laulība šķirta	Atraitnība	Nav sastāvējis/usi laulībā
Tēvs	67	12	5	4	0	1
Māte	59	11	5	5	1	2

2. tabula

Skolēnu vecāku izglītība (%)

	Nepabeigta pamatizglītība	Pamatizglītība	Vidējā izglītība	Vidējā speciālā izglītība	Augstākā izglītība	Cita (maģistra, pēcdiploma, specifiska profesionālā)
Tēvs	1	3	27	47	21	2
Māte	2	5	23	38	31	2

3. tabula

Sagatavošana skolai (%)

Pirmskola	Vecāki/vecvecāki mājās	Pie privātskolotāja	Valdorfa pirmskolā	Ar aukli, guvernanti	Cits variants
78	30	3	1	2	10

4. tabula

Skolēnu interešu izglītība (%)

Mūzikas skola	Mākslas skola	Interesešu izglītības iestāde	Sporta skola	Cits int. izgl. veids
15	8	18	51	23

5. tabula

Skolēnu un viņu vecāku etniskā piederība (%)

	Latviešu	Krievu	Baltkrievu	Poļu	Lietuviešu	Igauņu	Ebreju	Cita (ukraiņu)
Skolēns	41	48	2	5	1	1	0	3
Tēvs	33	51	6	3	1	1	1	6
Māte	34	49	5	5	1	0	0	7

Skolēnu prasme sarunāties dažādās valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Brīvi	37	77	2	0	0	0	4
Ar nelielām grūtībām	17	7	3	4	0	0	11
Tik, cik skolā mācīts	33	2	3	58	0	0	4
Nedaudz	13	9	8	24	2	2	11
Gandrīz nemaz	1	5	85	14	98	98	71

Skolēnu spēja saprast dažādas valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Visu saprot	35	75	0	0	0	0	7
Gandrīz visu saprot	22	9	2	5	0	0	3
Saprot, cik prasa skolā	43	11	12	84	2	0	17
Saprot vienkāršus tekstus	1	5	86	11	98	0	72

Skolēnu izmantotie informācijas ieguves līdzekļi un to izmantošanas intensitāte (%)

	Laikraksti, žurnāli	Tele-vīzija	Radio	Internets	Grāmatas	Informācija no draugiem, paziņām	No radiem	No reklāmas bukl.	Citi
Katru dienu	14	94	47	2	57	66	47	11	0
Dažas reizes nedēļā	40	5	27	4	27	15	24	8	0
Dažas reizes mēnesī	23	1	11	6	6	5	7	27	0
Retāk kā reizi mēnesī	4	0	1	3	1	1	3	10	0
Retāk kā reizi pusgadā	1	0	1	2	0	1	1	1	0
Pēc vajadzības	14	1	7	4	10	12	14	20	0
Gandrīz nekad	4	0	5	79	0	1	3	23	0

Mazākumtautību skolu skolēnu vecāku ģimenes stāvoklis (%)

	1. laulība	2. laulība	Neregistrēta kopdzīve	Dzīvo šķirti	Šķīrušies
Tēvs	68	17	5	2	8
Māte	58	18	5	3	15

Mazākumtautību skolu skolēnu vecāku izglītība (%)

	Nepabeigta pamatizglītība	Pamatizglītība	Vidējā izglītība	Vidējā speciālā izglītība	Augstākā izglītība	Cita (maģistra, pēcdiploma, specifiska profesionālā)
Tēvs	1	1	22	52	23	1
Māte	1	3	16	43	36	1

Mazākumtautību skolu skolēnu sagatavošana skolai (%)

Pirmskola	Vecāki/vecvecāki mājās	Pie privātskolotāja	Valdorfa pirmskolā	Ar aukli, guvernanti	Cits variants
86	22	5	1	4	17

Mazākumtautību skolu skolēnu interešu izglītība (%)

Mūzikas skola	Mākslas skola	Interesešu izglītības iestāde	Sporta skola	Cits interesešu izglītības veids
14	9	28	55	20

Mazākumtautību skolu skolēnu un viņu vecāku etniskā piederība (%)

	Latviešu	Krievu	Baltkrievu	Poļu	Lietuviešu	Igauņu	Ebreju	Cita (ukraiņu)
Skolēns	15	72	3	5	1	1	0	3
Tēvs	7	72	8	1	0	1	1	9
Māte	8	70	8	8	1	0	0	7

14. tabula

Mazākumtautību skolu skolēnu valodu prasme (prasme sarunāties) (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Brīvi	7	95	3	0	0	0	0
Ar nelielām grūtībām	17	3	3	7	0	0	13
Tik, cik skolā mācīts	54	2	6	50	0	0	0
Nedaudz	22	0	14	33	4	4	13
Gandrīz nemaz	0	0	10	10	96	96	75

15. tabula

Mazākumtautību skolu skolēnu valodu prasme (spēja saprast) (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Visu saprot	8	95	0	0	0	0	7
Gandrīz visu saprot	22	4	4	8	0	0	0
Saprot, cik prasa skolā	70	1	15	85	4	0	20
Saprot vienkāršus tekstus	0	0	82	7	96	0	73

16. tabula

Informācijas līdzekļu izmantošana (%)

	Laikraksti, žurnāli	Televīzija	Radio	Inter-nets	Grāmatas	Informācija no draugiem, paziņām	No radiem	No reklāmas bukl.	Citi
Katru dienu	13	91	45	2	65	72	55	9	0
Dažas reizes nedēļā	44	8	31	7	25	15	28	9	0
Dažas reizes mēnesī	24	1	13	9	6	7	7	38	0
Retāk kā reizi mēnesī	2	0	0	0	0	1	4	6	0

Retāk kā reizi pusgadā	2	0	0	2	0	1	0	2	0
Pēc vajadzības	11	0	4	7	4	4	5	17	0
Gandrīz nekad	2	0	7	73	0	0	1	20	0

Latviešu skolu skolēni

17. tabula

Latviešu skolu skolēnu vecāku ģimenes stāvoklis (%)

	1. laulība	2. laulība	Neregistrēta kopdzīve	Dzīvo šķirti	Šķīrušies
Tēvs	69	17	4	2	8
Māte	58	18	5	3	16

18. tabula

Latviešu skolu skolēnu vecāku izglītība (%)

	Nepabeigta pamatizglītība	Pamatizglītība	Vidējā izglītība	Vidējā speciālā izglītība	Augstākā izglītība	Cita (maģistra, pēcdiploma, specifiska profesionālā)
Tēvs	1	1	22	52	23	1
Māte	1	3	16	43	36	1

19. tabula

Latviešu skolu skolēnu sagatavošana skolai (%)

Pirmskola	Vecāki/vecvecāki mājās	Pie privātskolotāja	Valdorfa pirmskolā	Ar aukli, guvernanti	Cits variants
86	22	5	1	4	17

20. tabula

Latviešu skolu skolēnu interešu izglītība (%)

Mūzikas skola	Mākslas skola	Interešu izglīt. Iestāde	Sporta skola	Cits int. izgl. veids
14	9	28	55	20

21. tabula

Latviešu skolu skolēnu un viņu vecāku etniskā piederība (%)

	Latviešu	Krievu	Baltkrievu	Poļu	Lietuviešu	Igauņu	Ebreju	Cita (ukraiņu)
Skolēns	71	16	3	4	2	1	0	3
Tēvs	72	7	8	1	0	1	1	9
Māte	69	9	7	8	2	0	0	7

22. tabula

Latviešu skolu skolēnu valodu prasme (prasme sarunāties) (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Brīvi	95	7	3	0	0	0	0
Ar nelielām grūtībām	3	17	3	7	0	0	13
Tik, cik skolā mācīts	2	54	6	50	0	0	0
Nedaudz	0	22	14	33	4	4	13
Gandrīz nemaz	0	0	10	10	96	96	75

23. tabula

Latviešu skolu skolēnu valodu prasme (spēja saprast) (%)

	Latviešu valoda (%)	Krievu valoda (%)	Vācu valoda (%)	Angļu valoda (%)	Franču valoda (%)	Zviedru valoda (%)	Cita valoda (%)
Visu saprot	95	8	0	0	0	0	7
Gandrīz visu saprot	4	22	4	8	0	0	0
Saprot, cik prasa skolā	1	70	15	85	4	0	20
Saprot vienkāršus tekstus	0	0	82	7	96	0	73

24. tabula

Informācijas līdzekļu izmantošana (%)

	Laikraksti, žurnāli	Televīzija	Radio	Internets	Grāmatas	Informācija no draugiem, paziņām	No radiem	No Reklāmas bukl.	Citi
Katru dienu	14	90	46	1	65	72	54	10	0
Dažas reizes nedēļā	43	9	30	8	25	15	28	9	0
Dažas reizes mēnesī	25	1	12	9	7	6	7	38	0

Retāk kā reizi mēnesī	2	0	0	0	0	2	3	6	0
Retāk kā reizi pusgadā	2	0	0	2	0	2	0	1	0
Pēc vajadzības	12	0	3	7	5	4	5	17	0
Gandrīz nekad	3	0	6	73	0	0	1	20	0

II. Skolotāji

Visi skolotāji

25. tabula

Skolotāju ģimenes stāvoklis (%)

1. laulība	2. laulība	Neregistrēta kopdzīve	Laulība šķirta	Atraitnība	Nav sastāvējusi laulībā
60	11	8	5	5	11

26. tabula

Skolotāju vecāku izglītības rādītāji (%)

	Nepabeigta pamatizglītība	Pamatizglītība	Vidējā izglītība	Vidējā speciālā izglītība	Augstākā izglītība	Cita (maģistra, pēcdiploma, specifiska profesionālā)
Tēvs	7	29	21	32	21	4
Māte	3	17	14	38	28	0

27. tabula

Visu aptaujāto skolotāju mājokļa apstākļi (%)

Privātmāja	Privatizēts dzīvoklis	Īrēts dzīvoklis	Kopmītne	Dzīvo pie radiem
19	59	6	7	9

28. tabula

Visu aptaujāto skolotāju izglītības ieguves institūcijas (%)

Sākumskola	Pamatskola	Vidusskola	Mākslas/mūzikas koledža	Vidējā pedag. izgl.	Vakarskola	Speciāla skola	Augst. izglīt. (kval. bez grāda)	Augstākā profes. izgl.	Augstākā pedag. izgl.	Augstākā (bakalaura grāds)	Maģistra grāds
53	58	86	8	23	9	9	15	17	94	50	18

Ienākumi uz vienu ģimenes locekli skolotāju ģimenēs (%)

%	0	0	0	15	19	12	15	0	0	4	12	4	0	20
Ls	Līdz 10	11 – 20	21 – 30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	61 – 70	71 – 80	81 – 90	91 – 100	101 – 120	121 – 150	151 – 200	Grūti pateikt

Visu aptaujāto skolotāju un viņu vecāku etniskā piederība (%)

	Latviešu	Krievu	Baltkrievu	Poļu	Lietuviešu	Igauņu	Ebreju	Cita (ukraiņu, čigānu)
Skolotāja	50	35	3	0	3	0	0	9
Tēvs	53	17	3	7	3	0	0	17
Māte	38	38	9	0	6	0	0	9

Visu aptaujāto skolotāju prasme sarunāties dažādās valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Brīvi	65	82	4	11	0	0	20
Ar nelielām grūtībām	15	15	8	15	0	0	0
Tik, cik skolā mācīts	20	1	6	50	0	0	0
Nedaudz	0	2	14	33	4	4	13
Gandrīz nemaz	0	0	10	10	96	96	75

Visu skolotāju spēja saprast dažādas valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Visu saprot	72	94	5	13	0	0	0
Gandrīz visu saprot	27	3	5	8	0	0	20
Saprot atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	0	3	0	8	0	0	10
Saprot vienkāršus tekstus	0	0	43	58	13	0	30
Gandrīz neko nesaprot	0	0	48	13	87	100	40

33. tabula

Visu skolotāju informācijas ieguves avoti un to izmantošanas intensitāte (%)

	Laikraksti, žurnāli	Televīzija	Radio	Internets	Grāmatas	Informācija no draugiem, paziņām	No radiem	No reklāmas bukl.	Citi
Katru dienu	61	94	70	0	61	42	24	6	0
Dažas reizes nedēļā	33	3	21	4	21	33	24	22	0
Dažas reizes mēnesī	0	3	0	15	9	0	18	22	0
Retāk kā reizi mēnesī	0	0	0	8	0	3	9	9	0
Retāk kā reizi pusgadā	3	0	3	4	0	0	0	0	0
Pēc vajadzības	3	0	6	23	9	18	21	28	0
Gandrīz nekad	0	0	0	46	0	3	3	13	0

Mazākumtautību skolu skolotāji

34. tabula

Mazākumtautību skolu skolotāju ģimenes stāvoklis (%)

1. laulība	2. laulība	Neregistrēta kopdzīve	Laulība šķirta	Atraitnība	Nav sastāvējusi laulībā
55	20	10	5	5	5

35. tabula

Mazākumtautību skolu skolotāju vecāku izglītība (%)

	Nepabeigta pamatizglītība	Pamatizglītība	Vidējā izglītība	Vidējā speciālā izglītība	Augstākā izglītība	Cita (maģistra, pēcdiploma, specifiska profesionālā)
Tēvs	6	35	24	41	24	6
Māte	5	25	6	38	31	0

36. tabula

Mazākumtautību skolu skolotāju mājokļa apstākļi (%)

Privātmāja	Privatizēts dzīvoklis	Īrēts dzīvoklis	Kopmītne	Dzīvo pie radiem
25	56	6	0	13

Mazākumtautību skolu skolotāju izglītības ieguves institūcijas

Sākumskola	Pamatskola	Vidusskola	Mākslas/ mūzikas koledža	Vidējā pedag. izgl.	vakarskola	Speciālā skola	Augst. izglīt. (kval. bez grāda)	Augstākā profes. izgl.	Augstākā pedag. izgl.	Augstākā (bakalaura grāds)	Magistra grāds
36	36	82	9	18	9	9	0	18	91	36	18

Mazākumtautību skolu skolotāju ienākumi uz vienu ģimenes locekli (%)

%	0	0	0	13	13	20	20	0	0	0	13	0	0	21
Ls	Līdz 10	11 – 20	21 – 30	31 - 40	41 – 50	51 – 60	61 – 70	71 – 80	81 – 90	91 – 100	101 – 120	121 – 150	151 – 200	Grūti pateikt

Mazākumtautību skolu. skolotāju un viņu vecāku etniskā piederība (%)

	Latviešu	Krievu	Baltkrievu	Poļu	Lietuviešu	Igauņu	Ebreju	Cita (ukraiņu, čigānu)
Skolotāja	33	50	0	0	6	0	0	11
Tēvs	38	25	0	13	6	0	0	19
Māte	22	50	6	0	11	0	0	11

Mazākumtautību skolu skolotāju prasme sarunāties dažādās valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Brīvi	50	94	0	7	0	0	17
Ar nelielām grūtībām	17	6	15	21	0	0	0
Nedaudz	17	0	39	50	18	0	17
Atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	17	0	0	0	0	0	17
Gandrīz nemaz	0	0	46	21	82	100	50

41. tabula

Mazākumtautību skolu skolotāju spēja saprast dažādas valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Visu saprot	61	100	0	8	0	0	0
Gandrīz visu saprot	39	0	8	8	0	0	33
Saprot atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	0	0	0	17	0	0	17
Saprot vienkāršus tekstus	0	0	54	54	13	0	17
Gandrīz neko nesaprot	0	0	39	8	88	100	33

42. tabula

Mazākumtautību skolu skolotāju informācijas ieguves avoti un to izmantošanas intensitāte (%)

	Laikraksti, žurnāli	Televīzija	Radio	Internets	Grāmatas	Informācija no draugiem, paziņām	No radiem	No reklāmas bukļ.	Citi
Katru dienu	61	94	67	0	61	33	17	6	0
Dažas reizes nedēļā	33	0	22	8	17	39	39	24	0
Dažas reizes mēnesī	0	6	0	15	11	0	11	18	0
Retāk kā reizi mēnesī	0	0	0	15	0	0	0	6	0
Retāk kā reizi pusgadā	0	0	6	0	0	0	0	0	0
Pēc vajadzības	6	0	6	8	11	22	28	41	0
Gandrīz nekad	0	0	0	54	0	6	6	6	0

Latviešu skolu skolotāji

43. tabula

Latviešu skolu skolotāju ģimenes stāvoklis (%)

1. laulība	2. laulība	Neregistrēta kopdzīve	Laulība šķirta	Atraitnība	Nav sastāvējusi laulībā
65	0	6	6	6	18

Latviešu skolu skolotāju vecāku izglītība (%)

	Nepabeigta pamatizglītība	Pamatizglītība	Vidējā izglītība	Vidējā speciālā izglītība	Augstākā izglītība	Nezina
Tēvs	9	18	18	18	18	18
Māte	7	8	23	39	23	0

Latviešu skolu skolotāju mājokļa apstākļi (%)

Privātmāja	Privatizēts dzīvoklis	Īrēts dzīvoklis	Kopmītne	Dzīvo pie radiem
13	63	6	13	6

Latviešu skolu skolotāju izglītības ieguves institūcijas (%)

Sākumskola	Pamatskola	Vidusskola	Mākslas/ mūzikas koledža	Vidējā pedag. izgl.	Vakarskola	Speciālā skola	Augst. izglīt. (kval. bez grāda)	Augstākā profes. izgl.	Augstākā pedag. izgl.	Augstākā (bakalaura grāds)	Maģistra grāds
76	88	91	0	6	0	0	0	0	41	18	0

Latviešu skolu skolotāju ienākumi uz vienu mājsaimniecības locekli (%)

%	0	0	0	18	27	0	9	0	0	9	9	9	0	18
Ls	Līdz 10	11 – 20	21 – 30	31 – 40	41 – 50	51 – 60	61 – 70	71 – 80	81 – 90	91 – 100	101 – 120	121 – 150	151 – 200	Grūti pateikt

Latviešu skolu skolotāju un viņu vecāku etniskā piederība (%)

	Latviešu	Krievu	Baltkrievu	Poļu	Lietuviešu	Igauņu	Ebreju	Cita (ukraiņu, čigānu)
Skolotāja	69	19	6	0	0	0	0	6
Tēvs	71	7	7	0	0	0	0	14
Māte	56	25	13	0	0	0	0	6

Latviešu skolu skolotāju prasme sarunāties dažādās valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Brīvi	81	69	9	15	0	0	25
Ar nelielām grūtībām	13	25	0	8	0	0	0
Nedaudz	0	6	27	46	14	0	25
Atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	6	0	0	8	0	0	25
Gandrīz nemaz	0	0	64	23	86	100	25

Latviešu skolu skolotāju spēja saprast dažādas valodās (%)

	Latviešu valoda	Krievu valoda	Vācu valoda	Angļu valoda	Franču valoda	Zviedru valoda	Cita valoda
Visu saprot	87	87	13	17	0	0	0
Gandrīz visu saprot	13	7	0	8	0	0	0
Saprot atbilstoši profesionālajai nepieciešamībai	0	7	0	0	0	0	0
Saprot vienkāršus tekstus	0	0	25	58	14	0	50
Gandrīz neko nesaprot	0	0	63	17	86	100	50

Latviešu skolu skolotāju informācijas līdzekļu izmantošana un tās biežums (%)

	Laikraksti, žurnāli	Televīzija	Radio	Internets	Grāmatas	Informācija no draugiem, paziņām	No radiem	No reklāmas bukl.	Citi
Katru dienu	60	93	73	0	60	53	33	7	0
Dažas reizes nedēļā	33	7	20	0	27	27	7	20	0
Dažas reizes mēnesī	0	0	0	15	7	0	27	27	0
Retāk kā reizi mēnesī	0	0	0	0	0	7	20	13	0
Retāk kā reizi pusgadā	7	0	0	7	0	0	0	0	0
Pēc vajadzības	0	0	7	39	7	13	13	13	0
Gandrīz nekad	0	0	0	39	0	0	0	20	0

Stundas transkripcijas paraugs

/teksta daļas transliterācijā no kirilīcas alfabēta sniegtas saistībā ar apstrādes programmas NVivo 2.0 prasību pēc latīņu zīmēm/

- Bērni** Sēž pie datoriem, ar vienu pirkstu spiež taustiņus. Apmulsuši, skatās apkārt. Zēns pieceļas, aiziet prom.
- Skolotāja** – balss fonā Ejam ārā, pietiek!
- Meitene** Pieceļas, skatās, ko dara otra, aiziet. Meitene zilā jaciņā (Aļina) cenšas izslēgt datoru. Pieceļas, aiziet.
- Cita klases telpa
Davajte pozdarovajemsja!
- Skolotāja** – sakrustojusi rokas uz krūtīm
- Bērni** Zdravstvujte
- Skolotāja** Želaju uspeha v sevodnjašņem uroke
Sevodnja budem proverjatj domašņuju zadaču, no budem eto delatj neobično. Ne otkrivajte ņi učebņiki, ņi tetradi. Vozmite ļistočki, kotorije ležat na parte.
- I seļčas za tri minuti vi budete zapisivatj vsje frazeologizmi, kotorije vi pomņite so slovom **jazik**. Uzraksta uz tāfeles vārdu **jazik**. Poņatno zadanije?
Atkārto!
- Bērni** Sēž domīgi
- Skolotāja** Pobeditelja budet ždatj priz. Ja zasekaju vremja – 3 minuti. Tihonjko, vspominajem
Domā un raksta
- Bērni** (klasē sēž septiņi bērni, katrs pie atsevišķa vienvietīga sola)
- Skolotāja** Horošo, zakančivajem, pošla posļedņaja tretja minuta. Jestj vozmožnostj u vseh ravnaja viigratj priz.
- Bērni** Jana priecīgi dīdās, Aļina ēd pildspalvu, domā.
- Skolotāja** Horošo, zakončiļi. Nu Antoša, davaj! U kovo 1, 2, 3, 4, 5 frazeologizmov?
- Bērni** Ceļ rokas atbilstoši uzrakstīto frazeoloģismu skaitam
- Skolotāja** 5 frazeologizmov sobraļi! Očeņ horošo! Antoša čitajet svoi frazeologizmi
- Antons** Prikusivši jazik – eto značit - radio
- Skolotāja** Net., Antoša. Rebjata, pomožem Antoše razobrattsja!
- Aļina** Pomolčatj
- Skolotāja** Očeņ horošo, pravilno, horošo Aļina! 2 frazeologizma bilo u Ervina?
Skoļko ti napisal?
- Ervins** U menja ņet ņičevo
- Eļiks** Očeņ dļinnij jazik; jazik zapļetajetsja
- Skolotāja** Kogda govorjat - Očeņ dļinnij jazik?
- Aļina** Kogda vsjo viložat
- Skolotāja** Vidajut sekreti, sekreti vidavatj. A kogda zapļetajetsja jazik?

- Eljiks** *Kogda ustal govoritj*
Skolotāja *Spasibo, prekrasno, molodci, I Katja čitajet!*
Katja *Jazik za zubami; prikusitj jazik; priderži jazik*
Skolotāja *Objasni kakoi to odin!*
Katja *Jazik za zubami – kogda ne razgovarivajut*
Skolotāja *U tebjā bilo četire, Aļina*
Aļina *Net, 3*
Skolotāja *Slušajem Aļinu!*
Aļina *Po dva ļaguški pļāšut*
Skolotāja *Net, net! Ti napisala o značeņii jazika, no tut net frazeologizma. A teperj u nas estj čempioni, kotorije napisaļi po 5, net 4. Otdadim predpočteņije devočke!*
- Jana** *Netjani za jazik; jazik nakļučē, češet jazik; korova jazikom svjazala*
Skolotāja *Objasņi frazeologizm korova jazikom svjazala!*
Jana *Eto slova propaļi*
Skolotāja *Erik!*
Ēriks *Proglatitj jazik; nastupitj na jazik; Tjanutj za jazik; položitj jazik na pļečo; zavjazatj jazik*
Skolotāja *Kakije nehorošije. A vot ja bi hotela, čtob ti objasņil Proglatitj jazik*
Ēriks *Eto kogda*
Skolotāja *Kto to nemožet otvetitj? Govorjat, oi kak vkusno, možno jazik proglatitj*
Nu, vi zaslužili eti prizi (dod zīmuļus skolēniem) takije karandaši, ja dumaju, čto oņi v rabote vam progodjatsja! Aplodismenti!
- Bērni** *aplaudē*
Skolotāja *Vtoroi krug konkursa – nado budet zapisatj za 3 minuti vse frazeologizmi so clovom uši! Vremja pošlo! Uzraksta uz tāfeles vārdu*
uši
- Bērni** *Domā un raksta*
Skolotāja *Rtetja minuta!*
Bērni *Izskatās samocīti.*
Skolotāja *Stop! Kto napisal hotj odin frazeologizm so slovom uši? Antoša, slušajem!*
- Antons** *Boļšije*
Aļina *Uški na okoške!*
Skolotāja *Pro kovo tak govorjat?*
- Aļina** *Pro tovo, kto ļubit podslušivatj*
Skolotāja *Tak vzroslije govorjat. Kto 2 frazeologizma napisal? Katja!*
- Katja** *Ne uvidetj kak svoih ušej; razvesitj uši*
Skolotāja *Čto značit Ne uvidetj kak svoih ušej?*
Katja *Nu kogda čelovek*
Skolotāja *Ja kogda maļeņkaja bila, nepoņimala No kogda ja smotrju v zerkalo, ja vižu svoi uši? Ne vidno svoih ušei – a eto značit: nevidatj svoih ušei bez zerkala. I vtoroi objaņi frazeologizm - razvesitj uši, kogda tak govorjat?*
- Katja** *Kogda očeņ mnogo ušej, net - golovi*
Skolotāja *Čto značit? Čelovek hočet sliškom mnogo slušatj, podslušivatj: I uši razvesil.*
- Zēns** *3 frazeologizma, 4? Anatolij, po mojemu u tebjā 4*
Skolotāja *Mņe 2 toļko*
5 u kovo?

- Zēns** *Povesitj uši; hlopatj ušami; taščitj za uši; vlezatj v uši; vilezatj čerez uši*
Skolotāja *Ti ņemnogo dal svoju interpretaciju – v odno uho vlezitj, iz vtorovo vileztj. Kogda tak govorjat pro čeloveka?*
- Aļina** *Kogda čelovek uslišal, no togda opjatj zabivajet*
Skolotāja *Govorjat – v odno uho vletelo, iz drugovo viletelo. 5 frazeologizmov – Anatoļij, gromko požalusta!*
- Zēns** *Ņevešai lapšu na uši; razvesitj uši (skolotāja labo); hlopatj ušami; uši kak u slona; boļšije uši*
Skolotāja *A pro kovo možno tak skazatj: u nevo uši kak u slona?*
Zēns *To kogda boļšije I očeņ mnogo hočet slušatj*
Skolotāja *A skaži požalujsta, etot frazeologizm hlopatj ušami – kak ti evo poņimaješ? Čto eto značit: hlopatj ušami?*
- Zēns** *Domā Tože podsluštj*
Aļina *Ņeslišatj*
Skolotāja *Soveršenno verno! Eto kogda on slušajet, no ničevo ņe slišit*
Aļina *Ņepoņimajet*
Skolotāja *Nu i 6 frazeologizmov?*
Jana *Razvešatj uši; gļanutj za uši; hlopatj ušami; došlo do ušej; mimo ušej; medvedj na uši nastupil*
Skolotāja *Pro kovo tak govorjat: medvedj na uši nastupil?*
Jana *Domā*
Skolotāja *Eto govorjat pro čeloveka, kotorij ņemožet spetj – u nevo ņet sluha muzikaļnovo, on ņemožet povtoritj melodiju! Pro nevo govorjat - medvedj na uši nastupil!*
- Mņe kažetsja, v našem klasse ņet takih detej, komu medvedj na uho nastupil. Ņe tak ģi? Nu a priz polučajet Jana: ona napisala boļše I lučše, aplodismenti!
- Bērni** *aplaudē*
Skolotāja *Dod Janai dzēšgumiju Jana polučajet stirateļnuju rezinku. A sejčas načertite na vaših ģistočkah krugi I podpišite. Zīmē uz tāfeles pulksteņa ciparnīcu ar atzīmēm 3, 6, 9, 12. Sčas mi poigrajem: nado budet dogovoritsja o vstreče. Jana pišet Kate, Katja pišet Jaņe; podhodit Erik I govorit – Mog bi ja s toboi vstretitsja? Jana govorit – izviņi, ja sevodņa zaņata, ja vstrečajusj s Katei. Poņatno? Načalji!*
- Bērni** *Zīmē, priecīgi, ka var izkustēties, parunāties.*
Skolotāja *Staigā un vēro*
Bērni *Dzirdami sarunu fragmenti – V 9 možeš? Poldesjatovo!*
Skolotāja *Kto zapolņil svoi kružok, saditesj na mesto!*
Skolotāja *Staigā un vēro*
Bērni *Dzirdami sarunu fragmenti – Ņet, ja zaņata v 6! Antoša, hočeš so mnoj vstretitsja v 3?*
Skolotāja *Ņičevo, ničevo, ņepereživajte*
Bērni *Sēžas vietās*
Skolotāja *Seičas, požalusta, v pari objediņajutsja te ģudi, kotorije dogovorilijš vstretitsja v 3 časa!*
- Bērni** *Veido grupas pa 2 un pa 3*
Skolotāja *A Kateņka s kem?*
Katja *S Edvinom*
Skolotāja *Otlično! Ti, Katja, idjoš k Edvinu, u vas budet vstreča.*
Bērni *Izkārtojas grupās*
Skolotāja *Seičas saditesj tak, čtobi biļi rjadiškom. Da (izrīko bērņus) Anton, sjadj, požalujsta, na mesto Aļini! Antošeņka, sjuda! K v o sto, Antošeņka –*

sjuda!

Vi seičas v gruppah, parah budete vipolņatj takoje zadaņije: ja razdam vam opisaņije čeloveka, vipolņennoje frazeologizmami. Vaša zadača pročitatj eto opisaņije I rasšifrovatj. Eto budet vigladetj sļedujuščim obrazom: na līstočke s ļeva dano opisaņije čeloveka frazeologizmami, s prava ostavļeno pustoje mesto: vi dolžni s prava napisatj, čto eto značit. I eto opisaņije na russkom jazik. Mi budem perevoditj s russkovo na russkij!

Bērni

Čto mi budem? U každovo razņije?

Skolotāja

Da, u každovo razņije I potom ja skažu, čto vi budete delatj. Vaša vstreča, a seičas glavnaja zadača – rasšifrovatj! Nu davajte vibiratj!

Piedāvā bērniem kā kārtis lapiņas ar uzdevumu

Bērni

Izvelk lapiņas. Sanāk kopā grupās, domā

Skolotāja

Nu davajte vmeste čitatj, vmeste s Antošeļ!

Staigā un konsultē grupas.

Bērni

Sarunas grupās: Ņet! Da! Nu piši! Ručkoi! Smejas. A vsjo potom! Zēns grupā komandē meiteni, tā raksta; citā grupā diva smeitenes saka priekšā, bet zēns raksta.

1. grupa

Vsjo, mi sdelajī!

Skolotāja

Horošo! Palīdz grupai, kurā ir divi zēni. Skaidro: eto značit naoborot.

Hotjat pogovoritj, aņe ogovoritj!

Zēns

Poobščatsja

Skolotāja

Teperj raspredeļajte, kak vi budete čitatj!

Zēns

Ti podoždi, ja budu čitatj!

Skolotāja

Jana I Eļik! Na prezentaciju vihodite! A ostaņnije slušajut vņimateļno!

Vi čitajte meļlenno!

Eļiks

Vot etot čelovek – koža da koža - hudoī.

Skolotāja

Labo Koža da kosti - hudoī. A nu ka posmotrite, kak vas oceņivajut!

Bērni

Ceļ kartiņas ar zilu izsaukuma zīmi, ka pareizi

Skolotāja

Očeņ horošo, čitajem daļše!

Jana

Raz, dva I občolsja - malo

Skolotāja

Nu ka oceņivajem!

Bērni

Ceļ zilās zīmes, Ādolfs - sarkano

Skolotāja

Adolf, s čem ti ņesoglasen?

Ādolfs

Potomu, čto naoborot - mnogo

Skolotāja

Raz, dva I občolsja – I boļše ņet; toļko do dvuh možno soščitatj.

Spasibo, sļedujuščije!

2. grupa

Sebe na ume - skritii

Bērni

Čto?

Skolotāja

Skritii

Katja

Časti

Skolotāja

Podoždite! A ješčo ņeoceņili! Anton – protiv? Počemu? A kak ti dumaješ, kto eto takoi – sebe na ume?

Antons

Domā

Skolotāja

Sebe na ume – on ņikogda ņerassskažet, čto u ņevo vnutri, on ņehočet deļitsja svoimi mišlami, poetomu govorjat

Antons

Skritii

Skolotāja

Da, on skrivajet. Ti soglasen teperj? Spasibo!

Bērni

Ceļ zilās zīmes, ka pareizi

Katja

Vidast ļubovo s golovi – vidajot sekreti

Bērni

Ņet, pridateļ

Skolotāja

On pridateļ, soveršenno verno, spasibo, molodci

Bērni
Skolotāja
Eļiks
Skolotāja
Eļiks
Skolotāja

Ceļ sarkanās zīmes, ka nepareizi
Sudja očeņ horošije. Eļik protiv?

Bitj bakluši?

Bitj bakluši – kak ti ščitaješ, čto eto takoje? Po tvojemu?

Domā

Eļik, rebjata skazaļi – bezdeļņičatj, ti protiv. Ti ņesoglasen, počemu, objsņi!

Eļiks
Skolotāja
Eļiks
Bērni
Skolotāja

Bakluši bitj – eto ņe bezdeļņičatj

A čto? Nu čt? Nu govori, mi hotim uslišatj! Nu ti ņesoglasen

Mņe kažetsja čto eto - grustitj

Ņet

, rebjata! Čto takoje bakluši? Jesļi I posmotrim istoriju. Biļi takije čuriki derevjannije, iz nih delaļi ložki. Eto samaja ļogkaja I prostaja rabota I rezatj ložki mogļi daže deti. No snačalo nado bilo nabitj eti bakluši, eti čuročki. I bitj bakluši bilo ješčo legče čem rezatj ložki, eto voobšče sčitalasj smešnjaja rabota I poetomu seičas govordat, čto bitj bakluši označajet ņičevo ņedelatj, bezdeļņičatj! Eļikam – Soglasen teperj?

Eļiks
Skolotāja
2. grupa
Skolotāja
Bērni
Skolotāja
3. grupa

Māj ar galvu

Horošo!

Česatj jaziki – mnogo boltatj

Česatj jaziki – mnogo boltatj. Sudji?

Ceļ zilās kartiņas, ka pareizi

Spasibo, molodci! I u nas ostalosj ješčo

Ādolfs lasa Bitj na golovu više – umetj dod burtnīcu Antonam, tas pabeidz etot čelovek umejet bistro bitj umņei

Bitj na golovu više – bitj umņei. Spasibo sudji, vse soglasni!

Taščitj za jazik – ļubitj obščatsja

Ceļ zilās kartiņas, ka pareizi

Spasibo sudji, daļše!

U ņevo mnogo šutok

Aļina ņesoglasna. Zeļonaja kartočka

Ņevešajet nos - ņepečaļitsja

Umejet ubegatj vo vse lopati - bistro

Ceļ zilās kartiņas, ka pareizi

Ti ņesoglasen? Ņet? Spasibo sudjam!

Skolotāja
Antons
Bērni
Skolotāja
Antons
Skolotāja
Ādolfs
Antons
Bērni
Skolotāja

Opustite kartočki. Opišite sebja, kakimi vi budete, ņebudj frazeologizmov. Seičas vi čitaļi opisanije čeloveka vipolņennoje frazeologizmam. A seičas vi sami sebja opišite frazeologizmamai.

Polzovatsja možno učebņikom ot A do JA. Ctraņička 74 Možno, koņečno! Načinaja s 72 možno posmotretj frazeologizmi, 272, takže 278. Vsjo čto mi s vami čitaļi – viberete hotja bi 3, a ja s vami tože podeļus

Aļina
Skolotāja
Aļina
Skolotāja
Aļina
Skolotāja

A možno vzjatj učebņik?

Koņečno možno!

Meklē grāmatu, izrādās, ka tā stāvējusi viņai uz sola

A tvoi že na parte!

Fu!

Ispugalasj, a?!

Nadejusj, o vi vigļadite horošo Staigā un konsultē. Vse otricateļnije ti možeš napisatj časticej ņe. Pravda! Pišem!

K ņekotorim frazeologizmam, rebjata, možno budet pisatj časticu ņe.

Togda tože možno sebja oharakterizovatj.
Aicina skolotāju pie sevis, rāda grāmatā.

Zēns
Skolotāja *Koņečno! Koņečno možno! Skaidro Aļinai Ja ne – I tak daļše. Pravda!*
Pie Antona A čto ti pišeš?

Antons
Skolotāja *Samulst, sāk ēst pildspalvu*
Anton, kak ti nemožeš oharakterizovatj sebja, svoi harakter? Šķirsta grāmatu, rāda – Zdesj nahodim čto ņibudj. Pieiet pie Ādolfa Piši tiho paglauda plecu. Pieiet pie Janas – Dva napisala, nu ješčo odin!
A na drugoi stranice ņet! Ja uže napisala!

Jana
Skolotāja *Runājas ar zēniem - I kak svoih ušei – eto čelovek? Jaucas bērnu darbā.*
Vsjo, 2 minuti, potomu čto skoro budet zvonok
Nu požaluista, Jana načinajet – harakteristika Jani frazeologizmam!
Mņe medvedj na uho ņenastupil; inogda, kogda menja obižajut, ja vešaju nos.

Jana
Skolotāja *Spasibo! Eļik!*
Razvesitj uši mņe prišlosj po konfete!

Eļiks
Skolotāja *A razve uši? Ti ļubiš uši razvešivaj inogda? A po konfete – eto čto?*
Eļiks *Plāta rokas*
Skolotāja *Ti ļubiš deļitsja? Stop, spasibo!*
Eļiks *Ješčo odnu? ņe sestj v lužu.*
Skolotāja *Tojestj ti ņesadišsja v lužu ņikogda? Eto očeņ horošeje kačestvo.*
Katja *Ja ņebegu slomaja golovu. Mņe medvedj na uho ņenastupil. Ja ņepropushkaju počti ņičevo mimo ušej.*

Skolotāja *Da, eto soveršenno verno! Erik!*
Ēriks *Propustitj mimo ušej. Ja lapšu na uši vešatj. Na nas prišlosj po konfete.*
Skolotāja *Podoždi, ja ņepoņimaju – ti vedj často propuskaješ mimo ušej? Iļi vešaješ lapšu na uši drugim? Atskan zvans Ti sčitaješ pro sebja tak?*
Aļinočka!

Aļina *Ja ņeživu na ušah. Bitj na golovu više.*
Antons *Ja umeju bitj na golovu više. Ja ņe v svojej tarelke.*
Skolotāja *Ah tak ti sebja čuvstvuješ? Ti čuvstvuješ kak ņe v svojej tarelke?*
Uztraukusies Eto značit, ti sebja očenj ploho čuvstvuješ, značit ņe v svojej tarelke Antoša, nu gde? Ti vseгда v klasse čuvstvuješ sebja kak ņe v svojej tarelke?

Antons *ņet.*
Skolotāja *A gde? Kogda baļeješ? V boļņice?*
Antons *Da.*
Ādolfs *Ja umeju bitj na golovu više. Na nos po odnoi konfete*
Skolotāja *Etot frazeologizm ņemnožečko o drugom. No ja verju, čto vi hotite deļitsja.*

Antons *Nu, poslušajte, kak ja sebja oharakterizuju: Kručusj kak belka v kolese; starajusj ņedelatj buri v stakane vodi; ņeobižu muhi; I u meņa glaz –*
almaz - smaida
A seičas peremenka - otdihaite.

Bērni *Stāv apmēram minūti pie saviem soliem*
Skolotāja *Očeņ horošo sebja oharakterizovaļi, a seičas otkrivaite požaluista žoltuju knigu na stranice 112. Srazu otkriļi pati atver. Na stranice 112.*
4. Zadaņije – zamečateļnije zagadki, I s frazeologizmam. Nužno ugadatj, o čom idjot reč. Ja poprošu Janu pročitaj pervij obzac:

Jana *Lasa I on vešajet, I na nevo vešajut; Evo zadirajut za; jevo vsjudu sujut;*
vmešivajetsja ņevsvojo delo.

Skolotāja *Nu, dogadaļisj?*

- Bērni** Nos!
- Skolotāja** Soveršenno verno! Vtoroi obzac čitajet Adol[!f]! Toľko čitajte gromko I viraziteľno!
- Ādolfs** Ne sľedi, a jami; ņet lošadki, a; jesľi čevo – to ņepoņimajut; ņe beljo na nih razvešivajut
- Skolotāja** Čto eto?
- Katja** Uši
- Skolotāja** Katja, čitai posledņij obzac!
- Katja** On govoril ľegkomisľenno; ņeserjoznovo čeloveka; a vot seičas; ne to iskatj v poľe; kogda gde nibudj izčez; ņebrosajut s ņeba na zemľu;
- Skolotāja** Čto eto?
- Aľina** Veter
- Skolotāja** A po kakoi čerte ti dogadalasj, čto eto veter?
- Aľina** Slova na veter ņebrosajut
- Skolotāja** Znala ti, Aľinočka, a vot Erik, kak ti dogadalsja, čto eto bil nos? Po kakoi fraze?
- Ēriks** Nu, čto sujut
- Skolotāja** Kuda ņesľedujet. A pro uši kto u nas? Pervoi Ktaja dogadalasj, po kakoi fraze?
- Katja** Čto vešajut.
- Skolotāja** zvešajut. Otľično! Teperj podņimajem na stranice verhņee 3. Zadaņije, rjadom s solniškom. Hudožniki narisovaľi frazeologičeskije oboroti. Eto risoval hudožnik inostranec. Požaluista, dogadaitesj, kakije frazeologizmi v etih risunkah.
Nu tak, devočka plačet, I skolko ručjov ľjotsja?
- Bērni** 3
- Skolotāja** Vi kogda ņibudj sľišaľi, kak govorjat o the, kto očeņ gromko I mnogo plačet?
- Zēns** Plaksa
- Skolotāja** Plakatj v tri ručja. Davajte horom povtorim etot frazeologizm: Plakatj v tri ručja!
- Visi** Atkārto korī
- Skolotāja** Ja nadejusj, čto u nas ņikto sevodnja ņebudet plakatj v 3 ručja, nam ņezačem plakatj. Sľedujuščeje – frazeologizm davajte posmotrim: maľčik na kostiľah na učebnike po arifmetike stoit. Kogda čelovekmhodit na kostiľah, kakaja u nevo pohodka? Kak on hodit? On možet svobodno hoditj?
- Bērni** ņet!
- Skolotāja** On čto delajet?
- Bērni** Hramajet!
- Skolotāja** Hramajet. Vot, uže odno slovo frazeologizma vičisľiľi – on hromajet po arifmeteike!
- Visi** Etot maľčik hromajet po arifmetike
- Skolotāja** Sľedujuščij frazeologizm – Pľašet, verno. A pod čto on pľašet?
- Bērni** Pod gazetu, pod dudku!
- Skolotāja** Pod dudočku – Jana počti ugadala! Etot čelovek pľašet pod čužuju dudku!
- Skažite, eto horošo ili ploho – pľasatj pod čužuju dudku?**
- Bērni** Ploho!
- Skolotāja** Počemu ploho? Pro kovo govorjat, čto on pľašet pod čužuju dudku? Pro

čeloveka, kotorij čto delajet? On svoi rešenija vipolnajat?

Bērni
Skolotāja
Bērni
Skolotāja

Net
A čji?
Čužije!

Soveršenno verno! Eto čelovek, kotorij čto to delajet, no ne po svojej voļe, a po voļe drugovo čeloveka; pro nevo I govorjat, čto on pod čužuju dudku plašet.

On neimejet svojevo mņenija, aplašet pod čužuju dudku. Eto očeņ ploho, rebjata! Nīkogda neplašite pod čužuju dudku. I posledņeje, čto tam proishodit? Odin maļčik djorgajet devočku za kosički, a drugoi maļčik smotrit, čto na eto?

Bērni
Skolotāja
Meitene
Skolotāja
Bērni
Skolotāja
Bērni
Skolotāja

S drugoi storoni!
Net, eto nevozmožno! Ti uže skazala frazeologizm, možeš evo povtoritj?
Skvozj pałci smotrit

Smotretj skvozj pałci! Kogda tak govorjat?
Kogda smotriš I nevidiš?

Kogda smotrjat skvozj pałci?

Domā

Vot etot maļčik, kotorij smotrit skvozj pałci – on hočet delatj vid, čto nezamečajet, kak vtoroi maļčik obižajet devočku; potomu, čto nehočet zatrudņjatj sebja. Smotretj skvozj pałci na vešči eto tože očeņ ploho. Fot seičas vi pobivajete v roļi hudožņikov inostrancev – vi tože budete risovatj frazeologizmi; toļko takže, kak delaļi hudožņiki v učeņņike. Rāda Vi budete risovatj bukvaļno. Fot on zdesj narisoval bukvaļno. Ja vam seičas razdam, priņesu frazeologizmi, vi vitaščite, I kakoi popadjotsja, na etu temu vi budete risovatj.

No rebjata, ja vas očeņ prošu, negovorite v sluh, deržite vaš frazeologizm v sekrete, čtobi eto bilo sjurprizom dļa vseh ostaļnih, čtobi dogadaļisj, čto vi narisovali.

Bērni
Skolotāja

Izvelk

Pišite v sekrete! Učeņņiki možno zakritj!

Nofilmēta lapiņa Voditj za nos. Prjamo tak i risujem – kak napisano, tak I risujem. Horošo?

Bērni
Skolotāja

Zīmē, dzēš.

Kateņka, karandašikom snačala, potom možno budet podteretj. Nofilmēta lapiņa Puskatj piļ v glaza., Česatj jazik, Ne v svojej tarelke, Uho režet, Vaļatj duraka, Živut na nožah

Aļina
Bērni
Skolotāja

Dai stjorku, požaluista!

Sarunājas, zīmē, daudz dzēš

Risuite bo, (pieiet un konsultē) Počemu tam uho? Odin čelovek, a vtoroi gde? Palīdz Aļinai zīmēt, abas sarunājas!

Pie Antona Ti takuju boļšuju golovu narisoval! Palīdz dzēst un atjaunot.

Bērni

Zīmē ar krītiņiem Rāda klasi, kur uz plauktiem saliktas bērnu rotaļlietas, zīmējumi, grāmatas

Skolotāja

Palīdz zīmēt Antonam, stāv otrādi pret lapu un zīmē Pieiet pie Janas Očeņ horošo, toļko sdelaj poboļše, ideja očeņ horošaja!

Jana
Skolotāja

Dzēš un labo

Palīdz Katjai, zēnam, kurš viņu sauc – Čto, ti meņja zval? Možeš razukrašivatj.

Bērni

Izkrāso

Skolotāja Pie Aļinas Čto ti narisovala? Počemu siņee? Siņee s koričņevim, mņe
kažetsja, ņehorošeje sočetaņije
Čornoje?

Aļina
Skolotāja Možet žoltoje? Pie Ērika Davai čornim poverhu!
Katja Pabeigusi, skatās apkārt.

Skolotāja Pie Antona Ņehočeš serij, a esļi ostanetsja vremja, sdelaj žoltij fon!
Katja Pielabo savu zīmējumu
Skolotāja Pie Janas Viberi cvet, kotorij razukrasit. U tebja sliškom mnogo
koričņevovo.

Bērni Mainās krītiņiem
Skolotāja Pie Antona U tebja mnogo flomasterov, viberi cvet, kotorij tebe
nravitsja
ZVANS

Bērni Novāc zīmēšanas piederumus
Skolotāja Značit, vi talantļivije hudožņiki raz po risunku možno dogadatsja. Savāc
lapiņas ar frazeoloģismiem Ņebudem tratitj dragocennoje vremja na
skladivaņije. Janočka, davaite po bistrei! Savāc krītiņus. I tak – Eļik
pervij so svojej rabotoi! Požaluista, pokaži vsem!
Rāda zīmējumu tajā divi puīši trešo vārta pa zemi
Nu, kto uže dogadalsja?
Valjatj duraka!
A kak ti dogadalsja?
Potomu, čto on vaļajetsja
Kto vaļajetsja?
Maļčik
Skaži, čto ti vidiš na kartine?
Ja vižu – dva vaļajut tretjevo.
Tvoja zadača – rassifrovatj, kogda tak govorjat – valjatj duraka?
Govorjat, kogda čto takoje delajut, naprimer, begatj za koškoi
A čto eto značit, tam begatj za koškoi, sobakoi, vaļatj duraka? Eto vsjo
frazi – sinonimi, čto eto značit?
Vaļatj duraka, eto
Odņim slovom skaži
Bezdeļničatj
Spasibo, očeņ horošaja rabota
Rāda savu zīmējumu
Smejas Razčosivajet jazik! Češet!
Davaite ņebudem kričatj, davaite ņebudem! Katja?
Češet jazik
A voobšče, kak zovut etot frazeologizm? Česatj jazik, soveršenno verno!
Kogda tak govorjat – česatj jazik? Anton – kogda? Eļik? Nu, Anton,
kogda? Voobšče, česatj jazik, eto horošo ili ploho?

Antons Ploho!
Skolotāja Nu kogda ploho? Govorjat, čto čelovek češet jazik Pošļi jaziki česatj,
kogda tak govorjat? Jana?
Eto spļetņi
Kogda spļetņičajut, Anton, eto nado znatj!
Rāda bildi
Ņe v svojej tarelke!
Kak vi dogadaļisj?
Tam tarelki 2 narisovani, I odin maļčik v odnoi

Skolotāja *Pričom tut podpisano - čužaja I moja. Eto kogda govorjat, ņe v svojej tarelke? Čuvstvovatj sebja kak ņe v svojej tarelke? Eto značit sebja horošo iļi ploho čuvstvovatj?*

Eļiks *Ploho*

Skolotāja *Čuvstvovatj sebja ploho. Spasibo. Liek bildes, ko skolēni uzzīmējuši, pie tāfeles.*

Jana *Rāda bildi*

Aļina *Ceļ roku Puskatj piļ v glaza*

Skolotāja *Kak ti dogadadasj?*

Aļina *Po banočke - narisovana piļ!*

Skolotāja *Iz banočki piļ ņetit, iz flakončika. Janočka, kogda govorjat Puskatj piļ v glaza*

Jana *Kogda čelovek govorit ņeppravdu I govorit vsjo lučše, ěcm jestj*

Skolotāja *Spasibo.*

Anton, čto eto takoje - rāda uz zīmėjumu pie tāfeles

Erik!

Ēriks *Voditj za nos*

Skolotāja *Kak ti dogadalsja?*

Ēriks *Po tomu čto tam devočka tjaņet za nos maļčika*

Skolotāja *Devočka tjaņet za nos maļčika- ar baudu*

Aļinka, kogda govorjat - voditj za nos?

Aļina *Kogda...*

Skolotāja *Govorjat, etot čelovek vodit za nos. nas vodjat za nos, eto značit čto s nami delajut.*

Obmanivajut

Antons *Obmanivajut Liek zīmėjumu*

Skolotāja *rāda zīmėjumu*

Katja *Tjanut za uši, hlopajut*

Bērni *Purina galvu*

Katja *Režut čto?*

Skolotāja *Uši!*

Bērni *Režut uši. kogda tak govorjat? katja, kogda režut uši?*

Skolotāja *Kogda...*

Katja *Čto? Neponatno..*

Skolotāja *ņehorošije slova..*

Aļina

Skolotāja *Eto kogda ņehorošije slova govorjat, nam režut uši. Eto vseгда očeņ normaļno, kogda režut uši ņehorošije slova*

Antons *Rāda zīmėjumu*

Skolotāja *A ti dogadadasj?*

Jana *Živut na nožah*

Ādolfs *kogda zlije*

Skolotāja *Zlije, a jěščo boļeje točno? Kogda oņi postojanno čto delajut?*

Ādolfs *Sorjatsja*

Skolotāja *Sorjatsja. Postojanno sorjatsja. Horošo. Dai mņe požalujsta svoju rabotu. Teperj dostanęte vaši ciferblatiki I posmotrite, s kem vi vstrečajetesj v 12 časov?*

Bērni *Ja s Eļikom!*

Skolotāja *I sjadite požalujsta v grupkah, kak vi vstrečajetesj v 12. časov.*

Bērni *Sasēžas*

Ādolfs *Ja bil s Antonom*

Skolotāja *Nu očeņ horošo!*

- Bērni** Sēž pa divi
Skolotāja Antoša, sjadj sjuda, požalujsta. Vi sejčas v parah viberete sebe odin iz frazeologizmov, na ktorih vi narisovaļi risunki. Naprimer, u Jani bil frazeologizm Puskatj piļ v glaza, a u Kati - rezatj uši. Vi dolžni dogovoritsja - kotorij. Poņatno zadanije - vibirajte, požalujsta!
- Aļina** Ja s kem?
Skolotāja Ti s maļčikami. Dod darba lapas. Vot, maļčiki, ļisti dļa raboti.
Bērni Strādā grupās. Raksta uz lapām, burtnīcās, skatā sviens no otra. Viens zēns slēpj, ko uzrakstījis, aizsedz ar roku.
- Skolotāja** Pie Katjas Čjortočka zdesj dolžna bitj! Oi, podoždi. Staigā, skatās, rokas krustā. Katjušeņka, ja tebja očeņ prošu: spisivaj vņimateļno, ņetoropisj!
Začem ņe karandašom?
Katja Nobijusies skatās
Skolotāja komentē uzrakstīto: On šloj po doroge ...
Jana Nosvītro uzrakstīto
Skolotāja Aļinočka, vi pervije zakončiļi?
Bērni Staipās, noguruši, grauž pildspalvas
Skolotāja Komentē Zdesj k ņim obraščajutsja.
Požalujsta, pervaja gruppa: vihodite vperjod!
Bērni Nostājas divi zēni un Aļina
Skolotāja Prosjba k ostalnim: vņimateļno slušatj I potom očeņitj čteņije I rasskaz vaših tovariščej. Vibratj, čto vam ponravilosj I čto bilo samoje interesnoje v etom rasskaze. I samoje glavnoje - soostvetstvujet ļi frazeologizmi I rasskaz. Požalujsta!
- Antons, Eļiks un Aļina** Žila bila devočka. Jejo zvaļi Maša, u nējo bila podругa. Jejo zvaļi Nataša. Odnadži Nataša pošla podoroге I vstretila Mašu. Oņi staļi spletničatj pro dvuh maļčikah. A on šjol s zadi I slišalvsjo. On skazal - ņečevo vam spletničatj, ņe čevo vam česatj jaziki! (izlabo Aļina un Antons) Devočkam stalo stidno.
Skolotāja Spasibo. Interesno!
Ēriks Interesno, čto za ņimi šjol maļčik.
Skolotāja Oņi pridumaļi očeņj zdorovo sjužet takoi interesnij kak v kino prjamo, pravda. Čto maļčik šjol i vsjo slišal. Sootvetstvujet ļi ih rasskaz frazeologizmu?
Katja Sootvetstvujet
Skolotāja Bilo tak, prozvučalo – česatj jaziki. Sootvetstvujet situaciii. Spasibo, davaite poapladirujem avtoram!
- Bērni** applaudē
Ēriks un Ādolfs – Odnadži v odnoi derevņe...
lasa pēc kārtas
Skolotāja Tiho!
Ēriks un Ādolfs – Žiļi biļi žena i muž. Nastupil novij god. I muž podoril žeņe cepočku, a žena podarila mužu časi. No žena hotela šubu, a muž hotel ļimuzin. Oņi biļi ņedovoļni svoimi podarkami. Tak oņi possoriļisj. I tak oņi do sih por živut na nožah.
lasa pēc kārtas
- Bērni** Smejas
Jana Nu i nu - žena hotela šubu, a muž hotel ļimuzin.
Skolotāja Takije zaprosi u ņih biļi. Biļi ļi u ņih takije doroģije podarki?
Bērni Net!
Skolotāja I izza čevo oņi possoriļisj, rebjata?
Aļina Potomu čto ņe te podarki kupiļi!

Skolotāja *Vedj nevažno, kakoi podarok darjat, glavnoje – vņimanņije! A naši už i žena do suh por žīvut na nožah.*
Sootvetstvujet ļi soderžanņije etovo rasskaza frazeologizmu?

Bērni *Da!*

Skolotāja *Sootvetstvujet. Da, Spasibo! Aplodismenti!*

Bērni *applaudē*

Skolotāja *Nu teperj devočki! Janočka, pobistrej, požaluista!*

Katja *Režet uši, rāda zīmējumu*

Katja un Jana lasa *Na uroke detjam nado bilo sočiņņitj rasskaz. Miša so svoim sosedom po viena pēc otras*
parte pisaļi tak: On šjol po doroge i spotknulsja. A iša govorit – net, napišem tak: On šjol i šmjknulsja, iļi lučše – brjknulsja. Učitelj uslišal eto i govorit: iša, tvoi slova uši režut.

Bērni *Smejas*

Aļina *Šmjknulsja i ješčo brjknulsja!*

Skolotāja *Slova interesņije, no oņi takije dovoļno grubije, eti slova - Šmjknulsja i brjknulsja. I poetomu eti slova rezaļi uši.*
Kak vi dumajte, maļčiki ņebudut ispoļzovatj eti slova v svoih sočiņņijah boļše?

Bērni *Net!*

Skolotāja *Kak vi sami ščitajete, devočki? Erik, soostvetstvujet ļi soderžanņije etovo rasskaza frazeologizmu režet uši?*

Bērni *Sootvetstvujet!*

Skolotāja *Sootvetstvujet! Spasibo, aplodisenti!*
Spasibo, požalujsta oi horošije, i u vas ostališ listočki.
Požalujsta seičas napišite kakoi to frazeologizm, kotorij oharakterizoval bi eti naši tri uroka. Antoša!

Antons *Slušal vo vse uši.*

Skolotāja *Kto ješčo hočet pročitatj svoi frazeologizmi? Janočka!*

Jana *Slušal razvesiv uši.*

Edvīns *Komar nosa ņepotočit.*

Skolotāja *Aga, vi tak rabotaļi, čto Komar nosa ņepotočit. Spasibo.*

Ādolfs *V odno uho vošlo, v drugoje višlo.*

Bērni *Smejas*

Skolotāja *Ti čto, vsjo zabil, čto ļi?*

Erik *A ješčo vot eto – razvesiv uši!*

Skolotāja *Slušal razvesiv uši, da? Nu mņe očeņ žaļ, čto u tebjā dno uho vošlo, a v drugoje višlo.*
Ja vsjotaki nadejusj nato, čto u vas čto to ostanēsjsja , ņe vsjo viļetet.
Horošo, spasibo rabjata vam za uroki..

NVivo 2.0 stundu transkripciju apstrādes paraugs
/fragments/
/mazākumtautību skolu skolotāju pedagoģiskā darbība/

NVivo revision 2.0.163 Licensee: faculty

Project: Doktors 1_2 User: Liesma Ose Date: 5/9/2004 - 10:18:48 PM
 NODE CODING REPORT

Node: Teach_act

Created: 5/8/2004 - 12:04:01 AM

Modified: 5/9/2004 - 10:16:47 PM

Documents in Set: All Documents

Document 1 of 12 KpAB0805

Passage 1 of 37 Section 1, Paras 11 to 12, 202 chars.

11: Muzikālais sveiciens būs "Orandņevoe òebo ".

12: (Skolotāja pieiet pie magnetafona un ieslēdz ļoti sliktas kvalitātes dziesmas ierakstu. Tai pašā laikā skolēni stāvo gaida dziesmas sākumu un saēukstas)

Passage 2 of 37 Section 1, Paras 22 to 23, 445 chars.

22: Paskatieties lūdzu uz tāfeles. Man ir uzrakstīts ritmisks vingrinājums. Katram no jums izdalīdu lapiņu, sadaliet to pa taktīm un virs pasvītrojuma uzrakstiet ciparu.

23: (Skolotāja, staigājot pa klasi, izdala bērniem nelielas nožu lapiņas. Skolēni saēukstas, dzirdami aprauti un pieklusināti vārdi krievu valodā. Skolēni, pārļiekušies pāri lapām, tās aizpilda. Skolotāja pieiet pie vairākiem skolēniem, lai pārļiecinātos, kā viņi izpilda uzdevumu)

Passage 3 of 37 Section 1.1.1.1.1.2, Para 27, 37 chars.

27: Antoða! Kurò gatavs, var pacelt roku.

Passage 4 of 37 Section 1.1.1.1.1.3, Para 31, 61 chars.

31: adomājiet, viens, divi, takts. Jā, ļoti pareizi. Tālāk... Juri!

Passage 5 of 37 Section 1.1.1.1.1.3, Para 47, 36 chars.

47: Sejõpa! Sagatavojiet dienasgrāmatas.

Passage 6 of 37 Section 1.1.1.1.1.3, Para 49, 36 chars.

49: Paceliet roku, kam viss ir pareizi.

Passage 7 of 37 Section 1.1.1.1.1.3.1, Para 58, 53 chars.

58: Nç, nç ... Un tagad izpildīsim uzdevumu ar plaukstiðām.

Passage 8 of 37 Section 1.1.1.1.1.3.1, Para 61, 27 chars.

61: *Vai visas notis pazīstamas?*

Passage 9 of 37 Section 1.1.1.1.1.3.1, Para 63, 8 chars.

63: *Vēlreiz!*

Passage 10 of 37 Section 1.1.1.1.1.3.1, Para 63, 25 chars.

63: *Tā, un tagad nodziedāsim!*

Passage 11 of 37 Section 1.1.1.1.1.3.1, Para 64, 132 chars.

64: *Ritmi pazīstami? Serjoža!...Malaèi! Mazliet atpūdamies. Pieceīamies, izveidojam apli un nodziedāsim dziesmu "Bēdu manu lielu bēdu".*

Passage 12 of 37 Section 1.1.1.1.1.3.3, Para 70, 204 chars.

70: *Man ļoti nepatika, kā jūs izpildījāt "Bēdu manu lielu bēdu". Tagad izpildīsim krievu tautas dziesmu "Dīi u babusu dva vesjoliĥ gusja". "Vecmāmiņās "nostājas savā vietā un "zosis "zēni savā vietā.*

Passage 13 of 37 Section 1.1.1.1.1.5, Para 76, 24 chars.

76: *Visi tagad savās vietās.*

Passage 14 of 37 Section 1.1.1.1.1.5, Para 76, 24 chars.

76: *Jums ļogad ir ritmika?*

Passage 15 of 37 Section 1.1.1.1.1.5, Para 82, 42 chars.

82: *Sakiet lūdzu, kādas dejas jūs tur dejojāt?*

Passage 16 of 37 Section 1.1.1.1.1.5, Para 86, 32 chars.

86: *Valsis...Mums vēl ir Vīnes valsis.*

Passage 17 of 37 Section 1.1.1.1.1.6, Para 93, 306 chars.

93: *Venskij vaiš. Kogda vi budete postarĥe... Kogda vi budete sovsem vzrosliè mi budem rasskazivat ob oèeò interesnom gorode Veòe, gde þīi znemeðitie kompozitori, katorie proslaviīi svoi gorod Venu. Tak... Tak... (atkal latviski). Ģodien mēs parunāsim par deju, kuras dzimtene bija Latīamerika. Deja Karabanda.*

Passage 18 of 37 Section 1.1.1.1.1.6, Para 96, 70 chars.

96: *Pagājudājā reizē mēs mājāmies psr baletiem vienā valodā, bet ģodien...*

Passage 19 of 37 Section 1.1.1.1.1.6, Para 98, 295 chars.

98: Nazvaðie ðeperovidstja. Nazvaðie - Karabanda. (atkal latviski). Karabanda ir spāðu deja, lçna apbedīðanas deja. (krieviski) Pohoronnij taðec. I Teper, ètobi vi perestaii peèaiitsja iz za vsjakogo predloga I vòimateino sludii, ja vam rasskaðu istoriju ob odnom interesòeidem sobitii. Gotovi?

Passage 20 of 37 Section 1.1.1.1.2, Para 100, 170 chars.

100: Tã ir rituãla deja. Jaunieði ar jaunietes virzãs dejã nesaskaroties ar rokãm, un tajã laikã 13. gadsimtã ði deja tika uzskatīta par nepiedienīgu. Kas tas ir nepiedienīga?

Passage 21 of 37 Section 1.1.1.1.2, Para 109, 501 chars.

109: Tajã laikã teica, ka ði deja ir drausmīgi nepiedienīga. Uþasnaja. Teper ja priglaðaju Valerija. Vaierij, idi sjuda, Smotrite ostorobno. Mi budem tancevat, Karabandu... Valerij, nakloði ðizko golovu. Derþi ruki tak, kak ja. A potom poverði ladoði tak Biiþe odnovo centimetra neiþja. Vidite? Mi s ðim delaem mediennie rituaiinii ðagi, rashodimsja raznie storoni,dohodim do tuda, idiem po krugu, povoraèivaemsja I vozvraðejemsja nazad. I eto odin iz ðagov Karabandi. Skãbite poþalusta èto tam ðepriiènoe?

Passage 22 of 37 Section 1.1.1.1.2, Para 112, 263 chars.

112: No delo v tom, èto iudi ðe vseгда tancujut, vzjavðiesja zaruki. Inogda menuete, k primeru, ludi ðe derþutca za ruki, oði delajut taðec s poklonami, idut raznie storoni, otdeino,eto drugaja istorija. A èto tam bilo uþasno ðepriiènoe v etom tance, kak vi dumaite?

Passage 23 of 37 Section 1.1.1.1.2, Para 114, 289 chars.

114: Mi þe tancum taðec pohoronново znaèeðija. (Kad klasç dzirdama saèukstçðaná). S naðei toèki zreðija, vsjo horoðo, vsjo v porjadke. Nu i èto, y nas ðe priðato esii pohoronново zvuèanija,tancevat, no drugih stranah priðato. Pravda? I ja seièas budu rasskazivat, èto þe proishodiło daiðe.

Passage 24 of 37 Section 1.1.1.1.2, Para 120, 189 chars.

120: A vot teper vòimaðie! (latviski) Būs daþi jautãjumi. Es vçlreiz nospçlçðu Karabandu un jūs man pateiksiet, cik daiãs būs mūsu Karabanda. (Skolotãja atkãrto melodiju). Cik daiãs? Lūdzu!

Passage 25 of 37 Section 1.1.1.1.2, Para 132, 324 chars.

132: Molodci, umðièii. (pieceioties kãjãs un atejot no klavierçm, latviski) Ja mums ir pirmã daia "A", bet tad kaut kas cits "B" un tad atgriepas atpakãi "A" daia, tad tã ir trīsdaiīgã forma. Uzrakstiet savãs burtnicãs, kur ir Karabanda "A", "B", "A" (skolçni atver mūzikas pierakstu burtnicãs) Lejã, lejã. A, B, A.

Passage 26 of 37 Section 1.1.1.1.2, Para 134, 37 chars.

134: Aiðða, mne trudno skazatat,otvetit.

Passage 27 of 37 Section 1.1.1.1.3, Para 139, 96 chars.

139: Par Karabandas izpildīdanu jauniešus drosmīgi sodīja (krieviski) Èto takoe "drosmīgi sodīja"?

Passage 28 of 37 Section 1.1.1.1.4, Para 144, 223 chars.

144: kolotāja Praviino, nakazivāi. (latviski) 200 sitienu ar nūju. (krieviski) 200 udarov palkoi. A teper smotrite. Vi iudi ube u menja vzrosle. I vi znaite, èto s vami obraðejatsja s dobrotoi, radostju, s sèastjem.

Passage 29 of 37 Section 1.1.1.1.4, Para 151, 1072 chars.

151: Delo v tom, èto ti eðeò ðepoznajoð to, èto nazivaetsja sravoeèiem. Molodie iudi tancevāi takoi taðec, eto ðebilo variant kakovo to kriminala protiv èeloveèestvo, kogda mogii kovo to ybit iiii nanesti komu to kakoe to uþasnoe oskorbieðie. I za etot taðec bilo takoe uþasnoe nakazaðie. Èto takoe 200 udarov palkoi? Objasòaju Sejopa, objasòaju, ja ob etom ðeraskazivala. Kogda vi budete postarøe, proètjote. Est u İva Tolstova rasskazi "Akula ", "Priþok ", y ðevo ix mnogo. A vot èto ja proèitala v odnom iz vzroslih raskazov. Ja v odnom iz ðih proèitala takoi sluèai. Sluðajte, kak poluèaetsja. Oeèò interesno. Estii èelovek poluèaet 5 udarov, a naznaèat udarov moþno po raznomu, kak tam sistema. Moþno naznaèit takie siioðie udari èto moþno ubit, a moþno èeloveka prosto oeèò siino ispugat. Eto zavisit ot tovo, kotorij podðimaet ruku na drugovo èeloveka. Smotritte, za takovo tanca, esli bi bilo 1- 5 udarov bilo bi boino, a esli 50 oeèò boino i straðno. A za 200 udarov malo kto ostavalsja þiv. I smotrite, posie takovo nakazaðija, iudei eðeò otpraviai i na gaieri.

Passage 30 of 37 Section 1.1.1.1.4, Para 160, 60 chars.

160: Maièiki dolþoi znat, èto tekoe gaiera. Hm... Togda napominaju.

Passage 31 of 37 Section 1.1.1.1.4, Para 163, 67 chars.

163: Dima zabil. Vi sluðajte I vspomòite. Vi v fiimah videii ðeprimenno.

Passage 32 of 37 Section 1.1.1.1.4, Para 165, 949 chars.

165: Suda. Da, boiðie suda, I samoe glavnoe vse ...motorov tam ðet, ooi idut pod parusami iiii pod iudjmi, kotorie grebut, kotorie grebut vse oduinakovoi skorosto. Estii vi, naprimer, idote odinakovo ritmièno, vi èuvstvuite kakoe eto ritmiènoe dvipeòie na fizkuiture. Ritmièno poluèaetcja èto? Kto to kovo obgoðaet, kto to zamedljaet hod... Estii ðeodinakovij ritm kto to kovo to obgoðaet.. Aiona... Dvipeðija dolþno bit odnovremennoe po hodu cudna. Poetomu peredi sidel èelovek, kotorij na vozvideðii stuèal na barabane i zadaval ritm. Esli medlenno, to medlaðne, esli bistro, to bistree stuèal. I ot sjuda bistree iiii medieðnee dvigalos eto sudno. A samoe glavnoe v etoi istirii, èto iudi to biiii prikovani I poetomu automatièeski ðemogii bit svobodnimi. I vsjo eto za ispolðeðie odnovo tanca. Ispolðaet odin taðec I na vsju þizò hakazani. I èto daiðe poluèaetcja? Na vsju þizò nakazaðie. A èto proishodili s devoèekami. (latviski) Kas notiek ar meitençm?

Passage 33 of 37 Section 1.1.1.1.4, Para 167, 76 chars.

167: To þe samoe neizja. Ooi vedj devoèki. Skazaii prosto: "Boiðe tak ðedelaite!

Passage 34 of 37 Section 1.1.1.1.4, Para 170, 502 chars.

170: *Fizièski trudnij trud. Òièevo podobnovo! U òih nakazaòie toþe bilo plohim. (latviski) Katrai meitenei bija mâte, bija tçvs, bija draugi, bet viði visi tika izraiditi no valsts. (krieviski) Izgnanni, vignani iz strani. A teper podumaite. Vse eti iudi, katorie tak clediïi za nravstvennimi normami, za svoi tradicii, esli bi oði priðiïi bi na naðu diskoteku. Kakoi interesnij moment prikosnoveòie. Laiks iet uz priekðu un dejas arï iet uz priekðu. Nu un tâlâk... Nobeigumâ nodziedâsim... Kâdu dziesmiðu.*

Passage 35 of 37 Section 1.1.1.1.7, Para 179, 48 chars.

179: *Tagad piecïaties un nodziedâm "V meste veselo*

Passage 36 of 37 Section 1.1.1.1.7, Para 180, 36 chars.

180: *Malaèi! Un tagad visiem piecelties.*

Passage 37 of 37 Section 1.1.1.1.7, Para 182, 24 chars.

182: *Un tagad visiem paldies.*

Document 2 of 12 KpABv0801
Passage 1 of 55 Section 1.1.1.1, Para 8, 316 chars.

8: *§2 Stundas tçma ir rakstïtas vienâdïbas. Jums ir jâieliek burtu vietâ skaitïi, lai vienâdïbas bûtu patïesas, lai viss bûtu pareizi. Es jums nosaukðu burtiðu un jûs teiksiet kâdu skaitli ir jâliek burta vietâ. Paskatïeties brïdi uz tâfeles = burts - "A " ... Kuð, kuð, - paceliet rociðu un runâjiet tikai latviski. Òikita!*

Passage 2 of 55 Section 1.1.1.1, Para 10, 16 chars.

10: *Kâ domâ pârcjje?*

Passage 3 of 55 Section 1.1.1.1, Para 12, 52 chars.

12: *Te jau citas atbildes nav. Lûdzu tâlâk. Burts "I ".*

Passage 4 of 55 Section 1.1.1.1, Para 14, 49 chars.

14: *Kâ domâ pârcjje? Piekrïtat atbildei? Tâlâk "Y ".*

Passage 5 of 55 Section 1.1.1.1, Para 20, 30 chars.

20: *Kâ tu domâ, Saða un tu, Dima?*

Passage 6 of 55 Section 1.1.1.1, Para 22, 35 chars.

22: *Vçl viens burtiðð. Padomâjiet labi!*

Passage 7 of 55 Section 1.1.1.1, Para 24, 18 chars.

24: *â tu domâ, Ritiða?*

Passage 8 of 55 Section 1.1.1.1, Para 30, 76 chars.

30: Ja citas atbildes nav, tad nākamai burts "E". Lūdzu, Marija, - burts "E"

Passage 9 of 55 Section 1.1.1.1, Para 35, 37 chars.

35: Tā, divas atbildes. Kā domā Valç°ijs?

Passage 10 of 55 Section 1.1.1.1, Para 37, 101 chars.

37: Jā, pareizi, bet, ja es liktu šajā vietā (norāda uz burtu) vairāk vai mazāk, vai tā būs vienādība?

Passage 11 of 55 Section 1.1.1.1, Para 39, 174 chars.

39: ā, nevienādība. Paldies. Lūdzu veriet vai savas burtnīcas. Cik atstāsiet rūtīdas uz leju?. Jā, ētras. No labās puses 2 rūtīdas. Uzrakstiet šodienas datumu 17. oktobris.

Passage 12 of 55 Section 2, Para 44, 307 chars.

44: §3 Paskatieties, lūdzu, uz kvadrātu, kuru es uzzīmēju uz tāfeles. Redzat! Uzdevums būs šāds, jums būs jāskaita ciparu summas horizontāli un vertikāli. Pirmā horizontālos skaitīus uz tāfeles skaitīs Oīa. Pārējie skatīeties un lietojiet krāsu kartītes. Nepareizas summas gadījumā lietojiet sarkanās kartītes.

Passage 13 of 55 Section 2, Para 47, 57 chars.

47: Ēto vi zemetīī v etom kvadrātē? Kakuī kvadrat nam vīdel?

Passage 14 of 55 Section 2, Para 49, 335 chars.

49: Bet tagad atverat grāmatā 33. lappusi. Īoti labi. 33. lappusi. Tur ir dzeltens kvadrāts, vļl zaīa figūra un zila. Vai tie ir kvadrāti, bet varbūt taisnstūri? Uzzīmējiet ētrstūri, kura garums augdā un lejā ir 4 cm, bet kreisajā un labajā pusē 3 cm. Centimetrus nerakstiet, bet sadaliet šo ētrstūru mazos kvadrātīdos pa 1 centimetram.

Passage 15 of 55 Section 2.1.1.1.1.1, Para 57, 294 chars.

57: Pagaidām īoti labi strādājam. Tagad tie, kas sēp aiz Sergeja un Janas raksta ciparus zaīajā kvadrātā, Bet tie, kas sēp aiz Kirila un Antona, jūsu ētrstūris ir zilā krāsā. Man patīk, kā jūs sēpat, strādājat, ka jūs visi cītīgi darbojaties. Tagad, lūdzu, visi strādājiet pie saviem ētrstūriem.

Passage 16 of 55 Section 2.1.1.1.1.1, Para 65, 134 chars.

65: Tagad jāskaita visas summas kopā. Nastja, Valçrij. Kas vļl nebija...Artūrs?...Paldies! Pagaidām tiek galā. Kurš variants bija pirmais?

Passage 17 of 55 Section 2.1.1.1.1.1, Para 69, 79 chars.

69: Tagad es rādīdu skaitīus, bet jūs atbildiet tikai ar vārdiem "jā" "vai" "nē".

Passage 18 of 55 Section 2.1.1.1.1.1, Para 71, 26 chars.

71: Kas tas bija par variantu?

Passage 19 of 55 Section 3, Para 73, 74 chars.

73: §5 Tātad, pirmajā variantā ir kūda.. Pārbaudīsim otro variantu. Vai pareizi?

Passage 20 of 55 Section 3, Para 75, 53 chars.

75: Paldies. Kurš uzvarēja? Otrais variants bija pareizs.

Passage 21 of 55 Section 3, Para 82, 370 chars.

82: Piecelsimies visi kājās. Paklausieties, es kaut ko teikšu un jums tas būs jāizpilda: pietuptions, piecelties, parādiet, kur ir tāfele, kur ir logs, pagriezieties pret skapīdiem, pasmaidiet, pagriezieties pret tāfeli, paceliet augdā kreiso roku, tad labo... Klusītiōām, klusītiōām apsēdīsies (pauze) ... tikai meitenes. Vai Antons arī ir meitene? Bet tagad apsēpas arī zēni.

Passage 22 of 55 Section 3, Para 87, 105 chars.

87: Bērni, uzmanību, turpinām strādāt. Un tagad atrodiēt savā grāmatā tekstu 35. lappusē. Karīna, lūdzu lasi.

Passage 23 of 55 Section 3, Para 97, 140 chars.

97: Ēit uz mana galda ir mapītes. Mēs tagad pierakstīsīm teksta uzdevumu uz tāfeles, bet pārējie savās burtnīcās. Cik atstāsīm rītiōas uz leju?

Passage 24 of 55 Section 3, Para 106, 207 chars.

106: Aīōda, cik kilometrus tūristi nogāja pirmajā dienā? Kuō, kuō... Pareizi vai nepareizi? Un vai jūs zināt, cik kilometrus tūristi nogāja otrajā dienā? Vai jūs zināt precīzi? Un kas jums zināms? Kaut kas trūkst ...

Passage 25 of 55 Section 3, Para 108, 105 chars.

108: Uzmanīgi, ēit ir lamatas. Vispirms jāzina uz kādu jautājumu jāatbild. Izlasi pirmo jautājumu, Valentīna.

Passage 26 of 55 Section 3, Para 110, 58 chars.

110: Vai mēs uzreiz varam atbildēt uz šo jautājumu, Valentīna?

Passage 27 of 55 Section 3, Para 117, 26 chars.

117: Kāpēc pluss? Ātrāk, ātrāk!

Passage 28 of 55 Section 3, Para 121, 57 chars.

121: Piekrītat vai nē? Kas domā citādi? Kiril, cik tev iznāca?

Passage 29 of 55 Section 3, Para 124, 24 chars.

124: Vai jums stunda patika?

Passage 30 of 55 Section 3, Para 126, 194 chars.

126: Labi. Mājas darbs. Lūdzu atveriet savas dienasgrāmatas. Pierakstiet mājasdarbu. Rīt nav matemātika. Paldies par darbu. Stundu beidzam. Tagad jums būs mūzikas stunda, lūdzu sagatavoties. Paldies.

Passage 31 of 55 Section 5, Para 153, 65 chars.

153: Atkārtosim, ko jūs runājat pagājušajā stundā. Par ko mēs runājam?

Passage 32 of 55 Section 5, Para 155, 107 chars.

155: Nē, mani interesē attālumš no vienas vietas līdz otrai. Maža, atceries, kādas garuma mērvienības jūs zināt?

Passage 33 of 55 Section 5.1.1.1.1.1, Para 176, 386 chars.

176: Paldies. Ģodien mēs ar jums strādāsim pie darba burtnīcām. Lūdzu atveriet darba burtnīcas 10. lappusē. Tā, un vēl uzrakstiet datumu. Maža, datums ir jāraksta. Tā, pirmais uzdevums, kuru mēs izpildīsim ir lapaspuses augšpusē. Kas vēlas izlasīt šo uzdevumu? Dima.

Passage 34 of 55 Section 5.1.1.1.1.1, Para 179, 26 chars.

179: Un turpat otrais uzdevums.

Passage 35 of 55 Section 5.1.1.1.1.1, Para 181, 228 chars.

181: Nē, auguma garumu. Paskatieties uz tabulu. Uzrakstiet skolēna vārdu, soļa garumu un auguma garumu. Izvēlšimies trīs skolēnus. Vispirms vismazāko skolēnu. Nāc, Darja! Parasts solis. Dod roku, liksim parastu soli. Aleksejs mērīs.

Passage 36 of 55 Section 5.1.1.1.1.1, Para 191, 278 chars.

191: Cik iznāca? Kas pateiks? Apmēram 23 centimetri. Pierakstiet savās burtnīcās - Darjas solis ir 23 cm. Aleksej, ej savā vietā un arī pieraksti. Tagad nāks Kirils. Cik liels solis viņam iznāca? 30. Metri vai centimetri? Rakstām 30... Valērijs, aizej un izmēri Darjas auguma garumu.

Passage 37 of 55 Section 5.1.1.1.1.1, Para 193, 57 chars.

193: Pierakstām. Jautāji latviski. Turpinām pildīt uzdevumu.

Passage 38 of 55 Section 1.1.1.1, Para 195, 95 chars.

195: Un mums vēl ir viens uzdevums. Inniņa, lasi uzdevumu, kas rakstīts ar lieliem, melniem burtiem.

Passage 39 of 55 Section 5.1.1.1.3, Para 201, 131 chars.

201: *Nç, lasísim latviski. Nç, krievu valodâ nelasisim. (Pçc brîþa). Salîdzinâsim iegûtos rezultâtus, Aïona. Kam ir visgarâkais solos?*

Passage 40 of 55 Section 5.1.1.1.3, Para 203, 95 chars.

203: *Un visgarâkais augums ir Kirilam. Rakstam vietioâ pie attçla. Lasâm tâlâk. Kas vçl lasîs? Saða.*

Passage 41 of 55 Section 5.1.1.1.3, Para 205, 137 chars.

205: *Darjas solis bija 23 cm, Kirila 30 centimetri. Arî Darjas augums ir visîsâkais. Aïona, kâpçc tu neraksti? Un vçl pçdçjais teikums. Oïa!*

Passage 42 of 55 Section 5.1.1.1.3, Para 208, 45 chars.

208: *Un kâds skolçna vârds ne reizi netika minçts?*

Passage 43 of 55 Section 5.1.1.1.3, Para 213, 140 chars.

213: *Alise, piedod, ka mçs par tevi neuzrakstîjâm.... Bet tagad nâkamais uzdevums. Salîdzinât attâlumu. Tâtad, mçrogu. Kurð atceras, kas ir mçrogs?*

Passage 44 of 55 Section 5.1.1.1.3, Para 215, 36 chars.

215: *Labi. Latviski bûs grûti paskaidrot.*

Passage 45 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 219, 127 chars.

219: *Tagad paskatieties uzmanîgi. Uz tâfeles es uzzîmçju plânu. Noteiksim viena centimetra mçrogu. Ðeit ir mâja. Kur mçs iesim tâlâ?*

Passage 46 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 224, 158 chars.

224: *Kurð vçl vçlas mums palîdzçt? Nâkat un parâdiet, kur ir pils? Un kur ir upe? Kas parâdis, kur ir upe? Irîna, palîdzi mums vçlreiz... Un kas ir pâri tiltam? Oïa?*

Passage 47 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 233, 207 chars.

233: *Labi, bet tagad paðemiet burtnîcu, rûtiou burtnîcu. Uzrakstiet datumu- 17. oktobris. Tâ, uzrakstîsim, ka lîdz purvam ir 6 cm. Zîmçjam plânu. Tad atrodam attâlumu lîdz mâjai. Aïona, vai tas ir grûts uzdevums?*

Passage 48 of 55 Section 5.1.1.1.4, Paras 235 to 236, 533 chars.

235: *Strâdâjam tâlâk. Salîdziniet savu zîmçjumu ar attçlu uz tâfeles... Tagad izpildâm otro uzdevumu un atkal rakstîsim un skatîsimies uz tâfeli. Nosakâm lineâro mçrogu. Tâlâk bûs îoti grûts uzdevums. Uzdevuma nosacîjumi ir latvieðu valodâ, bet es jums paskaidroðu krieviski.*

236: *Maðtab 1cm bûs kâ 10 cm. I zdec tabïca I na verhu clovesnoe objasnenie maðtaba. Eto oèeð trudnoe zadaðie. V verhòei îiðii budem picat maðtab. Da, Karîna, 1 cm. U nas budet 10 cm. No rjadom est îineal. Narisuite etu skalû v tetrade tam, gde est svobodnoe mesto.*

Passage 49 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 238, 135 chars.

238: *Jā. Par ko ģeit runa? Par to, ka viena centimetra mērogu mēs pielīdzinām vienam metram. Un kāds būs rezultāts? Kas ir gatavs atbildēt?*

Passage 50 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 240, 40 chars.

240: *Paceliet rociņu... Tagad sasveicināsimies.*

Passage 51 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 243, 186 chars.

243: *Skolotāja Tālāk mērogs nav uzrakstīts. Bet paskatīsimies, kas mums uzdevumā ir tālāk? Kas mums ir zināms? Anastasija, lūdz pie tāfeles. Kāds tagad būs mērogs? Paņem kritiņu un raksti.*

Passage 52 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 245, 27 chars.

245: *Vai tā ir pareizi? Valerij!*

Passage 53 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 247, 191 chars.

247: *Anastasija, paņem kritiņu un ej pie tāfeles... Tā, mums vēl ir palicis mājasdarbs. Paņemiet zīmuli un atzīmējiet to vietu, no kurienes jāpilda mājas darbs... Atzīmējiet šo vietu. Tas ir mājasdarbs.*

Passage 54 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 249, 72 chars.

249: *Ņ, tas paliks uz nākošā stunda. Sakiet, lūdz, vai bija viegli strādāt?*

Passage 55 of 55 Section 5.1.1.1.4, Para 252, 240 chars.

252: *Bet es domāju, ka daudziem tas bija grūts temats. Īsti grūts. Nemaz nebija tik viegli. Paldies par darbiņu. Man patika, kā jūs strādājāt. Antons, Juris, Oīa, Valērijs, malaēi. Bet pārējiem jābūt mazliet uzmanīgākiem... Paldies. Stundu beidzam*

Document 3 of 12 KpABv0901
Passage 1 of 53 Section 0, Para 7, 32 chars.

7: *Jā, paldies. Nu, un "Y" lūdz.*

Passage 2 of 53 Section 0, Para 9, 11 chars.

9: *Pārbaudiet.*

Passage 3 of 53 Section 0, Para 11, 142 chars.

11: *Paldies. Īsti labi. Un skatieties ģeit. Jā, un padomājiet, ko no visa tā varētu nopirkt, ja jums būtu 50 lati? Ko varētu nopirkt? Domājiet nu!*

Passage 4 of 53 Section 0, Para 19, 12 chars.

19: Lûdzu, Saða!

Passage 5 of 53 Section 0, Para 23, 21 chars.

23: Lûdzu, kas vçl? Saða!

Passage 6 of 53 Section 0, Para 27, 55 chars.

27: Īoti labi. (krieviski) No zdec maieðkaja oseèka est.

Passage 7 of 53 Section 0, Para 34, 45 chars.

34: Īoti labi. Paldies, un tagad teksta usdevums.

Passage 8 of 53 Section 0, Para 38, 211 chars.

38: Un tagad klausieties teksta uzdevumu. Indrai bija 50 santîmi. Viða nopirka cirkuli par 25 santîmiem un zîmulu par 2 santîmiem. Cik santîmu Indrai atlika? Cirkuli par 25 un zîmulu par 2 santîmiem? Lûdzu, Katja!

Passage 9 of 53 Section 0, Para 42, 17 chars.

42: Tâ, paldie, Iija!

Passage 10 of 53 Section 0, Para 44, 163 chars.

44: Īoti labi, paldies. (krieviski) A teper zadaðie posloþðee. Esii za obedom vilkoi, kotoroi 4 zubèika, protkòete 9 raz i provedete po skaterti, skoïko budet dirok?

Passage 11 of 53 Section 0, Para 46, 85 chars.

46: A kak ti sèitaeð, Deòis! (zçns neatbild) Saða. Vilkoi 4 zubèika protknuii skatert.

Passage 12 of 53 Section 0, Para 48, 161 chars.

48: Tridcat šest dirok. A èto budet potom? Praviino, òikto òebudet rabotat. Spasibo, rabotaem neploho, a teper porabotaem s tetradjami. Pišem èislo. Klasnaja rabota.

Passage 13 of 53 Section 0, Para 59, 496 chars.

59: Posmotrim, èem mi budem zaðimatsja segodòa na uroke! Saða, posmotri na menja. Ti eðèo piðeð, zakanèivai. Mi toïko èto v magazine pokupaïi òeskoïko pokupok I skladivii vmeste òeskoïko slogaemih. Kad skladivat. Ja hoèu, ètobi vi k 24 pribaviïi 13 i potom 42. Posmotrite, est, ii zdec udobnie slogaemie, ktorih moþno sgrupirovat. Vidite ii zdes udobnih slogaemih. Òe vidim. Kto vidit? Zdec do desjati neïzja pribavit. Nam pridotca vsjo sèitat podrjad. $24 + 13 = 37$, $37 + 42$, znaèit $37 + 40 + 2$, Aða

Passage 14 of 53 Section 0, Para 61, 24 chars.

61: Komu drugoi otvet? Saða.

Passage 15 of 53 Section 0, Para 63, 324 chars.

63: Vidite, Aòà oðiblas. Y kovo drugoi otvet? Ja pokapu, kak etot primer možno reðat po drugomu. Mi eðeo umeem rabotat v stolbikah. Ja vam napiðu, kak etot primer možno reðat po drugomu. Etot ðe primer v stolbikah. èto tut òexvataet? A v èom etot primer otiièartca ot teh, kitorie ja uþe pokazivala? Èto to tut òehvataet, Ira!

Passage 16 of 53 Section 0, Para 65, 342 chars.

65: naka þiusa nehvataet, kogda v stolbikah slogajut òeskoiko slogaemih, znaka þius òe piðem, a vsjo ostalinoe delajut takþe, Artur, pod ediðicami piðut ediðici i pod desjatkami desjatki, a teper skladivajem. $4 + 3 + 7$... Teper skladivaem desjatki $2 + 1 + 7$ Otvet takoi že. (Skolçni klusi skaita lidzi). Kakoi spocob raconaiðee, udobòne, nu, Aòà?

Passage 17 of 53 Section 0, Para 67, 53 chars.

67: Poèemu? Dokapite mòe, poèemu stolbikami udobòee, Saða?

Passage 18 of 53 Section 0, Para 71, 382 chars.

71: Ìegèe, bistree reðats, oðibitsja trudno. Pravda, Aòà. Aòà zdec òe mogla bi oðibitsja. Vot sevodòa mi budem zaòimatsja takimi zadaèami. Rabotat mi budem u doski. ((Klasç dzirdamai saèukstçdanàs). Zapisivaem v stolbiki. Ja budu hodit po klassu. Piði $47 + 21 + 20 = 1$ vçç skladivaem ... (Aòà vispirms saskaita vieniniekus, tad desmitniekus un iegúst pareizu atbildi). Otvet èitaem.

Passage 19 of 53 Section 0, Para 74, 130 chars.

74: Spasibo. Gotovi. Zapisivaem. Dva primera reðim samostojateino. Proverte, hvatit ii vam mesto. Skladivaem 18, 37 i 39, Skladivaem.

Passage 20 of 53 Section 0, Para 88, 42 chars.

88: U kovo otvet. Proverjaem! Ðeða! Popalusta.

Passage 21 of 53 Section 0, Para 90, 108 chars.

90: U kovo drugoi otvet? Esii drugoi otvet, zaèerkòite. Zapiðite. Siedujuðèii primer - 35, 26 i 18. Skladivaem.

Passage 22 of 53 Section 0, Para 92, 88 chars.

92: Est drugoi otvet? Òet. Èestno skapite iegèe eti primeri reðat v stolbika 'èem v stroèke?

Passage 23 of 53 Section 0, Paras 94 to 95, 46 chars.

94: Koðeèno. Spasibo.

95: A teper rabotaem s knigami.

Passage 24 of 53 Section 0, Para 97, 116 chars.

97: Otkroite strađicu 39. Nađii zadaèu 37. Pomogite Sađe! Diana! A seièas zadaèu pervij raz tiho proèitaite pro sebja.

Passage 25 of 53 Section 0, Para 114, 44 chars.

114: Paldies!. Kas grib tulkot. Nu, lúdzu, Vika!

Passage 26 of 53 Section 0, Para 118, 125 chars.

118: Spasibo!. Pomogite mòe napisat na doske kratkiju zapis. Skapite, èto vipekii, izgotoviii v konditerskoj? èto vipekaii, Bogdan!

Passage 27 of 53 Section 0, Para 120, 100 chars.

120: Tak, pirobennie i vafii. Skoiko pirobennih s jabloènoi naèinki, jabloènih pirobennih vipekii, Miram?

Passage 28 of 53 Section 0, Para 122, 8 chars.

122: 48 èevo?

Passage 29 of 53 Section 0, Para 124, 250 chars.

124: Vi soglasni, èto mi pirobennim moþem naiti naimenovaðie. Davaite poprobuem! Kakoe? Štuki. Vi že govorite Daite mne tri štuki pirožennovo. Štuki. 48 štuk bilo s jablokami. Èto oznzèaet v zadaèe èislo 37? Maksim Pavienko. Maksim, bistree, 37 èto bilo?

Passage 30 of 53 Section 0, Para 126, 96 chars.

126: 37 bilo pirobennih s tvorogom. I èto vi znaite o kolièestvo vafiei, kitorie ispekii? Nastja!

Passage 31 of 53 Section 0, Para 128, 16 chars.

128: Ih bilo 59 èevo?

Passage 32 of 53 Section 0, Para 130, 155 chars.

130: Ètuk. Vidite, kak krasivo mi pridumaïi. A teper nado vopros vspomòit. 59 boiðe èem... Ja vam napiðu vopros na doske, ètobi vam bilo iegko otvet pisat. Sveta!

Passage 33 of 53 Section 0, Para 139, 130 chars.

139: Na skoiko pirobennih boiðe èem vafiei. Otièeno, smotrim na dosku. Skažite mne poþalusta. Zadaèa naša v odno deistvie? Miram

Passage 34 of 53 Section 0, Para 141, 110 chars.

141: Zabila znak voprosa postavit. Na skoiko òtuk boiðe pirobennih èem vafiei. Moþno srazu otvetit na vopros, þeða?

Passage 35 of 53 Section 0, Para 143, 14 chars.

143: Poèemu? Deòis.

Passage 36 of 53 Section 0, Para 146, 133 chars.

146: Mi òeznaem skoïko vsevo u nas piroþennih. Vot vam naðe pervoe deistvie. Uznat moþno, skoïko vsevo piroþennih ispekii. Maksim Pavienko?

Passage 37 of 53 Section 0, Para 150, 143 chars.

150: Otièno, Teper mi znaem, skoïko vsevo piroþennih i skoïko vafiei. Teper mi moþem ix sravnit I uznatt, skoïko vafii boïðe èem piroþennih, Artur.

Passage 38 of 53 Section 0, Para 152, 30 chars.

152: Kakim deistviem ti eto uznaeþ?

Passage 39 of 53 Section 0, Para 156, 11 chars.

156: Òepoðimaju.

Passage 40 of 53 Section 0, Para 158, 99 chars.

158: Ot boïðevo otòimaetsja meòðee. Deistviem vièitaòia. Komu nuþno povtorit eðeo reðeòie zadaèi? Artur!

Passage 41 of 53 Section 0, Para 160, 132 chars.

160: 3-4 minuti na reðeòie zadaèi. Maksim, Karina. Voproc na doske. Posmotrim, kto uspeet za eto vremja virapeòie napisat i reþit zadaèu.

Passage 42 of 53 Section 0, Para 171, 19 chars.

171: Zakanèivaem rabotu.

Passage 43 of 53 Section 0, Para 173, 133 chars.

173: Denis k doske. Vi zakanèivaite. Vot zadaèa. (paràda zçnam, kur rakstít). Toèku zabil postavit..Poka Deòis piðet Ina èitaet otvet.

Passage 44 of 53 Section 0, Para 175, 225 chars.

175: kovo drugoi otvet? Òet drugovo otveta. Seiàs proverim u Deòisa. Otoidi v storonu. Spasibo. A mi proverjaem. Saþa, prover, nado ispravít. Ja videla od novo, u kotorovo otvet bil drugoi ispravít. Ostainie vse molodci! Spasibo.

Passage 45 of 53 Section 0, Para 179, 279 chars.

179: U nas ostalos eðeo odno zadaòie, kotoroe vi vipolòite doma. Otkrivaem 18. stradiçu. Òepereþivaite, èto tak daïeko. Naidite zadaòie pjatoe. Èitaem zadaòie samostojateino. Vipolòаем evo samostojateino i èerez 4 minuti proverim. Kto òepoðal zadaòie?. Komu pomoè? Òet takih. Molodci!

Passage 46 of 53 Section 0, Para 181, 166 chars.

181: *Interesno, u kovo to odna dlina, a u drugih drugaja. Ta...Vi zakanèivaite. (latviski) Sakiet lûdzu, kâds garums nogrieznim C D? Lûdzu, Bogdan, kâda ir tava atbilde?*

Passage 47 of 53 Section 0, Para 183, 16 chars.

183: *Kas citâdi domâ?*

Passage 48 of 53 Section 0, Para 185, 328 chars.

185: *Òepereþivaite. U òekotorih v knigah ukazana odna dîina, u drugih drugaja.. Ja proverju. Zakroite poþalusta kòigi, tetradi. (Skolçni paklausîgi izpilda skolotâjas teikto). Èutj, èutj nam nado budet podumat. Seièas Sašu ždem. Nado budet porabotat. (latviski Sakiet, lûdzu, ko mçs darîjâm stundâ? Runâjiet krieviski, ja vieglâk*

Passage 49 of 53 Section 0, Para 188, 25 chars.

188: *Èto mi eðèo delaiï, Vika?*

Passage 50 of 53 Section 0, Para 190, 50 chars.

190: *Dumaïi toþe. Horoðo. Skaþite, trudno bilo rabotat?*

Passage 51 of 53 Section 0, Para 192, 183 chars.

192: *Kto moþet sebe postavit ocenku horoþuju? (kad skolotâja redz paceltas tikai daþas rokas) Ostalinie-otiiènuju? Zadumaites. Poèemu ti, Ksenija, òemoþeð postavit sebe horoþuju ocenku?*

Passage 52 of 53 Section 0, Para 194, 48 chars.

194: *Ti že sama sebja oceðivaeð. Ti òièevo òedelala?*

Passage 53 of 53 Section 0, Para 196, 204 chars.

196: *Ti sama sebja strogo oceðivaeð. Kto sèitaet, èto napical ploho? Praviïno òet takih, potomu èto mi vse staraiïis. Òet, vse staraiïis. Spasibo boïðoe. Skoro budet zvonok. Seièas mi c vami poidom v stolovuju.*

Document 4 of 12 KpABv0902

Passage 1 of 53 Section 0, Para 6, 227 chars.

6: *Posmotrite rebjata poþalusta na parti. Vi seiï za te parti po grupam, za kotorih vi posèitaïi nuþno saditsja i prestavit strani. Kto òe tak cel? Est takie. Spasibo, seiï. Ruèki vam nenuþni, mi snaèala povtorim to, èto mi znaem.*

Passage 2 of 53 Section 0, Para 9, 75 chars.

9: *Nu, visi ir gatavi! Paldies. Sakiet lûdzu, kur mçs dzîvojam? Lûdzu, Bogdan!*

Passage 3 of 53 Section 0, Para 11, 43 chars.

11: Jā. Kto otvetit praviino? Kur mēs dzīvojam?

Passage 4 of 53 Section 0, Para 13, 22 chars.

13: Atkārto lūdzu, Bogdan.

Passage 5 of 53 Section 0, Para 15, 91 chars.

15: Paldies! Bet sakiet man lūdzu, kur atrodas Latvija? Kur atrodas Latvija? Jūs to zināt. Saḥa!

Passage 6 of 53 Section 0, Para 21, 81 chars.

21: Eiropā pie Baltijas jūras, Rīga līeā. Īoti labi. Kurō grib atkārtot? Saḥa, lūdzu!

Passage 7 of 53 Section 0, Para 25, 101 chars.

25: Sakiet man lūdzu, kādas valstis ir mūsu kaimiōi? Kādas valstis ir mūsu kaimiōi? Mūsu kaimiōi ir... Vera!

Passage 8 of 53 Section 0, Para 27, 27 chars.

27: Nav pareizi. Lūdzu, Maksim!

Passage 9 of 53 Section 0, Para 29, 28 chars.

29: Jā, Baltkrievija. Lūdzu Saḥa!

Passage 10 of 53 Section 0, Para 31, 32 chars.

31: ā, mūsu kaimiōi ir Lietuva. Vika.

Passage 11 of 53 Section 0, Para 35, 21 chars.

35: Jā, Krievija. Un vēl?

Passage 12 of 53 Section 0, Para 37, 32 chars.

37: Estonija ņeznaju takovo slovo.

Passage 13 of 53 Section 0, Para 42, 52 chars.

42: Jā, lūdzu parādiet kartē, kur atrodas Igaunija? Aōa!

Passage 14 of 53 Section 0, Para 44, 289 chars.

44: Paldies. (Kad Aōa vēlas atgriezties savā vietā). Pagaidi, piestiprini Igaunijas karogu pie kartes. ņeit ir izvēle (palīdz piestiprināt karogu, Aōa atgriežas pie savas komandas). Lūdzu,

parādīet man, kur atrodas Lietuva, Jana? Jana steidzas pie tāfeles, rāda nepareizi)? Vai tas ir pareizi?

Passage 15 of 53 Section 0, Para 46, 20 chars.

46: Paldies, lūdzu, Ira!

Passage 16 of 53 Section 0, Para 59, 106 chars.

59: Lūdzu piestiprini Lietuvas karogu šeit. Kur viod ir? Deit.Paldies. Lūdzu parādīet, kur ir Kerivija? Peòà!

Passage 17 of 53 Section 0, Para 63, 6 chars.

63: Àtrāk.

Passage 18 of 53 Section 0, Para 65, 261 chars.

65: Deit. Pagaidi, piestiprini Baltkrievijas karogu ðeit. (Ira atgrieþas vietā) Un tagad atkārtosim debespuses. Saša, èto to sluēilos? Sakiet, lūdzu, kurā debespusç no Lartvijas atrodas Lietuva? Skatīeties, kurā debespusç atrodas Lietuva? (rāda uz kartes). Aòà!

Passage 19 of 53 Section 0, Para 67, 14 chars.

67: Pilnu atbildi.

Passage 20 of 53 Section 0, Para 70, 98 chars.

70: Paldies, sakiet, lūdzu, kur atrodas, kurā debespusç atrodas Igaunija?Lūdzu, Dima. Kur ir Igaunija.

Passage 21 of 53 Section 0, Para 72, 44 chars.

72: Tur arī ir dienvidi? Vçlreiz, Lūdzu, Nastja.

Passage 22 of 53 Section 0, Para 74, 110 chars.

74: Igaunija atrodas no Latvijas uz ziemeiēm. Dima! Kur atroda Baltkrievija? Kurā debespusç atrodas Baltkrievija?

Passage 23 of 53 Section 0, Para 76, 148 chars.

76: Vai tas ir pareizi?(dzirdot pareizu atbildi no klasç sçdoðajiem). Uz dienvidaustrumiem. Un sakiet, lūdzu, kurā debespusç atroda Krievija? Katjuša.

Passage 24 of 53 Section 0, Para 78, 46 chars.

78: Nç, man liekas, uz austrumiem. Paldies visiem.

Passage 25 of 53 Section 0, Para 81, 511 chars.

81: Spasibo. Vi toiko èto naimenovaii biipaidie s Latviei strani. Kakie strani? Èetire strani. Dima, boiðoe spasibo. Vi þe gotoviii sevodoiðij urok. Praviino? I sidite vi po grupam, I kaþdoi grupe est takoi plan. Seièas vi budete rabotat po grupami samostojateino. Vibirite tovo èeloveka, kotorij budet pisatj po planu. Po tihoèeèko. I dolþni budete zapolòit etot plan. Vi zadaòie sliðaii. Na etu pabotu ja daju 8 minut, potom u nac budet prezentacija, kaþdij pokaþet svoju rabotu I cvoju ese. Kto òepoðal zadaòie?

Passage 26 of 53 Section 0, Para 89, 158 chars.

89: Tâ, stâjieties grupâ. A ja potom, Deòis, kaþduju komandu budu spraðivat, o tom, èto vi uznati novoe o Belorusii. Saða, poveròi svojo ese. Èitaet Saša Paškeviè

Passage 27 of 53 Section 0, Para 93, 80 chars.

93: Oèeò horoðo. Ja seièas sproðu, kto zapomòil, kakie reki protekaet v Belorusii?

Passage 28 of 53 Section 0, Para 95, 240 chars.

95: am ponravilos? Horošo, postavte svoi esei i pasport na stol i sadites. Bistree. Smotrim. Kto sledujuðie budet vistupatj? Ìitva molèit.. Ìitva poþalusta. Horoðo, a èitat budet tot, kto pisal. Svoi poèerk iegèe razobratj. Ksenija, poþalusta.

Passage 29 of 53 Section 0, Para 97, 21 chars.

97: Òet, tam òe latiðkij.

Passage 30 of 53 Section 0, Para 104, 85 chars.

104: A razve delfinarij eto gorod? Pomogite. Eðio Ìitovskie goroda. Mi toiko èto sliðaii.

Passage 31 of 53 Section 0, Para 106, 62 chars.

106: Poðeveþis. Horoðo. Poloþite svoi ese. Spasibo. Kto siedujuðij?

Passage 32 of 53 Section 0, Para 108, 42 chars.

108: Podòimite viðe vaði ese. A èitaet Katjuša.

Passage 33 of 53 Section 0, Para 111, 64 chars.

111: Horošo. A kto nazavjot samuju boiðuju reku? Samaja boiðaja reka?

Passage 34 of 53 Section 0, Para 123, 78 chars.

123: Spasibo, vam boiðoe. Sadites. Maksim. Estonija, poþalusta. Smotrim. Kto èitaet?

Passage 35 of 53 Section 0, Para 131, 81 chars.

131: Vidite, kakie interesnie fakti. Kto zapomòil, kakoi gosudarstvnnij jazik, Maksim.

Passage 36 of 53 Section 0, Para 133, 277 chars.

133: Eto oèèò trudnij jazik. Vidite, kakie interesnie nazvaòie u rek. Ja daþe òemogu sprosit, rebjata, kaki vi reki zapomòiii, potomu, èto oèèò trudno vigavarivat. Spasibo vam. Kladite svoi esei. Sadites na meste. I prodòþim daiðe. Maksims, prodolþai. Rebjata, rabota bila trudnaja?

Passage 37 of 53 Section 0, Para 135, 28 chars.

135: Doma bilo interesno rabotat?

Passage 38 of 53 Section 0, Para 137, 673 chars.

137: Horoþo. Spasibo. I teper mi naverno sevodòa bolðe znaem o naðih biþþòih sosedjah. Mi eðèò òe vsjo znaem. Naprimer, òeznaem, kak zovut prezidenta Estoòii. Eto òet òicevo stidnovo I straðnovo, eto znaèit, èto mi eto uznaem u sebja na urokah. Praviino? Seièas mi porabotaem, Maksim. (latviski) Un tagad paðemiet grâmatas. Atveriet lappusi 24. Ðodien mçs lasisim otro atkâpi. Abzac. Otro atkâpi. Naðii? Vârðiòì, kuri nav zinâmi, ir uz tâfeles. Sevodòa mi òe budem pisat slova Pervij raz proèitaem pri sebja. Mi budem perevodit, a potom èitat i perevodit...I tak rabota samostojateinaja. Lasiet un tulkojiet, Já, tikai otro uzdevumu. Vârðiòì, kuri ir nezinâmi, ir uz tâfeles.

Passage 39 of 53 Section 0, Para 144, 70 chars.

144: Kas grib tulkot? Es palidzçðu. Poèemu Liepâja? Naèinai èitat, Bogdan.

Passage 40 of 53 Section 0, Para 148, 217 chars.

148: Na vigodnom meste. Poèemu. Jo satiksme..Potomu, èto satiksme. Pomogaite rebjata. Potomu, èto poezdki po morju i po morskim putjam.. Daudz lçtâka na mnogo deðevie, èem poezdka po zemie, po suðe iii po þeieznoi doroge.

Passage 41 of 53 Section 0, Para 149, 23 chars.

149: Lûdzu, Aòà, lasi tâlâk.

Passage 42 of 53 Section 0, Para 151, 28 chars.

151: Lûdzu, Saða Paðkeviè, tulko!

Passage 43 of 53 Section 0, Para 155, 94 chars.

155: Tam napisano. Samaja korotkaja doroga v Zapadnuju Evropu. Horoþo, èitaem daiðe, Kseòija, lûdzu.

Passage 44 of 53 Section 0, Para 157, 58 chars.

157: Perevodim. Peòà. (Peòà nereaiç) Spasibo. Deòis, perevodi.

Passage 45 of 53 Section 0, Para 161, 87 chars.

161: Nu i poetomu... Èitai ... Ðajâs ostâs var kuìot... V etih portah možno.. "kuìot "na doske.

Passage 46 of 53 Section 0, Para 163, 212 chars.

163: Spasibo boïðoe, S grehom po polam proëitaii dva raza.. Skapite rebjata, poëemu vsjo taki poloþeðie Latvii sèitaetsja vigodnim? Poëemu vigodnim? Mi proëitali dva raza, pravdana latiðskom, pereveï poruski. Dima!

Passage 47 of 53 Section 0, Para 165, 74 chars.

165: Gde rjadom? Òet, Òe sovsem toëno. Prosmatrivaite kòipku. Poprobui, Bogdan!

Passage 48 of 53 Section 0, Para 167, 520 chars.

167: Òet ne sovsem po etomu, èutj, èutj, po drugomu. Potomu, èto, posmotrite na menja, èerez Latviju prohodit samiij korotkiiij put s Vostoënoi Evropi, iz Rossii v Zapadnuju Evropu. Posmotrite na kartu! Posluðajte zadaðie. Vam budet interesno I iegko otvetit. Ira smotri, na 25. straðice karta. Izpçti karti un pasaki, uz kuru kaimiðvalsti mçs varam nokiût, pârbraucot cauri jûrai, pâri jûrai? Preehav èerez morja, kuda mi moþem popast, pârbraucot pâri jûrai? Kuda mi moþem popast? Nu! Ira! Mç varam nokiût...Lûdzu, Ira. Ira!

Passage 49 of 53 Section 0, Para 169, 51 chars.

169: Ìoti labi. Paldies. Kristïne, kur mçs varam nokiût?

Passage 50 of 53 Section 0, Para 173, 53 chars.

173: Mçs varam nokiût... Nastja...Èitaite, tam napisani slova!

Passage 51 of 53 Section 0, Para 175, 16 chars.

175: Ìoti labi, Saša!

Passage 52 of 53 Section 0, Para 177, 92 chars.

177: No mi uþe govoriïi, razve nam nado po morju poehat, ètobi popast v Belorusiju? Edgar, lûdzu.

Passage 53 of 53 Section 0, Para 192, 498 chars.

192: Já, paldies visiem. Vse eti strani, katorie vi toïko èto nazvaïi, rebjata, eti òe naði biizkie strani. Ètobi tuda popast, nado perehat èerez morja. A vi toïko sevodòa po moemu proëitali ih nazvaðie. A vi znaite, kakie u etih stran flagi? Flagi naðih biipòih sosedev mi uþe znaem horodo. Kto hoëet uznat boïðe o òih, podoidjote posie uroka I vozmjote vot eti iistoèki s flagami i na siëdujuðëm uroke u vas budet oëò krasivij horovod s flagami. Spasibo,urok zakonëen, ja dovoïna vami. Spasibo.