

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS



IZGLĪTĪBAS ZINĀTNES
UN PEDAGOĢIJA
MŪSDIENU PASAULĒ

EDUCATIONAL
SCIENCES AND
PEDAGOGY IN THE
CHANGING WORLD

655 (6)

ISSN 1407 - 2157



University of Latvia
Faculty of Education and Psychology

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

Scientific papers

Juris Kastiņš (ed.)

Volume 655

Riga 2002



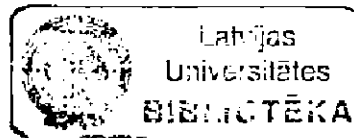
Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

IZGLĪTĪBAS ZINĀTNES UN PEDAGOĢIJA MŪSDIENU PASAULĒ

Zinātniskie raksti

Jura Kastiņa redakcijā

(655) sējums
656



Rīga 2002

Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienų pasaulē: LU PPF
Zinātniskie raksti/Zinātniskais redaktors prof. J.Kastiņš. Rīga:
Latvijas Universitāte, 2002. 550 lpp.

ISSN 1407-2157

Redakcijas kolēģija:

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

Recenzents:

prof., Dr. habil. philol. Jānis Valdmanis (Latvijas Universitāte)

SATURS

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

1.daļa. Izglītības vadība un starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi

<i>Dr. paed., asoc.prof. Aldis Baumanis</i> Investīcijas cilvēkkapitālā pārejas ekonomikas apstākļos	15
---	----

<i>Virginija Būdienē</i> Education reform in Lithuania: management of uncertainty	25
--	----

<i>Dr. oec., asoc.prof. Andrejs Geske</i> Strukturālo vienādojumu modeļi starptautiskajā civilizāciju pētījumā ...	37
---	----

<i>M. paed., Ieva Johansone</i> IEA starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma pirmie rezultāti Latvijā	47
--	----

<i>Dr. paed., prof. Tatjana Koķe</i> Līdzdalība vai izstumtība: pieredzes analīze izglītībā	63
--	----

<i>M. phil., lektore Rudīte Pļaviņa</i> Vadības stils kā viena no organizācijas kultūras sastāvdaļām	75
---	----

<i>M. paed., lektors Agris Upenieks</i> Izglītības iestādes vadītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un vēlamās personiskās īpašības	83
---	----

<i>M. paed., lektore Anita Veinberga</i> Skolvadības ideju atspoguļojums publikācijās pirmās Latvijas brīvvalsts laikā	93
---	----

<i>Dr. paed., asoc.prof. Oskars Zīds</i> Izglītības pārmaiņu dialektika Latvijā (skolu vadītāju izglītības sistēmas kontekstā)	101
---	-----

2.daļa. Vispārējās pedagogijas uzdevumi jaunajos sabiedriskajos apstākļos

M. paed., lektore Austra Avotiņa

Ideāls pedagogs topošo skolotāju vērtējumā 113

Tatjana Bulajeva

Factors influencing teacher self-education in the conditions of educational change 123

Dr. habil., prof. Anna Kopeloviča

Dr. habil., prof. Leonards Žukovs

Studiju procesa vērtējums topošo pedagogu skatījumā 131

Elyvda Martišauskienė

Senior teenagers' self-evaluation of their behaviour from the perspective of spirituality 137

M. paed., lektore Indra Odiņa

Skolotāju sociālās prasmes 21.gadsimtā 151

Diana Šileikaitė

Die pädagogische Konzeption von Immanuel Kant 163

3.daļa. Mācību priekšmetu metodikas aktuālās problēmas

Sporta mācību metodika

Dr. paed., doc. Agita Ābele

Topošo sporta pedagogu prioritārās vērtības 175

M. paed., lektore Dzintra Grundmane

Atklāsmes metodes pedagogiskās priekšrocības "Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības vēstures" kursa apgūvē 185

Dr. paed., doc. Jānis Melbārdis

Latvijas studenti starptautiskajos sporta forumos 195

<i>M. paed., lektors Mārtiņš Zībarts</i>	
Motivācijas psiholoģisko teoriju attīstība un to izmantošana sporta pedagoģijā	205

Mākslas priekšmetu mācību metodika

<i>Dr. phil., asoc.prof. Vladimirs Kincāns</i>	
Etikete un postmodernisms	217

<i>M. paed., lektore Ligīta Stramkale</i>	
Muzikālās izglītības un audzināšanas loma harmoniskas personības attīstībā	227

<i>Dace Viņola</i>	
Tradicionālo kultūras vērtību apguve: procesa izvērtējums	235

Svešvalodu mācību metodika

<i>M. paed., lektore Sandra Kalniņa</i>	
Reflective teaching and action research as a means of improving classroom practice	249

<i>Dr. paed., asoc.prof. Margarita Kaltigina</i>	
Zweisprachiger Sach(fach)unterricht	259

<i>Dr. phys., asoc.prof. Andris Kangro</i>	
<i>Dr. phil., asoc.prof. Ilze Kangro</i>	
Das Lesen literarischer Texte im Daf Unterricht im Spiegel der internationalen Studie der OECD PISA	269

<i>M. paed., lektore Jeļena Ķipure</i>	
Auswahlprinzipien der Sachtexthe für den universitären Deutschunterricht	287

<i>Elīna Rihtere-Zunte</i>	
Internet classroom management	297

M. paed., lektore Ritu Skara
Interdisciplināro mācību nozīme angļu valodas apguvē
jaunākajā skolas vecumā 307

Dr. phil., doc. Ligita Verzbicka
Textanalysen im DaF-Unterricht 315

4.daļa. Literatūrzinātne un valodniecība

Dr. habil. phil., prof. Juris Kastīņš
Vācu lirikas ceļi un krustceļi pēc 1945.gada 327

Irina Lapteva
Comparative research of phraseological units of biblical
origin in the English, Swedish und Russian languages 339

Dr. habil. phil., prof. Dace Markus
Kopīgais un atšķirīgais bērnu valodā 347

Dr. phil., asoc.prof. Ināra Penēze
Deivida Lodža romāns "Paradīzes ziņas" kā postmodernā
utopija 355

Dr. phil., doc. Valentīna Sokolova
Retrospektīvais pluskvamperfekts - mākslinieciskā teksta
kompozīcijas struktūras veidotājs 361

5.daļa. Translatoloģija

M. paed., lektore Agnese Dubova
Zur kontrastiven Analyse der Fremdwörter in der deutschen und
lettischen Sprache anhand der ideologiegebundenen Lexik 371

Dr. phil., asoc.prof. Māra Leitāne
Die Rolle des Sachwissens beim Übersetzen von
Vertragstexten 381

Dr. phil., asoc.prof. Dzintra Iele-Rozentāle
Einige Bemerkungen zu den Übersetzungen lettischer
Realienbezeichnungen ins Deutsche 393

M. phil., lektore Rita Nikolajeva
Vorbereitende und begleitende Übungen in der
Dolmetscherausbildung 405

Dr. phil., asoc.prof. Valda Rudziša
Entwicklung der translatorischen Kompetenz im
Übersetzungsunterricht 411

Dr. paed., doc. Anna Rotanova
Evaluation and self-evaluation of students' Consecutive
Interpretation results in a Technical Translators' College
syllabus – an integrated approach 421

M. paed., lektore Dace Siliniece
Übersetzungsprobleme der deutschen und lettischen Neologismen
(Übersetzung eines Wortkorpus der Computer-Ausdrücke) 433

6.daļa. Psiholoģija

M. psych. Ieva Bite
Saišķiba starp pieaugušo piesaistes veidiem, bērniķas vardarbības
piederzi un vardarbību partnerattiecībās 445

M. psych., lektore Anda Gaitniece-Putāne
Emocionālās inteliģences jēdziens un tā izpētes modeļi 457

M. psych., lektore Kristīne Maslovska
Dzīves jēģas meklējumi pēc tuva cilvēķa zaudējuma 467

M. psych., lektore Anika Miltuze
Mātes un meitas attiecību īpatnības: teorijas un pētījumi 479

<i>Dr. psych., doc. Maija Pļaveniece</i> <i>Dr. psych., asoc.prof. Malgožata Raščevska</i> Skolotāju saskarsmes prasmiņu pašvērtējums	491
<i>Ph. D. psych., asoc.prof. Sandra Sebre</i> <i>Ieva Gundare</i> <i>Dr. psych., doc. Maija Pļaveniece</i> Tolerances attīstība un Latvijas vidusskolēni	503
<i>M. psych. Vineta Silkāne</i> Ego spēka koncepts psiholoģijā	513
<i>M. psych. Vineta Silkāne</i> Sevis un objektu reprezentācijas un to loma personības funkcionēšanā	523
<i>M. psych. Evija Strika</i> Psiholoģiskie traucējumi un to saistība ar likumpārkāpuma izdarīšanu	531
<i>M. psych. Daina Škuškovnika</i> Studentu stresa un trauksmes rādītāju sakarības	541

PRIEKŠVĀRDS

Godātie lasītāji!

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte sagatavojusi publicēšanai savu kārtējo zinātnisko rakstu krājumu ar tradicionālo nosaukumu “Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē”. Tas atspoguļo fakultātes un tai piesaistīto zinātnieku akadēmiskā darba rezultātus 2002.gadā.

Izdevumā pārstāvēts plašs zinātņu spektrs – sākot no izglītības vadības, pedagoģijas, mācību metodikas, literatūrzinātnes, valodniecības, translatoģijas un beidzot ar psiholoģiju. Krājuma saturs un struktūra raksturo mūsu zinātnieku radošās domas jaunākos sasniegumus.

Krājums sastāv no 6 daļām:

1. Izglītības vadība un starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi.
2. Vispārējās pedagoģijas uzdevumi jaunajos sabiedriskajos apstākļos.
3. Mācību priekšmetu metodikas aktuālās problēmas:
 - sporta mācību metodika;
 - mākslas priekšmetu mācību metodika;
 - svešvalodu mācību metodika.
4. Literatūrzinātne un valodniecība.
5. Translatoģija.
6. Psiholoģija.

Fakultātes galvenais akadēmiskā darba virziens ir izglītības zinātnes, pedagoģija un dažādu priekšmetu metodikas specifika. Tomēr krājumā pārstāvēta arī literatūrzinātne un psiholoģija, jo daudzi mācību spēki strādā tieši šajās zinātņu nozarēs. Translatoģija ir jauna zinātņu sfēra, kas gan fakultātes valodnieku, gan tai piesaistīto filologu vidū iegūst arvien lielāku nozīmi.

Ceru, ka zinātnieki gūs daudz jaunu atziņu, lasot savu kolēģu pētījumus.

Labu veiksmi, lasot un iepazīstoties ar mūsu akadēmiskā darba rezultātiem!

Juris Kastiņš,
krājuma zinātniskais redaktors

1. DAĻA

**IZGLĪTĪBAS VADĪBA UN
STARPTAUTISKIE SALĪDZINOŠIE
IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMI**

Aldis Baumanis

Biznesa augstskola "Turība"

INVESTĪCIJAS CILVĒKKAPITĀLĀ PĀREJAS EKONOMIKAS APSTĀKĻOS

Kopsavilkums

Rakstā analizētas cilvēkkapitāla struktūras un lieluma izmaiņas pārejas ekonomikas apstākļos. Īpaši aktuāls šis jautājums ir augstākās izglītības sfērā un tās attīstības plānošanā kā valsts mērogā, tā arī individuāli. Sociālās, politiskās un ekonomiskās situācijas maiņa, pasaulē notiekošie globalizācijas procesi, strauji pieaugošā iedzīvotāju vēlme turpināt mācības un citi faktori ir iemesls tam, ka aizvien lielāka vērība tiek veltīta augstākās izglītības sistēmas attīstībai. Šādā skatījumā pieaug cilvēkkapitāla koncepcijas kā zinātniskas teorijas, kas pēta izglītības ekonomiku, loma – tās pamatā ir cilvēka zināšanu, prasmju un iemaņu kopuma analīze no ekonomikas likumsakarību viedokļa.

Analizējot cilvēkkapitāla apjoma izmaiņas pēdējos gados, jāņem vērā jaunos, būtiskos tā vērtības noteikšanas kritērijus saistībā ar īpašuma veida, iekšzemes kopprodukta struktūras, eksporta un importa struktūras un citām pārmaiņām pārejas ekonomikas apstākļos.

Izmaiņas augstākajā izglītībā Latvijā un arī visā pasaulē ir cieši saistītas ar valsts un sabiedrības attīstību kopumā. Sociālās, politiskās un ekonomiskās situācijas maiņa, pasaulē notiekošie globalizācijas procesi, strauji pieaugošā iedzīvotāju vēlme turpināt mācības un citi faktori ir iemesls tam, ka arvien lielāka vērība tiek veltīta augstākās izglītības sistēmas attīstībai. Šo tendenci Latvijā vēl vairāk pastiprina reģiona relatīvi ierobežotie energo un izejvielu resursi. Šādā situācijā tieši sekmīga augstākās izglītības sistēmas pilnveide ir nepieciešams priekšnosacījums valsts attīstībai un tās konkurētspējai nākotnē. Pasaulē, piem., Kanādā 80.–90.gados (Human Resources Development Canada 1998), ir daudz gadījumu, kad pastiprinātas investīcijas augstākajā izglītībā turpmākajās desmitgadēs ir nodrošinājušas ievērojamu ekonomisko izaugsmi. Tomēr ieguldījumi

izglītībā, īpaši augstākajā izglītībā, dos gaidīto rezultātu tikai tad, ja, investējot līdzekļus, tiks ņemtas vērā izglītības sistēmas un sabiedrības attīstības likumsakarības kopumā, ja izglītības saturs un metodika būs piemērota izvirzīto uzdevumu realizācijai. Liela nozīme tam ir situācijā, kad pieejamo resursu apjoms ir ļoti ierobežots.

Izglītības politikas teorija ir veidojusies pakāpeniski: sākotnēji tika veikta izglītības sistēmas attīstības faktoloģiskā analīze, vēlāk konstatētas vispārējās likumsakarības, noskaidrota izglītības politikas struktūra un analizētas izglītības ekonomikas kā viena no struktūrelementiem likumsakarības. Šādā skatījumā ir redzama cilvēkkapitāla koncepcijas kā zinātniskas teorijas, kas pēta izglītības ekonomiku, loma – tās pamatā ir tautsaimnieciskā pieeja cilvēka un viņa darbības analīzei (Добрынин 1999). Šobrīd Latvijā praktiski nav pēfīts jautājums par investīcijām izglītībā un to saistību ar intelektuālā potenciāla palielināšanos, kaut arī tā ir izglītības ekonomikas metodoloģiskā bāze un līdz ar to var būtiski ietekmēt lēmumu pieņemšanu izglītības politikā. Šai problēmai ir vairāki aspekti:

- cilvēkkapitāls un tā novērtēšanas iespējas,
- investīciju plānošana izglītībā,
- investīciju efektivitāte.

Pēdējais punkts ir jāaplūko ciešā kopsakarā ar tādiem augstākās izglītības metodikas jautājumiem kā, piemēram, teorijas saistība ar praksi mācību procesā, studiju satura atbilstība un pēctecība u.c.

Cilvēkkapitāls, tā raksturojums

Attīstoties dažādām ekonomikas teorijām, notiekot straujām zinātniski tehniska rakstura pārmaiņām industrijā, sešdesmito gadu sākumā tika palielināts finansējums izglītībai, īpaši augstākajai izglītībai. Līdz ar to, lai izglītības politikā pieņemtu noteiktus lēmumus, kas nodrošinātu iespējami efektīvu izglītībā izmantojamo resursu izlietojumu, radās nepieciešamība pēc konkrēta zinātniskā pamatojuma. Tātad cilvēkkapitāla teorija veidojās sešdesmito gadu sākumā; par tās "pionieriem" ir uzskatāmi T.Šules (*T.Schulz*), J.Mincers (*J.Mincer*), M.Frīdmens (*M.Friedmen*), Š.Rozens (*S.Rosen*) un citi zinātnieki, kas darbojās Čikāgas Universitātes grupā. G.Beķers (*G.Becker*) šo periodu nosaucis par "cilvēkkapitāla "revolūciju"" (Becker 1993). Šādam raksturojumam ir zināms pamats – nākamās

desmitgades laikā finansējuma augstākajai izglītībai īpatsvars ASV budžetā dubultojās, pieaugot no 1,4% līdz 2,7% (U.S. Department of Education 1990). Vairāku desmitu miljardu dolāru lielais ikgadējais pieaugums izglītības, jo sevišķi augstākās izglītības, finansēšanā prasīja argumentētu piešķirto līdzekļu izlietojuma plānošanu. Tas būtiski sekmēja cilvēkkapitāla teorijas attīstību. Savukārt šī teorija ievērojami pālinveidoja uzskatus par to, kāda loma izglītībai ir ekonomikā (Johnes 1993).

Zinātniskajā literatūrā ir sastopamas vairākas cilvēkkapitāla definīcijas. Tā viens no minētās teorijas pārstāvjiem G. Bekers norāda, ka cilvēka izglītība, medicīnas izdevumi, laika plānošanas, labas uzvedības u.c. kursi ir uzskatāmi par kapitālieguldījumiem, jo, sniedzot nepieciešamās zināšanas, uzlabojot veselību, ceļot cilvēka pašapziņu, tiek dota iespēja arī palielināt personiskos ienākumus (Becker 1993). Citi autori līdzīgi definē cilvēkkapitāla būtību. Piemēram, E. Džiminezs ar minēto terminu apzīmē cilvēku iegūtās darba spējas, ko nodrošina investīcijas izglītībā, profesionālajā sagatavošanā, zinātnē, veselības uzturēšanā un kultūrā (Jiminez 1996).

Pēc U. Bouena uzskata, cilvēkkapitālu veido iegūtās zināšanas, iemaņas, motivācija un enerģija, kas piemīt cilvēkiem un noteiktā laika posmā var tikt izmantota ar mērķi radīt preces un sniegt pakalpojumus (Bowen 1978). Šī pieeja atspoguļo ļoti būtisku cilvēkkapitāla pusi – tas ir aplūkojams tikai kopsakarā ar cilvēka ekonomisko darbību.

Analizējot cilvēka intelektuālā potenciāla saistību ar ārvalstu investīcijām jaunattīstības zemēs, E. Kapšteins norāda uz to, ka tieši nepietiekamais cilvēkkapitāla apjoms šajās valstīs ir iemesls ārvalstu investoru t.s. nogaidīšanas politikai (Kapstein 2001). Ciešo sakarību starp ārvalstu investīcijām un cilvēkkapitālu, no vienas puses, aplūkojot ārvalstu investīcijas kā faktoru, kas sekmē cilvēkkapitāla pieaugumu, no otras puses, runājot par cilvēkkapitāla trūkumu kā faktoru, kas kavē ārvalstu investīciju piesaisti, analizē arī M. Blomstrēms un A. Koko (Blomström, Kokko 2001).

Norādot, ka cilvēkkapitāls nav uzlūkojams tikai kā vienkāršs cilvēka zināšanu, prasmju un iemaņu kopums, A. Dobriņins tā raksturojumā izdala četrus aspektus:

- cilvēkkapitāls ir uzkrāto zināšanu, prasmju un iemaņu kopums;
- tas ir tādu zināšanu, prasmju un iemaņu kopums, ko cilvēks

mērķtiecīgi izmanto tajā vai citā sabiedriskās darbības sfērā un kas sekmē darba ražīguma paaugumu;

- mērķtiecīga šī kopuma izmantošana ražošanā, kur ir augsts darba ražīgums, likumsakarīgi sekmē strādājošo ieņēmumu paaugumu;
- šāds ieņēmumu paaugums stimulē cilvēku vairāk ieguldīt savā izglītībā un veselības uzlabošanā (Добрынин 1999).

Nedaudz vispārīgāk, bet pēc satura līdzīgi cilvēkkapitāls tiek definēts OECD pētījumā, kur ar to tiek saprastas indivīda zināšanas, prasmes kompetences un citas īpašības, kas izmantojamas cilvēka ekonomiskajās aktivitātēs (OECD 1998). Jāatzīst, ka cilvēkkapitālu aprakstos nereti vērojamas metodoloģiska rakstura problēmas, kas rodas, mēģinot savienot dažādu sfēru jēdzienus. No vienas puses, runa ir par pedagoģiskām kategorijām, no otras puses – par ekonomiskām. Turklāt, analizējot mūsdienu sabiedrības cilvēkkapitāla attīstības un investīciju izglītībā sakarības, ir jāņem vērā šo procesu saistība ar vispārpolitiskajām nostādnēm un politisko situāciju katrā konkrētajā gadījumā.

Cilvēkkapitāla raksturojums iepriekš minētajās definīcijās ļauj strukturēt šo kapitālu veidojošās zināšanas, prasmes un iemaņas pēc to satura un ieguves veida, kas, savukārt, dotu iespēju turpmākajos pētījumos atbilstoši novērtēt investīciju efektivitāti šajā sfērā. Viens no variantiem cilvēkkapitālu veidojošo zināšanu un prasmju sadalījumam varētu būt šāds:

- zināšanu, prasmju un iemaņu kopums, kas iegūts, piedaloties formālās izglītības procesā, t.i., izglītībā, kas tiek realizēta mācību iestādēs pēc oficiāli apstiprinātām programmām, studiju beigās saņemot oficiālu izglītības dokumentu;
- neformālajā izglītībā, piemēram, strādājot par mācekli pie aroda meistara, iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas;
- personīgajā darbībā iegūtā pieredze, zināšanas, prasmes un iemaņas;
- citas zināšanas, prasmes un iemaņas, kas šķietami nav saistītas ar indivīda ekonomisko aktivitāti, bet noteiktos apstākļos var to sekmēt.

Definējot cilvēkkapitāla jēdzienu, aktuāla kļūst nepieciešamība to izmērīt, kas ļautu novērtēt arī nepieciešamo investīciju lielumu. No ekonomikas viedokļa gan cilvēkkapitāla, gan investīciju lielums ir izsakāms naudā, tomēr

jāatzīst – šajā ziņā autoru vidū nav vienprātības. Uzskatu dažādība parādās, aplūkojot iespējas pārvērst naudā laika patēriņu cilvēkkapitāla palielināšanai. Pēc G. Džoncsa domām, kvalifikācijas iegūšanā tiek patērēts kā laiks, tā nauda, turklāt tieši laika faktors ir tas, kas neļauj viennozīmīgi novērtēt investīciju apjomu cilvēkkapitālā lielumu. Laikietilpīgs ir pats investēšanas process, un laika gaitā cilvēkkapitāla vērtība mainās, to ietekmē arī indivīda darbības regularitāte (Johnes 1993). A. Floridess, aplūkojot investīcijas cilvēkkapitālā un to iespējamo atdevi, par piemēru izvēlas studijas augstskolā. Vienā gadījumā, mācības neuzsākot, ir iespējams agrāk sākt strādāt algotu darbu. Prognozējot vidējās algas lielumu, var novērtēt laika investīciju naudā visa studiju procesa garumā. Otrā gadījumā, studējot augstskolā, darba dzīve tiks iesākta vēlāk, bet potenciāli iespējamā alga būs lielāka. Šādā veidā tiek piedāvāts pietiekami vienkāršs izdevumu un ieņēmumu analīzes modelis investīciju cilvēkkapitālā atdeves aprēķināšanai (Florides 2002).

Pēc OECD ekspertu viedokļa ir trīs pieejas cilvēkkapitāla apjoma novērtēšanai:

- novērtēt cilvēka iegūtās formālās izglītības līmeni;
- ar testu palīdzību noskaidrot, kādas ekonomiskajai aktivitātei nepieciešamās zināšanas un prasmes indivīdam piemīt;
- prognozēt indivīda algu, tādējādi nosakot tā vērtību darba tirgū (OECD 1998).

Faktiski visos aplūkotajos modeļos tieši vai netieši tiek pieņemts, ka sociāli ekonomiskā un politiskā situācija vidē, kurā indivīdam nākotnē paredzēts līdzdarboties dažādās ekonomiskajās aktivitātēs, ir relatīvi stabila. Pārejas ekonomikas apstākļos šis priekšnosacījums nav spēkā. Cilvēkkapitāla vērtības izmaiņas šajos gadījumos ir ievērojamas. Pasaules prakse ar tik radikālām izmaiņām sociāli ekonomiskajā vidē, kādas pēdējās desmitgades laikā ir notikušas bijušās sociālisma nometnes zemēs, ir saskārusies reti. Rezultātā šis jautājumu loks ir pētīts visai maz.

Investīcijas humānajā kapitālā pārejas ekonomikas apstākļos

Kā jau iepriekš tika minēts, visai spilgti cilvēkkapitāla vērtības izmaiņas laikā izpaužas tieši pārejas ekonomikas valstīs.

Kā viena no būtiskākajām pārmaiņām šeit jāmin ievērojama lielo

rūpniecības uzņēmumu skaita un ražošanas apjoma samazināšanās deviņdesmito gadu sākumā, kā arī mazo un vidējo uzņēmumu skaita straujš pieaugums. Pēc Padomju Savienības sabrukuma lielos valstij piederošos uzņēmumus nācās pārstrukturēt darbam tirgus ekonomikas apstākļos. Pieaugot energoresursu cenām, kā arī mainoties tirgus nosacījumiem, vairumā gadījumu sociālisma laikā celtie uzņēmumi nebija spējīgi pārkārtoties. Tādēļ nereti šie uzņēmumi tika slēgti vai sadalīti atsevišķos mazākos. Procesi, kas šajā laikā norisinājās Baltijas valstīs, ietekmēja visu pārejas posma ekonomiku. Rezultātā prasības, kas šobrīd tiek izvirzītas darbinieku zināšanām, prasmēm un iemaņām, kā arī viņu rakstura iezīmēm, ievērojami atšķiras no tām, kas tika izvirzītas, pastāvot Padomju Savienībai un sociālisma ekonomikas modelim.

Būtiska loma cilvēkkapitāla vērtību maiņā bija arī īpašuma formu maiņai, kas prasīja no katra indivīda ievērojami augstāku patstāvības un radošas darbības līmeni, respektīvi, lielāka tirgus vērtība bija tieši šīm spējām. Kopš 1998. gada privātais īpašums ir noteicošā īpašuma forma arī rūpniecībā. Citās nozarēs tā pārsvars ir daudz nospiedošāks: sabiedriskajā ēdināšanā – 95%, mazumtirdzniecībā – 98% (Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija 2000).

Vēl viens faktors, kas ietekmēja cilvēkkapitāla vērtību maiņu, it īpaši lauku teritorijās, bija ievērojamās izmaiņas iekšzemes kopprodukta struktūrā (šīs izmaiņas bija raksturīgas lielākajai daļai pārejas ekonomikas valstu). Daži piemēri par Latviju doti 1. tabulā.

Arī pārmaiņas eksporta un importa struktūrā ietekmēja cilvēkkapitāla vērtību un noteica jaunas prioritātes tā struktūrā. Ievērojami samazinājās preču apmaiņa ar bijušās PSRS teritorijā esošajām valstīm un pieauga preču apmaiņa ar ES valstīm. Piecu gadu laikā (no 1995. gada līdz 1999. gadam) ES īpatsvars Latvijas, Lietuvas un Igaunijas eksportā pieauga attiecīgi par 23,1%, 21,7% un 22,1%, eksporta uz Krieviju īpatsvars savukārt samazinājās par 19,4%, 16,0% un 22,8% (Nordregio 2000). Tas noteica arī eksporta preču struktūras izmaiņas, izraisot līdzīgus procesus ražošanā un darba tirgū.

Strauji samazinājās darba vietu skaits rūpniecībā, un ievērojami palielinājās bezdarba līmenis. Lielākajai daļai cilvēku, kas PSRS laikā strādāja rūpniecībā nebija jaunajai ekonomiskajai situācijai atbilstošu

1.tabula. Iekšzemes kopprodukta struktūras izmaiņas Latvijā

	1991	1995	1999
Lauksaimniecība, medniecība, mežsaimniecība un zvejniecība	23,1	10,9	4,5
Iegūstošā un apstrādājošā rūpniecība	35,9	22,6	15,4
Elektroenerģija, gāzes un ūdens apgāde	2,3	5,5	4,5
Būvniecība	5,8	5,1	7,1
Pakalpojumi	32,9	55,9	68,5

(Pēc: Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija 1997, 2000)

profesionālo iemaņu un svešvalodu zināšanu.

Svešvalodu zināšanas būtiski vairoja vērtību – tas bija šī perioda fenomens, kas saistāms ne tikai ar politiskajiem un ekonomiskajiem procesiem pārejas ekonomikas valstīs, bet arī ar globalizācijas procesu pasaulē kopumā. Jāatzīmē, ka pastāvošie izglītības nosacījumi Baltijas valstīs ne vienmēr ir piemēroti pašreizējai ekonomiskajai situācijai, taču iedzīvotāji ar augstāku izglītības līmeni parasti ieņem izdevīgākas pozīcijas darba tirgū nekā tie, kam izglītības līmenis ir zemāks (Latvijas Republikas Ārlietu ministrija 2000). Šī OECD ekspertu pētījuma rezultāti liecina, ka, neskatoties uz to, kā mainās darba tirgus struktūra un līdz ar to arī pieprasījums pēc zināšanām, prasmēm un iemaņām dažādās specialitātēs un to vērtība, pamatattiecība tomēr saglabājas arī pārejas ekonomikas apstākļos – lielāka cilvēkkapitāla vērtība ir indivīdiem, kam ir augstāks vispārējās izglītības līmenis.

Straujās izmaiņas bijušo sociālisma valstu ekonomikā visai skaidri ir atsegušas virkni nepilnību iepriekšējā iedzīvotāju izglītošanas un sagatavošanas darba tirgum politikā. Deviņdesmito gadu vidū dažādās valstīs veiktie pētījumi par skolēnu zināšanām un spējām tās pielietot iezīmēja vienu no būtiskākajiem šīs problēmas aspektiem – spēju pieņemt lēmumus un rīkoties nestandarta situācijās, kādas rodas jebkurā pārejas procesā. Pētot un salīdzinot skolēnu zināšanas dabaszinātnēs un matemātikā, rezultāti tika apkopoti trīs grupās:

- faktoloģiskās informācijas apguve;
- informācijas lietojums pazīstamā situācijā;
- informācijas izmantojums nepazīstamā situācijā.

Pētījuma rezultāti parādīja, ka postsociālisma zemju skolēni ievērojami labāk pārzina faktoloģisko informāciju un prot to lietot standarta situācijās, taču būtiski atpaliek no saviem vienaudžiem informācijas izmantošanā jaunās un nestandarta situācijās (World Bank 1995). Minētajā pētījumā pirms 6–7 gadiem piedalījās 13 gadus veci bērni. Tagad viņi cenšas iekļauties darba tirgū strauji mainīgā situācijā un saduras ar lielām grūtībām.

Konkrētai specialitātei nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas kopā ar jau minēto spēju rīkoties situācijās, kas prasa patstāvīgu lēmumu pieņemšanu, ir garantija tam, ka indivīds varēs iesaistīties ekonomiskajā aprītē, būs noderīgs darba tirgū. Turklāt tirgus mainīgā situācija prasa patstāvīgi papildināt zināšanas, izvērtēt un izvēlēties no pieejamā informācijas klāsta tieši to, kas tajā brīdī ir būtisks.

Tādējādi kā svarīgākās prasmes, kas vēl bez pamatzināšanām nepieciešamas indivīdam pārejas ekonomikas apstākļos, lai šīs zināšanas būtu uzskatāmas par viņa humāno kapitālu, minamas:

- prasmes un spējas izmantot iegūtās zināšanas jaunos apstākļos un mainīgā vidē;
- spēja patstāvīgi atrast un apgūt konkrētajai situācijai nepieciešamās zināšanas;
- spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus un prognozēt savas ekonomiskās darbības rezultātus (Baumanis 2001).

Šo prasmju apguves nodrošināšana vairāk ir saistīta ar pārejas ekonomikai nepieciešamās izglītības filozofijas ienākšanu pārejas ekonomikas valstu izglītības sistēmās, kas ir ilgstošs un pakāpenisks process un galvenokārt saistīts ar pašu izglītotāju izglītošanu. Jāņem vērā, ka lielākajā daļā šo valstu izglītības sistēmas finansēšanai ir atvēlēts relatīvi maz līdzekļu, kas ievērojami kavē izglītības pētniecības procesus un jaunās domāšanas ienākšanu izglītības sistēmās. Nākotnē, lai sekmīgi plānotu izglītības sistēmas attīstību kā Latvijā, tā arī citās pārejas ekonomikas valstīs, ir nepieciešams turpināt pētījumus, kas padziļinātu priekšstatu par investīciju cilvēkkapitālā teoriju un praksi pārejas ekonomikas apstākļos.

Literatūra

1. Baumanis A. *Needs and Demand in the Informal Sector and Small Enterprises for Skills and Knowledge: A Transition Country Perspective*. Linking Work, Skills, and Knowledge: Learning for Survival and Growth. Switzerland, 2001.
2. Becker G.S. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago, 1993.
3. Blomström M., Kokko A. *FDI and Human Capital: A Research Agenda*. OECD Development Centre, 2001.
4. Bowen H.R. *Investment in Learning*. San Francisco, 1978.
5. Florides A. Human capital: A Theoretical Outline. <http://www.maths.tcd.ie/local/JUNK/econrev/ser/html/hkap2.html>, 2002
6. *Human Capital Investment. An International Comparison*. OECD Centre for Educational Research and Innovation, 1998.
7. *Is there a Skill Gap in Canada?* Human Resources Development Canada, Applied Research Branch Strategic Policy, 1998.
8. Jimenez F. *Human capital theory and benefit-cost analysis in education*. The World Bank, 1996.
9. Johnes G. *The Economics of Education*. London, 1993.
10. Kapstein E. *Virtuous circles? Human capital formation, economic development, and the multinational enterprise*. OECD Development Centre, 2001.
11. *OECD ekonomiskie pētījumi 1999–2000. Baltijas valstis. Reģionālais ekonomiskais novērtējums*. Latvijas Republikas Ārlietu ministrija, 2000.
12. *Regions of the Baltic States: Nordregio Report 2000:2*. Nordregio, 2000.
13. *Russia: Education in the Transition*. The World Bank ECA Country Department III Human Resources Division, 1995.
14. *Ziņojums par Latvijas tautsaimniecības attīstību*. Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija. Rīga, 2000.
15. *Ziņojums par Latvijas tautsaimniecības attīstību*. Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija. Rīga, 1997.
16. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. *Человеческий капитал в транзитивной экономике: Формирование, оценка, эффективность использования*. Санкт-Петербург, 1999.

17. *Прогресс народного просвещения в Соединённых штатах Америки 1984-1989 гг.* U.S. Department of Education, 1990.

Summary

The article deals with the increasing tendency of internationalisation in contemporary German, blending of concepts „neologism“ and „term“ and changes in the German language due to modern information technologies. It also examines translation problems of computer lexis in applied texts, as well as analyses the set of most often used computer lexis in German press and journalism texts. Several translation aspects in Latvian and German are studied.

Virginija Būdiene
Vilnius University

EDUCATION REFORM IN LITHUANIA: MANAGEMENT OF UNCERTAINTY

Kopsavilkums

Rakstā no klasiskās vadības teorijas viedokļa analizēta izglītības reforma Lietuvas Republikā un ar to saistītais lēmumu pieņemšanas process. Iztirzāta globālo un lokālo faktoru, kā arī nacionālās politikas ietekme uz veicamo reformu gaitu. Uzsvērts, ka, ievērojot ārējos un iekšējos faktorus un ņemot vērā objektīvi pastāvošo vietējo situāciju, izglītības sistēmā var sākties t.s. pašadaptācijas process, kā arī parādīties dažādi blakus nosacījumi, kuri noteikti būtu rūpīgi jāanalizē. Šāda izglītības sistēmas vadība būtu definējama kā tāda, kas noris augstas nenoteiktības apstākļos.

Abstract

The education reform and the decision making is analysed in this paper from the point of view of the classical management theory. The binarity of global and local power field, affecting national education policies, is described taking into account recent lessons learned from the implementation of educational reform in Lithuania. It is argued that under the given complex internal and external conditions and existing local phenomena, the self-adaptiveness and the side effects of the education system should be expected and taken into consideration. The management of such system is defined as a management of uncertainty.

Introduction

The education system is a social system and therefore should be managed according to the general management rules. However, the screening of the educational reforms in the countries in transition (like Lithuania, Latvia, Macedonia, the Czech Republic, etc.) indicates the emotional and intuitive initiatives for the change. The educational reform is a continuous process, therefore the need to look back and re-examine the changes as well as to

analyse the forces under which these changes have been made becomes crucial for the future of the educational reform.

The prevailing self-concept of science implies that the sciences cannot make value judgements by themselves. The sciences deliver the so-called 'neutral' figures, information or explanations that serve as the 'unbiased' basis for a broader variety of interests. *Which* interests will be selected, on *whom* or *what* the causes will be projected, *how* the problems of society will be interpreted? (Beck 1993). Kuhn's idea (Kuhn 1970) about scientific revolutions based on paradigm shift was a scientific revolution itself and changed the generally *undoubted* understanding of what science really is into *relativistic* one. Now the 'objectivity' of science is less argued about. This kind of tolerance allows us to make assumption about relativity of the notion of social sciences and opens a platform for interpretation of social sciences as the descriptive attempts which could be directed towards explanation of unconsciousness, uncertainty and risk as characteristics of the social systems and processes.

The power field of global and local forces

Societies in transition have education systems in transition. Educational change contributes to broader societal change on a long run.

Management of education and education reform in particular is an essential tool for the implementation of the education policy. The complexity of the education system is evident. Management of such a system happens in a multifaceted power field. The intersection of global and local power fields and agendas affects national education policies and decision making.

The forces affecting the national education system and the power field in which education exists are shown in the picture below. The binarity of the global and local power field is unpacked taking into consideration the recent lessons learned from the implementation of the educational reform in Lithuania. The processes of globalisation and the strategies of international organisations have impact on the country's education policy. The main international forces affecting the national educational policy are the World Bank, UNESCO, OECD and EU.

The World Bank initiatives on educational development can be called "finance-driven reforms" (Carnoy 1999). The main goal of IMF and of

the WB education sector strategies is to reduce public spending on education (this might be done through the structural adjustments like shifting public funding from higher to lower levels of education, the privatisation of secondary and higher education, raising student / teacher ratio, the reduction of cost per student at all school levels). The WB implements this strategy through consulting the countries during the WB loan project preparation and IMF memorandum.

UNESCO usually stands for the equity- driven reforms, e. g. after the recommendations of the UNESCO Dakar World Education Conference the National Education Forum was formed in Lithuania for the fostering of reforms in compulsory schooling.

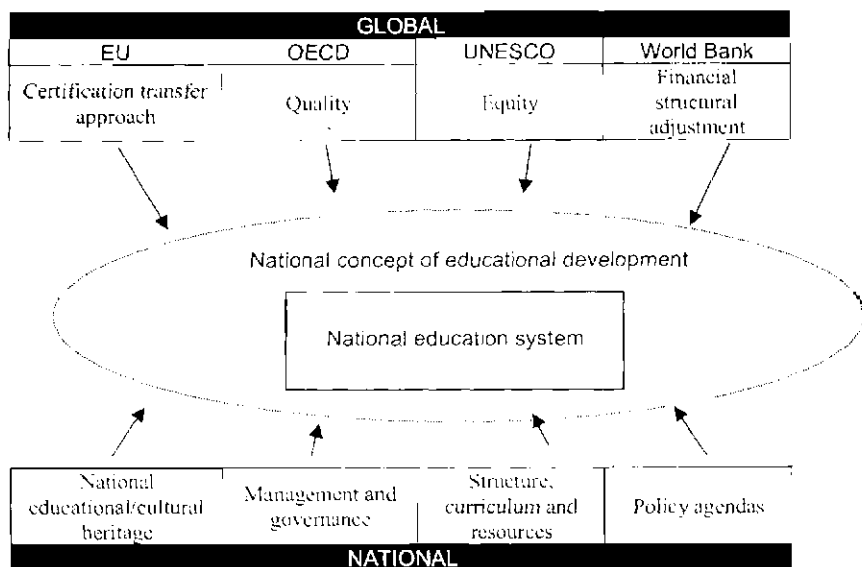
The underlying philosophy of OECD educational initiatives is the competitiveness and improvement of economic productivity by improving the "quality" of labour force via setting the quality indicators in education, improvement of the management of education, and the teacher training reform. The implementation of OECD vision is based on information dissemination and focused reporting, e.g. report on Lithuania's education published in 2001.

The European Union as an institution does not have uniformly articulated policy on education, but that does not mean that EU has no direct influence. Concrete fragments of reforms are financed by EU PHARE funds in Lithuania and have great influence on the further development of education, e.g. development of National Examination Centre, VET reform, HE reform, etc.

On the other hand, education is driven by the national educational and cultural heritage, traditions, policy agendas as well as the existing structure and recourses (Budiene 2002).

Any systemic reform of education is based on a new paradigm. Thus, the process of reform happens at the intersection of new and old paradigms. The self-adaptiveness and self-organisation of the fragments of such a system affect the intended outcomes in an unpredictable way and should be taken into consideration (Budiene 2002). Some lessons learned from the recent reforms in Lithuania showed that these conditions press the decision makers to choose between different rhetoric, models and agendas and push towards fragmentation of educational spheres at the end. Moreover, it is

hard to agree with Kaufmann's 'syllogism' that there are simple sets of rules, which underlie extremely complicated patterns in the world (Overman 1997). It is evident that the management in transitional education systems work in at least two codes – operational one, with the rules of the 'old' system and at the same time are driven by the 'new' rules of reform agenda.



Picture 1. Factors affecting the education system.

The change and development of such a complex system as education is always a management of risk and uncertainty where the result is partially unpredictable and hardly measurable despite the clearly declared 'new' set of goals.

Do you get what you subscribe to? The 'result' of education is always only a mere estimate of norms and concrete standards set. We can only state that if we want to measure a probability of the achievement of goals, the importance of a "mirror" – not only of norms and standards, indicators, but especially of the result measurement and interpretation – rises. We will call the "mirror" a Management Support System (MSS).

In order to deal with and make use of the forces in the power field, the

national strategy (concept) of education is the most advocated tool. The strategy developed should be based on proper information and analysis of emerging possibilities, taking into consideration all the powers and 'actors', costs/benefits and possible side effects of educational development. Such a strategy (concept, or other similar document widely agreed upon) can serve as a buffer, restraining the discrepancies and short-term impact, and keeping the main direction of the development.

Statement: acknowledging and managing uncertainty

Based on the experience drawn from the in-depth observations of Lithuanian education system, we can state that the most annoying superstition of Lithuanian education officials and managers is that if there is a relatively clear set of rules and some implementation strategy, there is no need to worry much about how the actual process of implementation will succeed. We argue that it is essential to care about managing the uncertainties of such a process.

Surely it is *not* enough to have a certain set of goals and a strategy to put them into life. We suppose that anyone could agree that any institutional process without assessment of possible side effects, hindrances and human inertia will end in *no* significant results. That means, no matter how clear the goals are, they will never be met even to minimal expectations. Thus, without a constant effort in *acknowledging and managing uncertainty* no institution can succeed in any change, especially if we are talking about such complex and often politically charged institutions as the education system.

Acknowledgement, that management of education in fact is a management of uncertainty can help:

- i. to avoid the failure of a system to understand and recognize the importance of rational and information based policy making and management;
- ii. to recognize the importance of data collection, analysis and sub-policy;
- iii. to set up a system of institutional and individual accountability for better quality assurance.

On the other hand, any effort to understand complex systems with uncertainty as characteristics leads us only to a more or less close

approximation.

Politics, sub-politics and the management of reform

Management of education and the education reform in particular is an essential tool of education policy implementation. *The managerial decisions* usually are made in an environment that is characterised by uncertainty, risk, conflict and lack of structure. From the point of the classical management theory decision making should follow the stages (Bateman, Zeithaml 1993):

- identification of a problem;
- generation of alternative solutions;
- evaluation of alternatives;
- making the choice;
- implementing the decision;
- evaluation of the decision.

The *politics and managerial decisions* that ignore side effects can destroy politics itself. In many areas we are still acting out the play according to the "old" script, although we can no longer play the roles it prescribes in the actual conditions under which we live. The possibilities of self-contract that are employed by 'central monopolist' must be supplemented by opportunities of self-criticism. (Beck 1993) The right to criticism within organisations, like the right to strike, ought to be fought for and protected in the public interest (Beck 1993). Denial does not eliminate risk. The institutionalisation of self-criticism, reflection and the management support system (MSS) is so important because in many areas neither the risks nor the alternative methods to avoid them can be recognized without a proper technical know-how.

For research this would certainly have the consequence that it would be necessary to engage in controversial and alternative discussions on the risks of certain steps and plans in advance and not only interdisciplinary circles but also in interdisciplinary partially public spheres that would need to be created institutionally (Beck 1993). We call this need-a need for *sub-politics* and as precisely as possible constructed and agreed upon 'mirror' in education for the momentum. The function of the sub-politics is a facilitation of alternative evaluations, alternative practice, discussions within policy makers and managers of the systems (e.g. education) on the

consequences of their own developments.

Valuable inputs into sub-politics can be expected from academia, which normally, in Western European countries, are available to the decision making process. In a well developed civil society university departments, other centres or institutes focusing specially on the study of policy, independent or quasi-independent 'think-tanks' would be expected to play an important and legitimate role in the policy community. Such sources offer an independent voice, unhindered by the constraints of public office (e.g. re-election); they are free to offer criticism or support to any particular line of policy development. They can offer new ideas and theories, new ways of thinking about the problems identified as priorities or new conceptual tools for shaping and implementing policies (IEP 2000).

The classical example is a management of educational reform. If different ready-made solutions are chosen for different spheres of education (e.g. curriculum development, assessment) discrepancies appear and we can't even think in terms of a 'systemic' reform. In this case managers of education face the uncertainty about results, tired and frustrated educators, and "unwillingness" to implement by lower managers. This causes the effect of the 'tired system'. Any attempt or the element of education reform can serve us as an example for the precise examining reform processes from the standpoint of management theory.

The case of literacy reform management

If we assume, that the ultimate goal of education is to 'help human beings become educated persons for future life success in society', the essential questions for the educational management (vertically, from the very central level to school management) are: "What is an educated person?", "What is literacy?", "What is the quality of education?" and "How to provide equal opportunities for all?", "How to use resources effectively?"

The management cycle of "What is literacy?"

"The ultimate goal of the educational process is to help human beings become educated persons. Schooling is the preparatory stage; it forms the habit of learning and provides the means for continuing to learn after all schooling is completed." (Adler 1982). M. Adler identified three modes of learning which help us, for the purposes of this

paper, identify the continuing issue. The identified *modes of learning* are:
mode 1 - the acquisition of *knowledge* in language, literature, mathematics, fine arts, and in natural sciences, history, geography, and the study of social institutions;

mode 2 - the development of *intellectual skills*;

mode 3 - the enhancement of the *understanding* of basic ideas and values.

This modern model continues the tension between the veneration of the “what”(mode 1) and the focus on the “why”(mode 3).

At the grassroots the concept of literacy was almost solely used to the contexts of adults distinguishing the numbers of statistically few who completely fail the test (the illiterates) from nearly all who reach the minimum threshold (those who are literate). Previous estimates of literacy were based on formal evidence on how many people had completed a particular school grade level. Now we speak of changing concept of literacy, ‘multiple literacies’ more to say. In other cases we are informed that literacies are embedded in diverse social practises and defined as a pathway for an individual to function well in society. This can be identified as a shift from *formal literacy* concept to the concept of *effective literacy* as continuum. Effective literacy is ‘personal’, ‘national’ and ‘global’ in character. It should be looked at alongside the performance of school children in school subjects to help understand how well school systems are working for effective literacy needs of their society members.

For illustration reasons we will draw on a case of the management of one sphere – the reform of mathematics education for effective literacy. We will trace the process of this reform from the above mentioned decision making stages.

Identification of a problem

Education managers in Lithuania in 1992 had some indirect evidence that:

- our school children were well enough exposed to acquisition of mathematical knowledge through formalistic teaching of solution algorithms (mode 1 by Adler);
- but not enough to a learning and development of application skills in real life situations (mode 2 by Adler);

- neither to the understanding of basic ideas and problem solving (mode3 by Adler). (Budiene 1995).

Generation of alternative solutions, making the choice

For the reform of mathematics education for effective literacy the alternatives were considered: several projects of mathematics curricula developed and published. Discussions were organised.

Implementing the decision

The reform followed: a new national mathematics core curriculum was approved and textbooks were written.

Evaluation of the implemented decision

At the moment this stage of management decision-making is not implemented. Evaluation of the decision taken was not considered. The popular explanation is – *the reform is permanent*. We face uncertainty here. How can we evaluate the outcomes of the reform? Does any change occur in reality? The available data and analysis could support decision making with at least approximation of the outcomes of mathematics education after the reform.

Next management cycle

The next cycle of the reform will be complicated due to these management problems of the previous reform cycle:

- Concept of *systemic reform* was not employed.
- *Broad concept* of curriculum was not recognized.
- The *practical implementation* of the reform was limited to the development of curriculum and textbooks, the potential of teachers as a driving force was underestimated.
- The *reform lost its momentum*, because, except the ‘central monopolist’, other stakeholders (teachers, parents, local managers, scholars) and the sub-politics were ignored.
- The *self-adaptiveness and self-organisation* of the segments of the system affected the intended outcomes in an unpredictable way, but were not taken into consideration.
- The *evaluation and monitoring* of the reform was not considered.

Discussion

We argue that for the successful implementation of the reform, the compatibility of curriculum, teaching methods and student assessment should

be achieved. It means that a broad concept of curriculum reform (intended, delivered, attained) should be employed.

How can we judge about the outcomes of mathematics education reform? There was no official evaluation of the decision (see the stages of decision making above). As we assumed earlier it is *not* enough to have a certain set of goals and a strategy to put them into life. We need to have management decisions support system (MSS) in order to accomplish this new task. From the point of view of management theory, in this case we deal with uncertainty and can not enter a new cycle of decision making. Even more – at any stage of the implementation of the reform there is a risk of side effects or even of “return” to the old ‘code’.

Who and how can education managers help to decide whether the goals are met, is any result achieved after the implementation of mathematics education reform? Official Matura examination results are not systemically analysed against the educational standards. Standardized test scores may serve policy-makers and political leaders in their decisions, but they are insufficient as a basis of school and educational improvement because they do not meet the needs of decision makers on the classroom and student level. It means that we face uncertainty whether the goals set for mathematics education are met. The only sources at the moment available for the monitoring of mathematics education reform are the results of international TIMSS studies in 1995 and 1999. Paradoxically, the managers of education never approached researchers with a concrete task to use this data base analysis for management purposes. At least the available data analysis could support decision making with an approximation of the outcomes of math education after the reform.

Solutions range from ready made to custom made (Bateman, Zeithaml 1993). If decision makers search or are forced to take ready-made solutions, they use ideas or follow the advice of others (e.g. strategies of international organisations, donors, travellers’ stories). Any approach to risk that does not acknowledge the role of *error*, *chance* and *culture* in shaping attitudes, influencing behaviour and determining outcomes will be *inadequate* (Adams 1995), be it solutions based on technical, ethical or political considerations. We assume that the next reform management cycle if started most probably will base again on decision makers intuition if the

power field forces and side effects of uncertainty will not be monitored and managed properly.

Conclusions

- The management of education system is a management of uncertainty taking into account characteristics of risk, side effects and permanently emerging challenges.
- The conscious acknowledgement and critical analysis of the binarity of the global and local power fields affecting national educational system is essential for the vitality of a system and future education reform.
- The existence of widely agreed educational strategy (general concept) based on equilibrium of the prevailing global tendencies as well as on local needs and traditions is the essential condition for the sustainable development of education.
- The Management Support System should be strengthened for the permanent generation of alternative solutions and choices for the information based decision making in order to minimize unintended discrepancies of educational development and reform.
- The implementation process of educational reform should be re-examined and further developed from the stand-point of a classical management theory.

References

1. Adams J. *Risk*. London: UCL Press Limited, 1995.
2. Adler M. *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: MacMillan Publishing Co, 1982.
3. Bateman T.S., Zeithaml C.P. *Management: function and strategy*. Boston: Irwin, 1993.
4. Beck U. *Risk Society*. London: SAGE, 1993.
5. Būdienė V. Learning mathematics for literacy in Lithuania and the Nordic countries. // *NORMA 98: Second Nordic Conference on Mathematics Education Research, June 5-9 1998*. – Norway: Kristiansund, 1998.
6. Būdienė V. Teachers' and student teachers' perceptions on mathematics teaching in comparative prospective. In *Baltische Studien Zur Erziehungs*

und Sozialwissenschaft. Band 6. Hrsg. Gerd-Bodo Reinert. Europaisher Verlag der Wissenschaften, Peter Lang, 2002.

7. Carnoy M. *Globalisation and Educational Reform: what planners need to know*. IIEP, UNFESCO, 1999.
8. IEP (Institute of Education Policy). *Capacity Building in Education in the Countries of the Region*. <http://www.osi/iep/papers/capbuildingNov2000.htm> Budapest, 2000.
9. Kuhn T. S. *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). Chicago: Chicago University Press, 1970.
10. OECD, HRD Canada. *Literacy Skills for the Knowledge Society*. Paris, 1997.
11. Overman, Dean L. *A Case Against Accident and Self-Organisation*. New York: Rowman & Littlefield, 1997.

Резюме

Система образования суть социальная система. Поэтому реформа образования и принятие решений должны исследоваться с точки зрения классической теории управления систем. В статье, принимая во внимание недавние уроки, изученные из внедрения образовательной реформы в Литве, описаны глобальные и местные силы влияния в области национальной политики образования. При напряжении между внутренними и внешними силами, с одной стороны, и существующими традициями, с другой стороны, ожидаются и должны быть приняты во внимание явление самоприспособления и сопровождающие побочные эффекты процесса реформы системы образования. Управление такой системой определено как управление неопределённостью.

Andrejs Geske

Latvijas Universitāte

STRUKTURĀLO VIENĀDOJUMU MODEĻI STARPTAUTISKAJĀ CIVILZINĪBU PĒTĪJUMĀ

Kopsavilkums

Rakstā ir aplūkota strukturālo vienādojumu metodika, kas tiek izmantota, grupējot dažādu aptauju atsevišķus jautājumus. Kā piemērs analizēta IEA Pilsoniskās izglītības pētījuma aptaujas jautājumu grupa par skolēnu iespējamām politiskām aktivitātēm. Iegūtos rezultātus var izskaidrot, ņemot vērā Latvijas etnisko situāciju, likumus par pilsonību un vēlēšanām.

Ievads

Veicot aptaujas, bieži vien nav iespējams uzdot tiešus jautājumus un saņemt konkrētas atbildes par respondentu attieksmēm, vēlmēm, noskaņojumu utt. Piemēram, nav nozīmes vaicāt “Vai Jūs esat krietns pilsonis?”. Katram aptaujas dalībniekam būs atšķirīgs priekšstats par to, kas ir “krietns pilsonis”, un kurš gan apgalvos, ka viņš tāds nav. Parasti tiek uzdoti jautājumi, kas ļauj noskaidrot konkrētas attieksmju izpausmes. “Krietns pilsonis” kāda pētījuma ietvaros varētu tikt raksturots kā persona, kas ievēro likumus, piedalās vēlēšanās, ir gatava dienēt savas valsts armijā, piedalīties politiskajās diskusijās utt. Par šiem aspektiem tad arī var uzdot jautājumus un saņemt atbildes.

Nākamā problēma, ar kuru šādos gadījumos sastopas pētnieki, ir atsevišķo jautājumu apvienošana jeb grupēšana. Ja mēs gribētu salīdzināt “pilsoņu krietnumu” pilsētās un laukos vai, piemēram, Rīgā un Daugavpilī, jāatzīst, ka vairākus desmitus aspektu vienlaicīgi nav iespējams izanalizēt, šāda salīdzināšana varētu dot grūti izskaidrojamas un pretrunīgas interpretācijas. Kā grupēt daudzus jautājumus, un kā jaunieģūtos mainīgos skaidrot?

Viena no iespējām ir veidot strukturālo vienādojumu modeļus (Gustafsson 1998a; Gustafsson 1998b; Kaplan, Kreisman 2000). Tiem

atbilst vienkāršas t.s. treku diagrammas (*path diagrams*) – piemērs parādīts 1.zīmējumā. Manifestējošie mainīgie ir tie, kurus var tieši noteikt. Respektīvi, tos veido respondentu atbildes uz konkrētiem jautājumiem, piemēram: “Vai krietnam pilsonim ir jāzina vēsture?” (šajā gadījumā tiek piedāvāti iespējamie atbilžu varianti). Savukārt, latentu mainīgo nevar tieši noteikt, to var tikai aprēķināt, zinot manifestējošo mainīgo lielumus, un interpretēt, ņemot vērā šos manifestējošos mainīgos. Bultiņa no latentā mainīgā uz manifestējošo mainīgo norāda, ka manifestējošais mainīgais ir atkarīgs no latentā. Skaitlis pie bultiņas ir korelācijas koeficients (sk. 4.zīmējumu). Neizskaidrotā daļa ir tas manifestējošā mainīgā variācijas lielums, kuru nevar izskaidrot ar latentu mainīgo.

Nepieciešamos aprēķinus veic ar dažādām programmām - *Lisrel*, *Amos*, *Mplus*. Minētājā pētījumā izmantota *Amos 4.0* un *Sreams 2.5*. Modeļa atbilstību reālajiem datiem var noteikt ar vairākām metodēm. Autors lietoja divas: 1) RMSEA koeficientu, 2) χ^2 un brīvības pakāpju *df* attiecību. Ja RMSEA ir starp 0 un 0,05, modeļa atbilstība pēc šī parametra ir ļoti laba, ja starp 0,05 un 0,08 – atbilstība ir apmierinoša, ja virs 0,08 – atbilstība ir neapmierinoša. Attiecībai χ^2/df vajadzētu būt mazākai nekā 3.

Modeļi

Apskatīsim vienu jautājumu grupu no Starptautiskā civilizglītības pētījuma (IEA CES) skolēnu aptaujas (Torney-Purta et al. 2001). Tā ir velūta iespējamām politiskām aktivitātēm, un to veido 12 jautājumi (izteikti apgalvojuma formā). Uz katru jautājumu skolēniem bija jāatbild, izvēloties vienu no piecām piedāvātajām atbildēm – “Es to noteikti nedarīšu”, “Varbūt es to nedarīšu”, “Varbūt es to darīšu”, “Es to noteikti darīšu” un “Es nezinu”. Jautājumi ir minēti 1.tabulā.

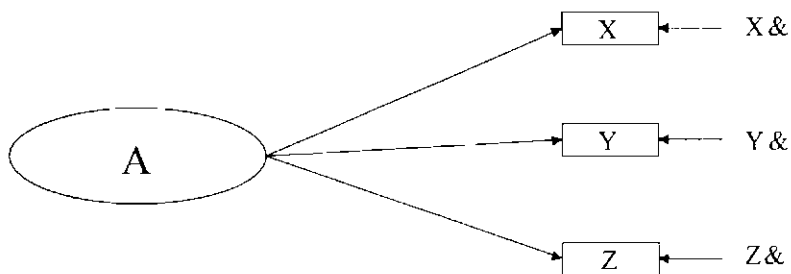
Pirmais modelis tika veidots, izvēloties vienu latentu mainīgo *politiskās aktivitātes*, kurš tika saistīts ar visiem divpadsmit jautājumiem (2.zīmējums). Diemžēl modeļa atbilstības rādītāji bija neapmierinoši: $\chi^2 = 2157$; $df = 54$; RMSEA = 0,165. Nākamais modelis tika izstrādāts, izmantojot trīs latentos mainīgos – *tradicionālās politiskās aktivitātes* (1.-5.jautājums), *netradicionālās politiskās aktivitātes* (6.-9.jautājums) un *nelegālās politiskās aktivitātes* (10.-12.jautājums). Latento mainīgo

1.tabula. Jautājumi skolēniem par iespējamām politiskām aktivitātēm IFA CES pētījumā

Nr.	Jautājums
<i>Zemāk minēti dažādi pieaugušo darbības veidi. Ja Tu būtu pieaugušais, ko Tu darītu?</i>	
1.	Balsotu nacionālajās (Saeimas) vēlēšanās.
2.	Iepazītos ar informāciju par kandidātiem pirms balsošanas par viņiem vēlēšanās.
3.	Pievienotos politiskajai partijai.
4.	Rakstītu avīzēm vēstules par sociālām vai politiskām problēmām.
5.	Kandidētu vietējās pašvaldības vēlēšanās.
<i>Zemāk minēti dažādu darbību veidi, kurus Tu vari veikt kā jauns cilvēks dažu tuvāko gadu laikā. Vai Tu esi iecerējis rīkoties šādi?</i>	
6.	Brīvprātīgi palīdzēšu nabadzīgiem un veciem cilvēkiem.
7.	Vākšu naudu sociālajām vajadzībām.
8.	Vākšu parakstus zem lūgumiem un prasībām.
9.	Piedalīšos nevardarbīgās protesta demonstrācijās vai gājienos.
10.	Rakstīšu uz sienām protesta uzsaucumus.
11.	Blokēšu satiksmi, izmantojot to kā protesta formu.
12.	Piedalīšos sabiedrisko ēku ieņemšanā, izmantojot to kā protesta formu.

noteica manifestējošie mainīgie. Tas parādīts 3.zīmējumā. Modeļa atbilstības rādītāji bija daudz labāki, bet joprojām nepietiekami ($\chi^2 = 956$; $df = 51$; $RMSEA = 0,112$).

Sākotnēji šķiet, ka 1. un 2.jautājums, ir ļoti nozīmīgi, raksturojot tradicionālās politiskās aktivitātes. Tomēr izrādās, ka tiem ir augsta korelācija savā starpā (tātad viens no viņiem ir lieks) un katram atsevišķi salīdzinoši zema korelācija ar latentu mainīgo *tradicionālās politiskās aktivitātes* (tātad no jautājumu saraksta jāizsvītro arī otrs). Pēc šīm

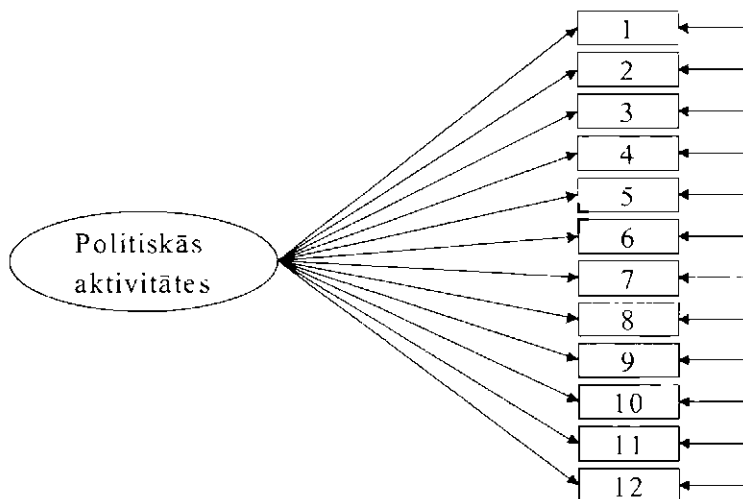


Latentie mainīgie

Manife stējošie
mainīgie

Neizskaidrotā
daļa

1.zīmējums. Treku diagrammas.



2.zīmējums. Viena latentā mainīgā modelis.

darbībām modeļa atbilstības rādītāji atkal uzlabojās ($\chi^2 = 436$; $df = 32$; $RMSEA = 0,094$).

Negaidītus rezultātus dod 9.jautājuma ("Piedalīšos nevardarbīgās protesta demonstrācijās vai gājienos") analīze. Tas vienlīdz labi korelē ar diviem latentajiem mainīgajiem – *netradicionālās politiskās aktivitātes* un *nelegālās politiskās aktivitātes*, kaut gan saturiski te nav nekādas saistības ar nelegālajām politiskajām aktivitātēm. Ņemot vērā šīs sakritības, 9.jautājums tika izslēgts no modeļa.

Rezultātā iegūto modeli nevar uzskatīt par sliktu, tomēr tas neatbilst visaugstākajiem kritērijiem ($\chi^2 = 166$; $df = 24$; $RMSEA = 0.064$). Tālāka trīs latentu mainīgo modeļa pilnveidošana nav iespējama, jo katrs latentais mainīgais jāsaista vismaz ar trim manifestējošajiem mainīgajiem. Samazinot latentu mainīgo skaitu līdz diviem, var izveidot trīs atšķirīgus modeļus. Vislabākie atbilstības rādītāji ir modelim ar latentajiem mainīgajiem *tradicionālās politiskās aktivitātes* un *nelegālās politiskās aktivitātes* ($\chi^2 = 21$; $df = 8$; $RMSEA = 0,034$). Šis modelis parādīts 4.zīmējumā. Korelācijas koeficients starp abiem latentajiem mainīgajiem ir 0,37, korelācijas koeficienti starp latentajiem un manifestējošajiem mainīgajiem ir robežās no 0,56 līdz 0,85. Jāsecina, ka pētot Latvijas skolēnu iespējamās politiskās aktivitātes, šis modelis uzskatāms par ļoti labu.

Izstrādātais modelis tālāk ļauj salīdzināt dažādu Latvijas skolēnu grupu iespējamās tradicionālās un nelegālās politiskās aktivitātes. Tas parādīts 5. un 6.zīmējumā. Iegūtie rezultāti liecina, ka politiski aktīvāki ir zēni salīdzinājumā ar meitenēm, it īpaši nelegālajās politiskajās darbībās. Latviešu skolēni salīdzinājumā ar krievu mācību valodas skolu audzēkņiem vairāk vēlas iesaistīties tradicionālajās politiskajās aktivitātēs. Tas ir saprotams, ja ņemam vērā mūsu vēlēšanu likumus un iedzīvotāju pilsoņu un nepilsoņu statusu. Rīgas skolēni ir mazāk ieinteresēti darboties tradicionālās politikas ietvaros. Tas acīmredzot tādēļ, ka galvaspilsētā samērā daudz ir skolēnu, kas mācās skolās ar krievu mācībuvalodu.

Nozīmīgākie secinājumi

1. Strukturālo vienādojumu modeļi ir piemēroti aptauju jautājumu grupēšanai. Tie ir ērti un vienkārši lietojami.

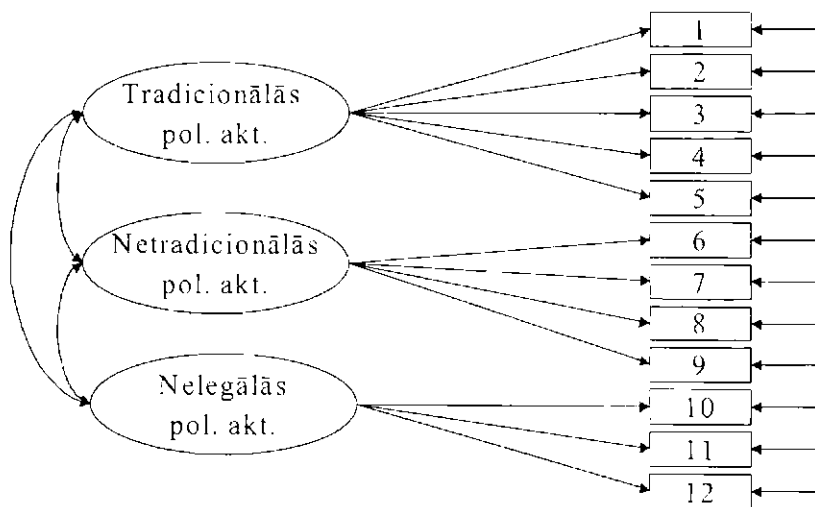
2. Tradicionālās politiskās aktivitātes Latvijā 8.klašu skolēnu grupā

vairāk atbalsta:

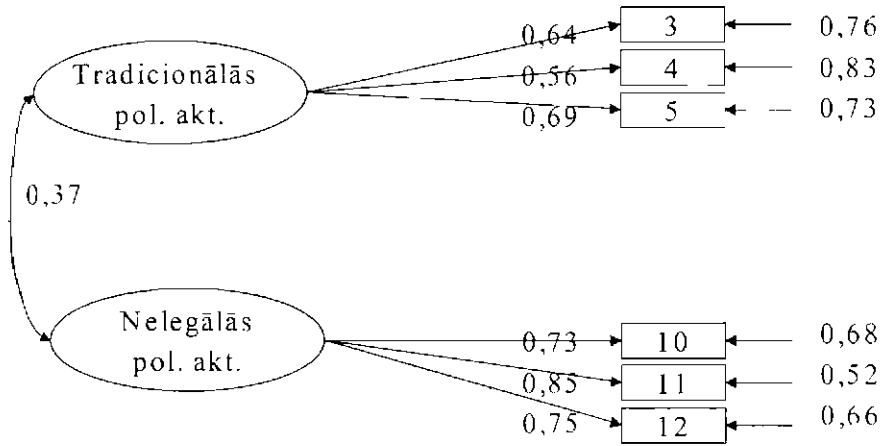
- meitenes, salīdzinot ar zēniem,
- skolēni no skolām ar latviešu mācībvalodu, salīdzinot ar skolēniem no skolām ar krievu mācībvalodu,
- laucinieki, salīdzinot ar pilsētniekiem,
- vidzemnieki un kurzemnieki.

3. Nelegālās politiskās aktivitātes Latvijā 8.klašu skolēnu grupā vairāk atbalsta:

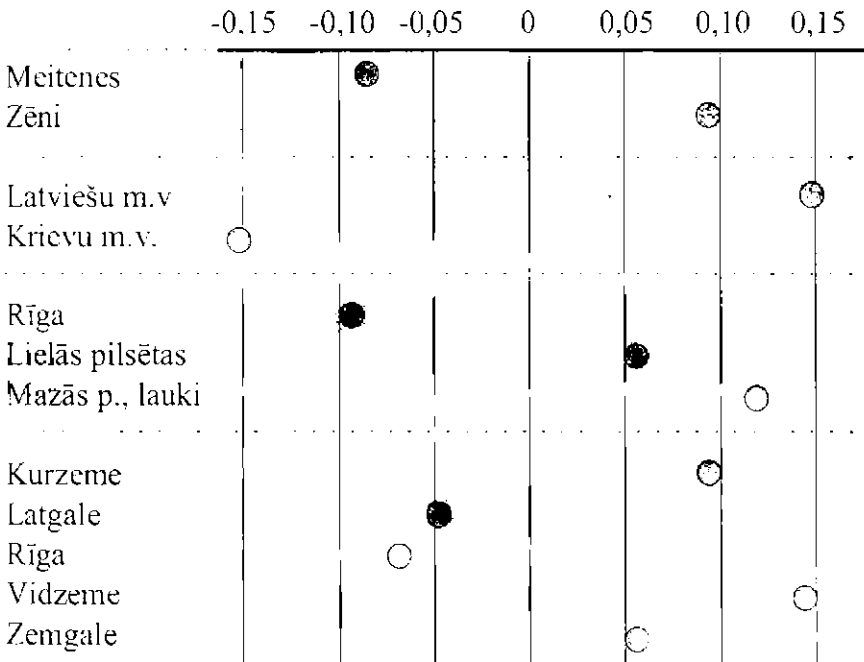
- zēni, salīdzinot ar meitenēm,
- skolēni no skolām ar krievu mācībvalodu, salīdzinot ar skolēniem no skolām ar latviešu mācībvalodu,
- lielo pilsētu iedzīvotāji, salīdzinot ar lauciniekiem un rīdžiniekiem,
- latgalieši un kurzemnieki.



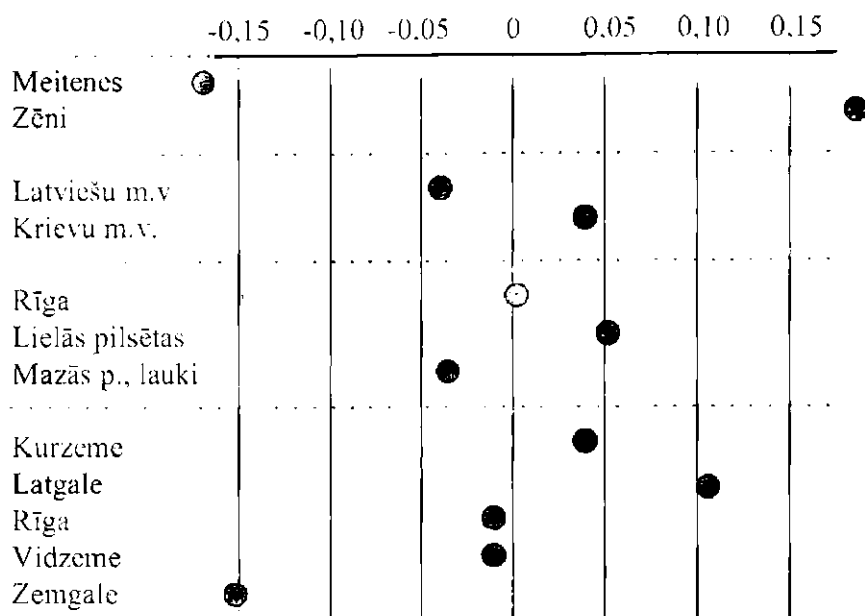
3.zīmējums. Trīs latento mainīgo modelis.



4.zīmējums. Divu latentu mainīgo modelis.



5.zīmējums. Dažādu Latvijas skolēnu grupu iespējamās tradicionālās politiskās aktivitātes z skalā.



6.zīmējums. Dažādu Latvijas skolēnu grupu iespējamās nelegālās politiskās aktivitātes z skalā.

Literatūra

1. Gustafsson J.-E. Editorial. *Nordisk Pedagogik*, 1998a. 18(4), pp. 193–196.
2. Gustafsson J.-E. *Social Background and Teaching Factors as Determinants of Reading Achievement at Classroom and Individual Levels*. *Nordisk Pedagogik*, 1998b. 18(4), pp. 241–250.
3. Kaplan D., Kreisman M. *On the Validation of Indicators of Mathematics Education Using TIMSS - An Application of Multilevel Covariance Structure Modeling* in *International Journal of Education Policy, Research and Practice*. 2000. 1(2), pp. 217–242.
4. Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.

Summary

The article covers metrology and using possibilities of Structural Equation modeling in the grouping of separate questions in the broad questionnaires. The question group covering pupils' possible political activities in the IEA Civic Education Study survey has been chosen as the main subject of this article. There were obtained results, which could be explained by the ethical situation of Latvia, pupils' citizenship as well as election laws.

Ieva Johansone

Latvijas Universitāte

IEA STARPTAUTISKĀ LASĪTPRASMES NOVĒRTĒŠANAS PĒTĪJUMA PIRMIE REZULTĀTI LATVIJĀ

Kopsavilkums

Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*) ir uzsākusi jaunu Starptautisko lasītprasmes novērtēšanas pētījumu (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*). Šis ir longitudināls pētījums, kura pirmais posms tika veikts 2001. gadā un nākamie tiks īstenoti 2005. un 2009. gadā. Pirmajā posmā iegūtie rezultāti jau dod iespēju analizēt situāciju dalībvalstīs.

PIRLS pētījumā galvenokārt iesaistīti ceturto klašu skolēni. Dažas valstis lasītprasmes novērtēšanai izvēlējušās trešo klašu skolēnus – te būtisks ir vecums, kad bērni uzsāk mācības pirmajā klasē.

Iegūtie rezultāti rakstā analizēti, ievērojot vairākus faktoros – skolēnu mācību valodu, dzimumu, kā arī dzīvesvietas urbanizācijas pakāpi.

Statistiski nozīmīgu atšķirību nav starp dažāda dzimuma skolēnu sasniegumiem latviešu mācībvalodas skolās un krievu mācībvalodas skolās, bet ir būtiska atšķirība starp meiteņu un zēnu sasniegumiem kopumā. Līdzīga situācija veidojas, datu analīzē ņemot vērā respondentu dzīvesvietas urbanizācijas faktoru, proti, gan latviešu, gan krievu mācībvalodas skolās labākie rezultāti ir Rīgā. Tad seko citas pilsētas, un zemākie rādītāji ir lauku skolās. Visievērojamākā atšķirība ir starp skolēnu no krievu mācību valodas skolām sasniegumiem pilsētās un laukos.

Analizētas arī korelācijas starp šādiem faktoriem: bērnu lasīšanas aktivitātes mājās pirmsskolas vecumā un sasniegumi skolā, skolēnu lasīšanas aktivitātes mājās paralēli mācībām skolā un rezultāti lasītprasnē. Tāpat noteikta arī sakarība starp lasītprasmi, uzsākot mācības skolā, un skolēnu pašreizējiem sasniegumiem. Visi minētie faktori pozitīvi ietekmējuši skolēnu mācību rezultātus, bet visstiprākā korelācija ar lasītprasmes rezultātiem ir pirmsskolas lasīšanas aktivitātēm mājās.

Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*) ir sākusi jaunu Starptautisko lasītprasmes novērtēšanas pētījumu (*Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS*). Šis ir longitudināls pētījums, kura pirmais posms tika veikts 2001. gadā un nākamie tiks īstenoti 2005. un 2009. gadā. Pirmajā posmā iegūtie dati jau dod iespēju analizēt situāciju dalībvalstīs. Starptautiskie rezultāti tiks paziņoti 2003. gada aprīlī. Vairākumā dalībvalstu pētījums skolās tika veikts 2001. gada pavasarī, bet Dienvidu puslodes valstīs – tikai rudenī. IEA PIRLS pētījuma pirmajā posmā piedalījās 32 valstis. Galvenokārt lasītprasmes novērtēšanas procesā iesaistīti ceturto klašu skolēni. Dažas valstis šim nolīkam izvēlējušās trešo klašu skolēnus – te būtisks ir vecums, kad bērni uzsāk mācības pirmajā klasē.

Pētījuma saturs un struktūra

Pētījumā papildus testam tiek izmantotas dažādas aptaujas, lai noskaidrotu pēc iespējas vairāk rezultātus ietekmējošos faktoros un attieksmes. Proti, tās ir aptaujas skolu direktoriem, skolotājiem, skolēnu vecākiem un skolēniem.

Testi pirmajā posmā bija sakārtoti 10 brošūrās, kur katrā no tām iekļauti divi teksti un 23 līdz 27 uzdevumi. Skolēniem uzdevumi bija jāizpilda tikai vienā no testa brošūrām. Prasītā izpildei bija paredzētas divas mācību stundas (2x40min.) ar 10 līdz 15 minūšu starpbrīdi. Testā iekļauti gan brīvo atbilžu uzdevumi, gan uzdevumi ar atbilžu variantiem, no kuriem tikai viena atbilde ir pareiza. Šajā atbilžu grupā nav varianta, kas ļautu skolēnam paust subjektīvo vērtējumu vai attieksmi, bet brīvo atbilžu uzdevumos respondentiem jāvērtē teksta saturs, jānosaka autora zemteksts un nolūki, jāizsaka personīgais viedoklis. Tādējādi, analizējot šīs testa daļas uzdevumus, nepieciešams ievērot starptautiski vienotu vērtēšanas sistēmu. Svarīgi atzīmēt, ka testa vērtēšanā netiek pievērsta īpaša uzmanība gramatikas un pareizrakstības kļūdām, ja vien tās netraucē izprast teiktā nozīmi.

IEA PIRLS pētījuma Lasīšanas attīstības grupa (*The Reading Development Group – RDG*) apstiprinājusi šādu lasītprasmes jeb lasīšanas kompetences definīciju:

Lasītprasme ir spēja saprast un lietot tās valodas rakstiskās formas, ko piedāvā attiecīgā sabiedrība un/vai kas ir nozīmīgas pašam individam. Mazākajiem lasītājiem tā ir spēja saprast dažādu attiecīgas grūtības pakāpes tekstu nozīmi un jēgu. Lielākiem bērniem tā ir spēja lasīt, lai mācītos un piedalītos komunikācijas procesā ar citiem lasītājiem, kā arī lai vienkārši gūtu prieku.

Līdz ar to tests sadalīts divās daļās, ievērojot divus dažādus lasīšanas mērķus – lasīšana jaunas informācijas iegūšanai (I daļa) un lasīšana literārās pieredzes papildināšanai (L daļa). Katrā no izveidotajām daļām iekļauti četri dažādi teksti – (I 1–4) un (L 1–4). Ikvienā brošūrā ir tikai divi no šiem tekstiem, jo skolēniem nav iespējams un nav nepieciešams izpildīt visu testu.

1.tabula. Testa brošūrās iekļautie teksti

Brošūras									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L1	L2	L3	I1	I2	I3	L1	I2	I3	L4
L2	L3	I1	I2	I3	L1	I1	L2	L3	I4

Tā kā tikai 10.brošūrā ievietoti teksti L4 un I4, tad šīs brošūras uzdevumus izpildīja trīsreiz vairāk skolēnu, lai iegūtie dati būtu reprezentatīvi jeb vispārināmi. Abās tekstu un uzdevumu grupās ietverti četri lasīšanas kompetences līmeņi, kas procentuāli sadalīti šādi: reproduktīvais līmenis (skaidri formulēta informācija) – 20%; tiešu secinājumu izvirzīšana – 30%; ideju un informācijas interpretēšana un integrēšana – 30%; konteksta, valodas un teksta elementu pārbaude un vērtēšana – 20% no kopējā apjoma.

Pētījuma norise Latvijā

2000.gada septembrī notika IEA PIRLS pilotpētījums, kura galvenās funkcijas bija testa uzdevumu un aptauju tulkošana un adaptēšana, visu pētījuma norises procedūru (skolēnu izlase, instrukciju izstrāde skolu

koordinatoriem un testa administratoriem, testēšana, uzdevumu vērtēšana, datu ievadīšana datoros un datu tīrīšana utt.) izstrāde un pārbaude.

Pamatojoties uz iegūtajiem datiem, tika apstiprināti pētījuma instrumenti un nepieciešamās procedūras pamatpētījuma pirmajam posmam. Visi pētījuma instrumenti tika sagatavoti latviešu un krievu valodā. Katra dokumenta teksts un makets tika saskaņots ar starptautisko pētījuma vadības centru.

2001. gada maijā norisinājās pirmais pamatpētījuma posms Latvijā. Daļu pētījumā iesaistīto skolu apmeklēja IEA apstiprināts kontrolieris, lai pārbaudītu, vai tiek ievēroti visi starptautiskie noteikumi. Pēc tam, kad visi pētījuma instrumenti tika nogādāti nacionālajā pētījuma centrā, īpaši sagatavota 8 cilvēku grupa veica brīvo atbilžu vērtēšanu.

Tad informācija tika ievadīta datoros. tā tika tīrīta un nosūtīta uz starptautisko datu apstrādes centru. Šobrīd ir uzsākta pētījuma nacionālo datu analīze.

Papildus ir sagatavota un jau izdota arī publikācija, kurā iekļauta informācija par visu dalībvalstu izglītības sistēmām un katras valsts specifiku: gan ģeogrāfiskā stāvokļa ziņā, gan iedzīvotāju, gan ekonomikas, gan arī konkrēti lasītprasmes politikas aspektā.

Dalībnieku izlase Latvijā

Statistiski pamatotas izlases kārtībā Latvijā izvēlējās 150 dalībskolas, katrā no tām – viena ceturta klase. Diemžēl 17 skolas atteicās piedalīties pētījumā. Kopumā piedalījās 141 skola un 3019 skolēni, tajā skaitā 133 pamatizlases skolas ar 2848 skolēniem, kā arī 8 papildus pētījumā piesaistītās skolas ar 171 skolēnu, lai iegūtu nepieciešamo respondentu skaitu.

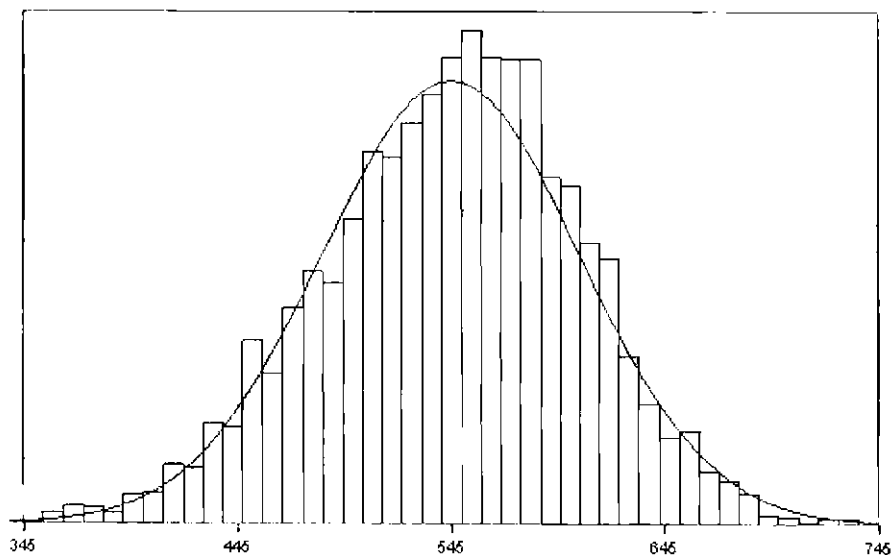
Dalībaskolu grupējums parādīts 2. tabulā.

Pirmie rezultāti

Rezultāti analizēti un sakārtoti tabulās un grafikos, pieņemot, ka skolēnu sasniegumu vidējā vērtība ir 150 punktu. 1. zīmējumā redzams, ka zināmai daļai skolēnu ir ļoti zemi, bet daļai – ļoti augsti lasīšanas kompetences rādītāji.

2.tabula. Skolu grupējums

Skolas atrašanās vieta, mācībvaloda	Skolu skaits	Skolēnu skaits
Latviešu	100	2111
Krievu	41	908
Rīga	49	1185
Pilsēta	50	1190
Lauki	42	644
Rīga	49	1185
Kurzeme	21	429
Latgale	20	390
Vidzeme	26	491
Zemgale	25	524
Kopā	141	3019



1.zīmējums. Latvijas skolēnu lasīšanas kompetences rezultātu sadalījums.

Tā kā Latvijā pētījumā tika iesaistīti skolēni gan no skolām ar latviešu, gan krievu mācību valodu (arī testi un aptaujas bija attiecīgajās valodās), tad ir iespēja salīdzināt abu šo grupu lasītprasmes rezultātus. Var noteikt arī to, vai lasīšanā labāki sasniegumi ir meitenēm vai zēniem un cik nozīmīgas ir šīs atšķirības. Tāpat analizē ņemama vērā skolas atrašanās vieta jeb vides urbanizācijas pakāpe. Pētījumā apskatīta arī tādu faktoru kā pirmsskolas lasīšanas aktivitāšu, prasmju pirms mācību uzsākšanas skolā un lasīšanas aktivitāšu papildus mācībām skolā ietekme, respektīvi, korelācija ar sasniegumiem lasītprasmē.

Nākamajā tabulā (sk. 3.tabulu) un zīmējumā (sk. 2.zīmējumu) apkopoti lasīšanas kompetences rādītāji, ņemot vērā skolēnu dzimumu un mācībvalodu.

3.tabula. Lasītprasmes vērtējums skolēnu grupās pēc dzimuma un mācību valodas

Dzimums	Mācību valoda		
	latviešu	krievu	kopā
Meitenes	553 (2,8)	565 (7,0)	556 (2,8)
Zēni	530 (2,1)	542 (5,6)	534 (2,3)
Kopā	541 (2,1)	552 (5,1)	545 (2,1)

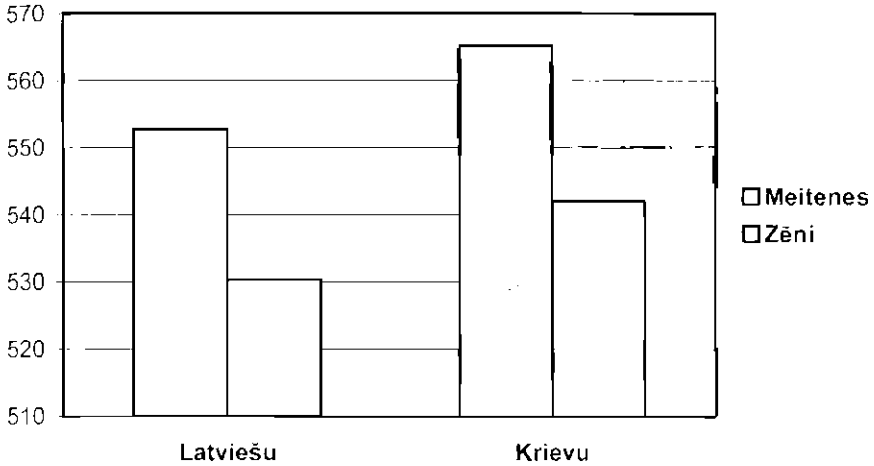
Varam secināt, ka atšķirības lasīšanas kompetencē pēc respondentu dzimuma skolēniem no skolām ar krievu vai latviešu mācību valodu nav statistiski nozīmīgas.

Bet Latvijā būtiska atšķirība konstatēta starp zēnu un meiteņu sasniegumiem lasīšanā, ja aplūkojam visus ceturto klašu skolēnus kopā. Proti, meitenēm ir ievērojami labāks vidējais vērtējums nekā zēniem.

Tālāk tika analizēti skolēnu sasniegumi, ievērojot viņu dzīvesvietas urbanizācijas pakāpi (sk. 4.tabulu un 3.zīmējumu).

Tāpat kā to rāda pēdējo gadu pētījumu rezultāti (IEA Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums – TIMSS 1995.–1999.g. un OECD valstu Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma 1998.–2001.g.) arī IEA PIRLS pētījumā lasītprasmes rādītāji

Latvijas lauku skolēniem ir zemāki nekā pilsētās.



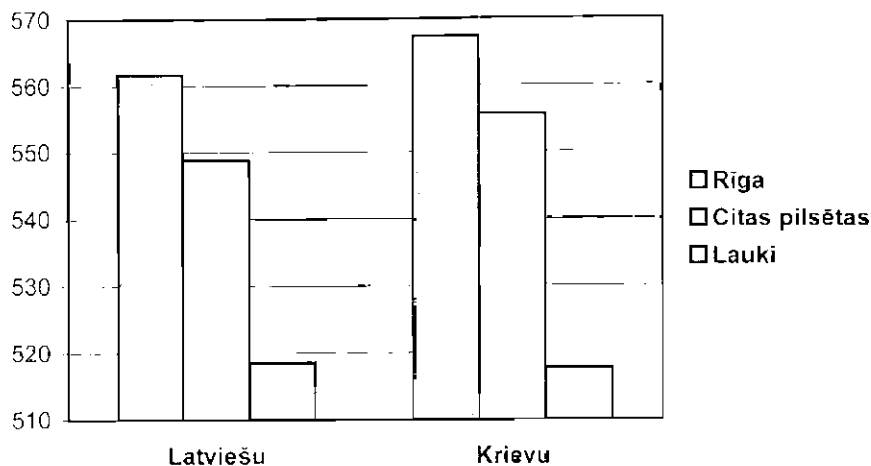
2.zīmējums. Lasītprasmes vērtējums skolēnu grupās pēc dzimuma un mācību valodas.

4.tabula. Lasītprasmes vērtējums skolēnu grupās pēc dzīvesvietas urbanizācijas pakāpes un mācību valodas

Skolas atrašanās vieta	Mācību valoda		
	latviešu	krievu	kopā
Rīga	562 (4,0)	567 (7,7)	564 (4,0)
Citas pilsētas	549 (3,4)	556 (8,7)	551 (3,6)
Lauki	519 (3,0)	518 (6,9)	518 (2,8)
Kopā	541 (2,1)	552 (5,1)	545 (2,1)

Pēc mācību iestādes atrašanās vietas atšķirības starp skolēnu sasniegumiem no skolām ar latviešu un krievu mācību valodu nav statistiski nozīmīgas. Taču ir būtiska atšķirība starp skolēnu lasītprasmes rezultātiem skolēniem pilsētās un laukos kopumā. Tāpat nav atšķirības starp rādītājiem Rīgā, grupējot respondentus pēc mācību valodas. Bet ir būtiska atšķirība

starp skolēnu no skolām ar krievu mācību valodu lasītprasmes kvalitāti pilsētās un laukos.



3.zīmējums. Lasītprasmes vērtējums skolēnu grupās pēc dzīvesvietas urbanizācijas pakāpes un mācību valodas.

3.zīmējums uzskatāmi parāda, ka vislabākie rezultāti lasīšanas kompetences jomā ceturto klašu grupā ir skolēniem Rīgā un tie ir vienlīdz augsti kā skolēniem no skolām ar krievu, tā latviešu mācību valodu.

Atšķirības starp rādītājiem pilsētās un laukos liek domāt par to, ka Latvijas laukos nepieciešamas izmaiņas izglītības politikā. Tāpēc, turpinot pētījuma rezultātu analīzi, īpaša uzmanība tiks veltīta sasniegumu ietekmējošo faktoru noskaidrošanai gan skolā, gan mājās. Iegūtie secinājumi tad būtu izmantojami, lai uzlabotu skolēnu sasniegumus lasīšanas kompetences jomā.

Vispirms aplūkosim tās lasīšanas aktivitātes, ko bērns veicis mājās kopā ar vecākiem pirmsskolas vecumā, un noskaidrosim, kā šīs darbības korelē ar sasniegumiem. 5.tabulā redzams, cik daudz skolēnu šādi attīstījuši lasīšanas kompetenci, savukārt grafikā parādītas minēto aktivitāšu skaitliskās sakarības ar lasītprasmes sasniegumiem (sk. 5.tabulu un 4.zīmējumu).

5.tabula. Lasīšanas aktivitātes mājās pirmsskolas vecumā (jautājums un atbilžu varianti vecāku aptaujā)

Pirms Jūsu bērns sāka mācīties skolā, cik bieži Jūs vai kāds cits pieaugušais mājās veica šādas aktivitātes kopā ar viņu:	Bieži (2 punkti)	Dažreiz (1 punkts)	Nekad vai gandrīz nekad (0 punktu)
a) lasīja	57,2%	40,8%	2,1%
b) stāstīja stāstus	39,2%	55,6%	5,3%
d) spēlējās ar alfabēta rotaļlietām	43,4%	45,4%	11,2%
f) spēlēja vārdu spēles	30,5%	53,2%	16,3%
g) rakstīja burtus vai vārdus	56,4%	40,2%	3,4%
h) skaļi lasīja etiķetes u.c. uzrakstus	45,9%	44,0%	10,1%
j) skatījās televīzijas programmas (vai video) ar subtitriem	38,1%	35,8%	26,2%

Atbilžu variants "c" (*dziedāja dziesmas*) un "e" (*veica lasīšanas uzdevumus datorā*) šajā rezultātu analizē nav izmantots, jo tas nav tieši saistīts ar lasītprasmes attīstību un neietekmē skolēnu lasīšanas sasniegumus.

Visus šos darbību veidus apvienojot, ir aprēķināts aktivitāšu indekss, lai būtu iespējams noteikt kopējo pirmsskolas aktivitāšu korelāciju ar skolēnu rezultātiem lasīšanā.

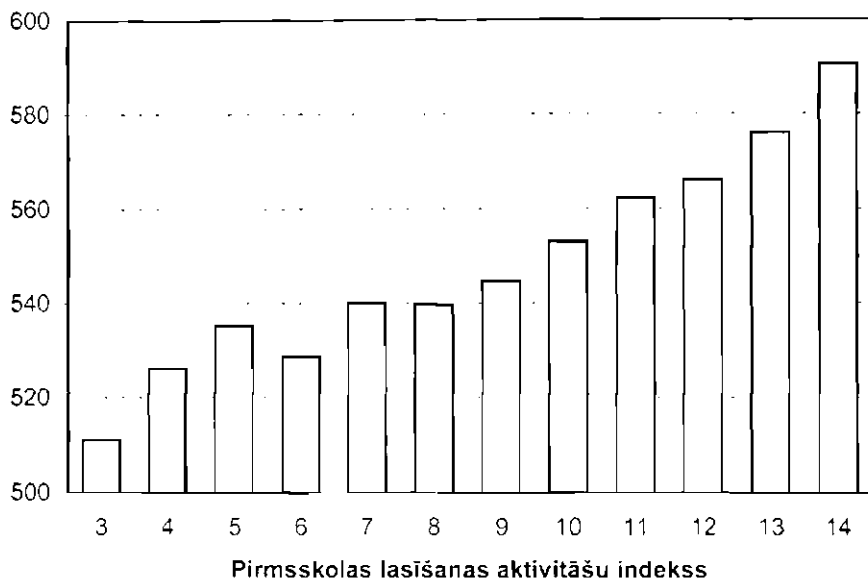
6.tabula. Pirmsskolas lasīšanas aktivitāšu indekss un skolēnu lasītprasmes rezultāti

Indeksa vērtība	Atbilžu skaits	Lasītprasmes rezultāts
1	1	530 (---)
2	8	501 (5,3)
3	13	511 (19,6)
4	45	526 (10,4)
5	87	535 (6,4)
6	177	529 (7,6)
7	292	540 (3,9)
8	326	540 (3,2)
9	442	545 (3,5)
10	402	553 (4,2)
11	397	562 (3,7)
12	303	566 (4,9)
13	109	576 (5,7)
14	39	590 (9,8)

Indeksa vērtības noteikšana:

- 0 = ar atbildi “bieži” novērtēta “j” aktivitāte, un “nekad vai gandrīz nekad” – visas pārējās.
- 14 = ar atbildi “nekad vai gandrīz nekad” novērtēta “j” aktivitāte, un “bieži” – visas pārējās.

Vērtība “1” un “2” netiek ņemta vērā, jo ir pārāk maz šādu atbilžu.



4.zīmējums. Pirmsskolas lasīšanas aktivitāšu ietekme uz skolēnu lasītprasmes rezultātiem.

4.zīmējumā skaidri redzams, ka veicot dažādas ar lasīšanu saistītas aktivitātes, iespējams pilnveidot bērna lasīšanas kompetenci.

Līdz ar to bija nepieciešams noskaidrot, kādas ir bērnu prasmes pirms mācību uzsākšanas skolā. Tāpēc tika analizēta tieši šī faktora korelācija ar lasītprasmes sasniegumiem (sk. 7.tabulu un 5.zīmējumu).

7.tabula. Skolēnu prasmju vērtējums pirms mācību uzsākšanas skolā (jautājums un atbilžu varianti vecāku aptaujā)

Cik labi Jūsu bērns veica minētās darbības, kad sāka mācīties pirmajā klasē:	Nemaz (0 punktu)	Ne pārāk labi (1 punkts)	Labi (2 punkti)	Ļoti labi (3 punkti)
a) atpazīna alfabēta burtus	1,5%	17,0%	42,3%	39,2%
b) lasīja dažus vārdus	5,8%	27,4%	40,8%	26,0%
c) lasīja teikumus	18,5%	36,9%	30,1%	14,5%
d) rakstīja burtus	2,6%	28,4%	49,1%	19,9%
e) rakstīja dažus vārdus	8,0%	37,4%	40,0%	14,6%

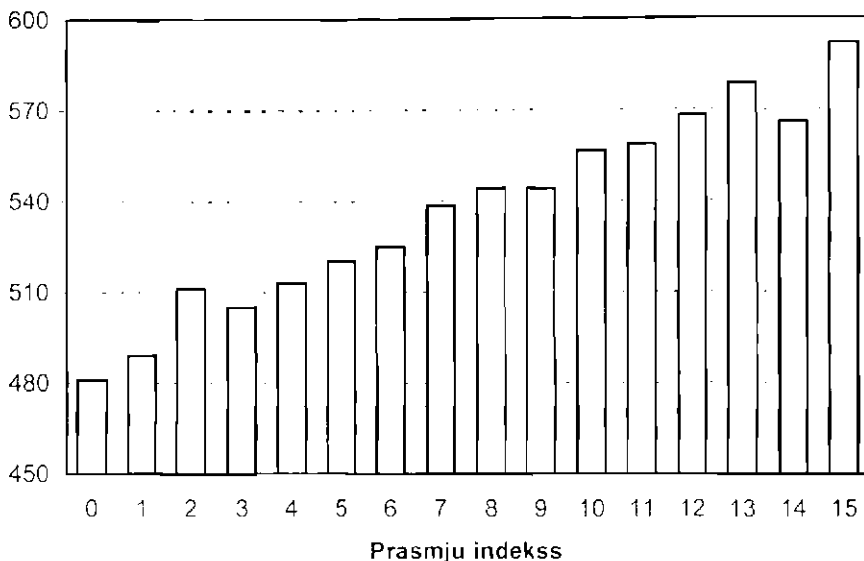
Pirmās trīs no minētajām prasmēm visstiprāk korelē ar skolēnu sasniegumiem lasītprasmē. Taču, lai noteiktu kopējo šo prasmju ietekmes lielumu, tāpat kā iepriekš tika aprēķināts pirmsskolas lasīšanas prasmju indekss.

8.tabula. Pirmsskolas lasīšanas prasmju indekss un skolēnu lasītprasmes rezultāti

Indeksa vērtība	Atbilžu skaits	Rezultāts lasītprasmē
0	17	481 (19,0)
1	15	489 (15,0)
2	40	511 (10,1)
3	78	505 (6,7)
4	120	513 (6,2)
5	168	520 (4,8)
6	179	525 (5,2)
7	226	539 (3,6)
8	245	544 (4,8)
9	294	544 (4,2)
10	354	557 (3,3)
11	279	559 (3,6)
12	190	568 (3,8)
13	150	579 (4,4)
14	78	566 (6,2)
15	263	592 (4,3)

Indeksa vērtības noteikšana:

- 0 – ar atbildi “nemaz” novērtētas visas prasmes.
- 15 – ar atbildi “ļoti labi” novērtētas visas prasmes.



5.zīmējums. Pirmsskolas vecumā apgūto prasņu ietekme uz skolēnu lasītprasmes rezultātiem.

Šie rezultāti rāda, ka pirmsskolas vecumā apgūtās prasmes lasīšanas sasniegumus ietekmē mazāk nekā mājās veiktās lasīšanas aktivitātes. Tas nozīmē, ka vecākiem pastāvīgi nodarbojoties kopā ar bērnu var sasniegt labus rezultātus lasīšanā, kas savukārt pozitīvi iespaido turpmākās mācības.

Kā nākamais sasniegumus ietekmējošais faktors analizētas lasīšanas aktivitātes mājās, kas tiek veiktas paralēli mācībām skolā (sk. 9.tabulu un 6.zīmējumu).

9.tabula. Paraleli mācībām skolā mājās veiktās lasīšanas aktivitātes (jautājums un atbilžu varianti vecāku aptaujā)

Cik bieži Jūs vai kāds cits pieaugušais mājās veica šādas aktivitātes kopā ar bērnu:	Katru dienu vai gandrīz katru dienu (3 punkti)	Vienreiz vai divreiz nedēļā (2 punkti)	Vienreiz vai divreiz mēnesī (1 punkts)	Nekad vai gandrīz nekad (0 punktu)
a) skaļi lasīja bērnam	29,4%	39,9%	17,4%	13,4%
b) klausījās kā bērns skaļi lasa	40,5%	43,0%	13,2%	3,3%
f) gāja uz bibliotēku vai grāmatu veikalu kopā ar bērnu*	3,9%	17,5%	49,2%	29,4%
g) spēlējās vai strādāja ar datoru	6,2%	10,5%	10,0%	73,3%

Atbilžu varianti “c” (*runāja par to, ko bērns bija patstāvīgi izlasījis*), “d” (*runāja par to, ko Jūs lasāt*), “e” (*diskutēja par bērna skolas lasīšanas darbiem*) un “h” (*mudināja bērnu rakstīt, neizmantojot datoru*) šajā publikācijā nav parādīti, jo šīs aktivitātes neietekmē skolēnu lasīšanas sasniegumus.

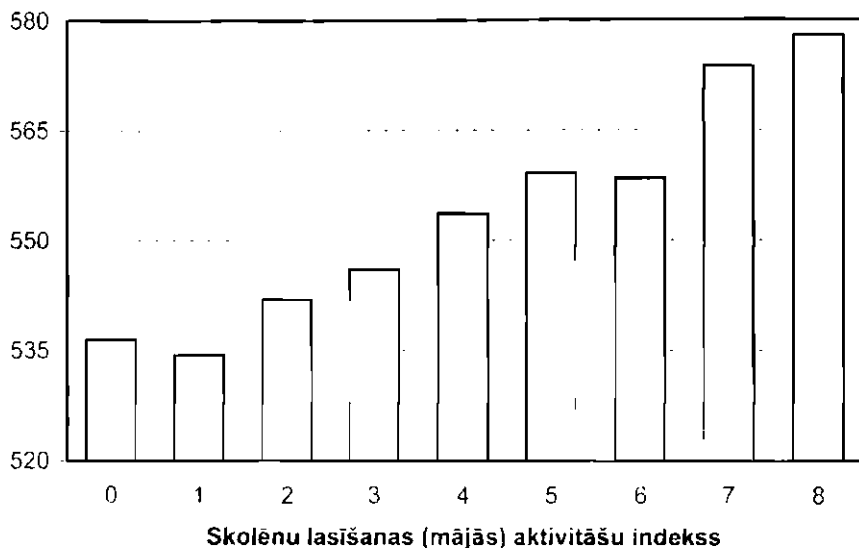
Tāpat kā iepriekš arī šoreiz ir aprēķināts minētā faktora ietekmes indekss.

10.tabula. Skolēnu mājās veikto lasīšanas aktivitāšu indekss un lasīšanas sasniegumi

Indeksa vērtība	Atbilžu skaits	Lasītprasmes rezultāts
0	54	537 (8,0)
1	240	534 (4,2)
2	519	542 (3,4)
3	623	546 (2,8)
4	481	554 (3,7)
5	348	559 (3,5)
6	204	558 (5,5)
7	96	574 (6,3)
8	37	578 (9,0)
9	6	544 (30,2)
10	4	613 (15,5)

Indeksa vērtības noteikšana:

- 0 = ar atbildi “katru dienu vai gandrīz katru dienu” novērtētas “f” un “g” aktivitātes un ar “nekad vai gandrīz nekad” visas pārējās darbības.
- 12 = ar atbildi “nekad vai gandrīz nekad” novērtētas “f” un “g” aktivitātes un “katru dienu vai gandrīz katru dienu” visas pārējās.
- Vērtība “9” un “10” netiek ņemta vērā, jo ir pārāk maz šādu atbilžu.
- Vērtība “11” un “12” nav nevienam skolēnam.



6.zīmējums. Paraleli mācību darbam skolā mājās veikto lasīšanas aktivitāšu ietekme uz skolēnu lasītprasmes rezultātiem.

Redzams, ka korelācija starp skolēnu lasīšanas aktivitātēm mājās un lasītprasmes rezultātiem nav tik stipra kā divu iepriekš apskatīto faktoru gadījumā, bet tā tomēr ir pozitīva.

Tādējādi varam secināt, ka visiem minētajiem faktoriem ir būtiska loma bērna lasīšanas kompetences pilnveidē, taču visnozīmīgākā ietekme uz rezultātiem ir pieaugušo darbam kopā ar bērnu pirmsskolas vecumā.

Pētījumā ar to nav domāta mērķtiecīga lasīt un rakstīt mācība, bet vairāk ieinteresētības un pozitīvas attieksmes veicināšana, kas turpmāk sekmētu bērnu lasīšanas un mācību motivācijas attīstību. Noslēgumā jāatzīst, ka lasīšanas aktivitātes mājās paralēli mācībām skolā, protams, ir pozitīvi ietekmējošs faktors, bet lasītprasmes rezultātus pamatā tomēr iespaido mācības skolā.

Literatūra

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study. Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001. USA: International Study Center, Lynch School of Education Boston College, 2001.

Summary

This paper presents the first national results of The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), organised by The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The paper also provides a basic description of the study's design and activities. The target population of the study is all fourth grade students. The paper compares students' reading achievement by language of instruction, sex and urbanization, as well as the distribution of the national results.

These first PIRLS results show no difference in reading achievement by language of instruction, between students whose language of instruction is either Russian or Latvian, regardless of their sex. But there is a significant difference between girls and boys in both language groups. They again show no difference between Russian and Latvian students, regardless of the level of urbanization where they live, but there are significant differences between Latvian students at all levels of urbanization. As for Russian students, although there is no difference between Riga and other cities, there is a significant difference between Russian students in cities and in the countryside.

The report also includes correlations of students' reading achievement with their current reading activities at home, as well as reading activities

and abilities at home before they started attending school. All three factors have a significant positive correlation with reading achievement, but the strongest relationship is with prior reading activities at home.

Tatjana Koķe

Latvijas Universitāte

LĪDZDALĪBA VAI IZSTUMTĪBA: PIEREDZES ANALĪZE IZGLĪTĪBĀ

Kopsavilkums

Rakstā tiek analizēta līdzdalības un izstumtības pieredzes veidošanās skolās 90.gados. Izstumtības iemesli galvenokārt ir sociāli, politiski un ekonomiski noteikti. Savukārt līdzdalības procesu attīstību skolā sekmē tādi faktori kā skolotāju un skolēnu pašvērtības apziņa, savstarpēja uzticība, individuālo vērtību atzīšana, kā arī sabiedrības prasību izglītības sistēmai izpratne un respektēšana.

Desmit gadus atpakaļ droši vien netiktu izvirzīta alternatīva *līdzdalība vai izstumtība*, jo vairums iedzīvotāju bija brīvas, neatkarīgas valsts un demokrātiskas sabiedrības veidošanas gaidās. Katrs gribēja izmantot savas zināšanas un prasmes Latvijas izaugsmei.

Kopīgais mērķis nav mainījies, tomēr izpratne par tā sasniegšanu vairs nav tik vienpusīgi optimistiska. Kā argumenti pilsoņu atsvešinātības, izstumtības izjūtas apliecinājumam minami A. Dūdiņas pētījumā atklātie (2001) sociāli politiskie cēloņi.

1. 90.gadu beigās ir būtiski izmainījušās attiecības starp politisko eliti un masām. Tiešā demokrātija, kas visspilgtāk izpaudās Tautas frontes fenomenā, tika pārstrukturēta uz stingrā hierarhijā balstītu institucionālizētu politisku darbību, attālinot cilvēkus no lēmumu pieņemšanas procesa, vienlaikus nostiprinot politiskās elites pozīcijas, bet vājinot atgriezenisko saikni ar sabiedrību. Noslāņošanās, tai skaitā sociālā, līdztekus politiskās izglītības trūkumam negatīvi ietekmējusi līdzdalības veicināšanu Latvijas sabiedrībā.
2. Satraukumu rada pētījumā “Ceļš uz pilsonisku sabiedrību” gūtie rezultāti par Latvijas iedzīvotāju nepamatoti zemo pašvērtējumu un neticību savām spējām ietekmēt valsts un pašvaldību institūciju

- lēmumus. Trīs ceturtdaļas respondentu uzskata, ka vairums cilvēku ir “labāk informēti par politiku un valdību nekā es”. Ar sarūgtinājumu jāatzīst, ka šī apjēgtā izstumtība vairo neticību valstij un palielina to cilvēku skaitu, kas izvirza prasību pēc stingras rokas un vēlas valsts vadībā redzēt stipru līderi. Tādi ir 42% pilsoņu un 38% nepilsoņu.
3. Valdošo koalīciju klaja varas un amatu dalīšanas prioritāte pār valstiski nozīmīgās stratēģiskās vienotības meklējumiem kavē uz sadarbību orientētu rīcību, kur katrs varētu justies piederīgs, atzīts un uzklauts. Ētikas relatīvisms un politiskais cinisms ir kļuvuši par normu sociāli politiskajās norisēs un mazinājuši cilvēku ticību līdzdalības un līdzdarbības iespējai.

Kvalitatīvai līdzdalībai nepieciešama precīza un leģitīma sadarbības sistēma starp pilsoni un valsti. Šī raksta uzdevums ir analizēt sociālo izpausmju “līdzdalība vai izstumtība” attīstību pedagoģiskajā procesā, jo pirmā pieredze dialoga veidošanā un lēmumu pieņemšanā ir iegūstama skolā.

Kas liecina par šīs problēmas aktualitāti?

Pirmkārt, statistika rāda, ka izglītības nozīme cilvēku dzīvē pieaug. Ja 1993.gadā mācību iestādēs bija 68% bērnu un jauniešu vecumā no 7 līdz 23 gadiem, tad 1999.gadā audzēkņu skaits ir pieaudzis līdz 83%.

Otrkārt, Latvijā sabiedrības uzticības pakāpe skolai ir ļoti augsta (80%) un tā ir noturīga. Līdz ar to līdztekus didaktiskajiem un audzināšanas uzdevumiem mācību iestādēs īstenojami arī socializācijas uzdevumi.

Treškārt, pētījumi politikas zinātnē liecina, ka pastāv pozitīva korelācija starp izglītības un līdzdalības līmeni.

Kādas tad ir izglītības sistēmas iespējas rosināt vai bremsēt personu līdzdalību sabiedriskajos procesos?

Desmit neatkarības gados izglītības jomā ir ieviesti daudzi jauninājumi: līdztekus valsts skolām darbojas privātās, dubulti ir pieaudzis to jauniešu skaits, kas pēc vidusskolas turpina studijas augstskolā, mācību saturs un metodes ir kļuvušas daudzveidīgākas, arī skolu telpas pamazām tiek sakoptas. Humānisms, sadarbības pedagoģija, līdztiesīga saskarsme ir izglītības paradigmas maiņas pamatā pēdējā desmitgadē.

Ir meklēti risinājumi izglītības prakses pilnveidei gan apgūstot pieredzi

parauga cienīgās rīcītu valstīs, gan ieviešot jauninājumus direktīvu veidā vai atraisot pašmāju iniciatīvu, gan pilnveidojot skolotāju izglītības un tālākizglītības iespējas, gan sabalansējot valsts un pašvaldību atbildību par izglītības iestādēm. Taču attieksmēs starp skolu un sabiedrību nav nedz apmierinājuma, nedz savstarpējas uzticēšanās, nedz atzinības.

Kādi tam ir cēloņi? Būtiskākais – neskaidrība nopietnos un konceptuālos izglītības politikas jautājumos (decentralizācijas sekas), kā arī atbildības trūkums, no vienas puses, un, no otras puses, sīkā, pārprastā skolu aprūpe un aizbildniecība ikdienišķu problēmu risinājumos.

Pirmās kļūdas tika pieļautas 90. gadu sākumā, ignorējot viedokli, ka saskaņota, centralizēta izglītības politika sekmē skolu vienotību.

Šādos apstākļos daudzas skolas, kam pietrūka prasmes patstāvīgi lemt, tika atstātas novārtā un arvien vairāk atpalika no progresīvi strādājošajām, kas pārmaiņu procesu pārvērta priekšrocībās. Tādējādi šodien skolu absolventu vidū iezīmējusies noslāņošana – tādos, kas prasmīgi virzās uz savu mērķi, un tādos, kas jūtas bezpalīdzīgi, valsts aprūpi un garantijas zaudējuši. Vienmēr rodas sarūgtinājums, secinot – “zaudētā paaudze”, bet daudzkārt smagāk to ir attiecināt uz daļu jaunatnes. Diemžēl mūsu sabiedrība, ieskaitot pedagogus, no tā nav pasargāta. Vienmēr jāatceras, ka izaugsmes un atjaunotnes vajadzības kā cilvēka pamatvajadzības ir nozīmīgas katras profesionālās darbības posmā un, iespējams, vēl vairāk aktualizējamās profesionālās darbības brieduma un noslēguma periodā, kad pārslodzes dēļ iestājas pagurums, mazinās vēlme eksperimentēt, turpināt izglītību un analizēt savas darbības rezultātus. Teiktais pilnībā attiecināms uz skolotāja profesiju. Rīcītos jau 80. gadu vidū parādījās pirmie pētījumi par skolotāja “izdegšanu” stresa un pārslodzes dēļ, tika meklēti risinājumi un piedāvāti paņēmieni spriedzes mazināšanai. Postmodernisma laikmetā pat ir izveidojusies jauna zinātnes apakšnozare “Pārmaiņu vadīšana”, taču spriedze un psiholoģiskā noslogotība, kas rada krīzes, pieaug, un cilvēks kļūst arvien neaizsargātāks no steigas, trokšņa, vardarbības un citu negatīvu parādību ietekmes. Pētnieki S.Koks un R.Hēms (Cox, Heames 1999) pamatoti apgalvo, ka būtiskākā mūsdienu skolotāja sociālā prasme ir spēja tikt galā ar spriedzi mācību procesā.

Latvijas apstākļos stresa stāvokli pastiprina sociālā, politiskā un ekonomiskā nestabilitāte sabiedrībā.

Aptaujājot skolotājus, visbiežāk minētie spridzces iemesli izglītībā ir šādi:

- skolās pieaug sociālā neviendabība un atšķirības skolēnu izziņas darbības prasmju līmenī, skolotāja darbu sarežģī klasēs heterogēnais sastāvs;
- mainījies skolotāja un skolēna savstarpējo attiecību modelis. Ja pirms divdesmit gadiem skolotāji baudīja pilnīgu respektu un bija šo attiecību noteicēji, tad šodien to pamatā ir līdztiesība. Taču diemžēl arvien vairāk pedagogus satrauc skolēnu vārdiska, psiholoģiska un pat fiziska vardarbība attiecībās ar skolotājiem un saviem vienaudžiem, jo deformēto morāles vērtību dēļ skolēnam agresija un prasīgums reizēm ir vienīgais attiecību pastāvēšanas veids;
- skolotājam psiholoģiskā spridzce palielinās gan bezgalīgi pieaugošo darba pienākumu dēļ, gan arī sociālā statusa, t.sk. mantiskā stāvokļa salīdzinājumā ar skolēniem, pazemināšanās dēļ. Šodien no pedagoga gaida ne vien to, lai viņš attīsta skolēna izziņas spējas, nostiprina zināšanas priekšmetā, bet arī lai spētu rosināt audzēkņus patstāvīgām mācībām, organizētu sadarbību un nodrošinātu dialogu ar un starp skolēniem, neatstātu novārtā dzimumaudzināšanas jautājumus un veselības mācības aspektus, veidojot izpratni par narkotiku un toksisko vielu lietošanas sekām, veicinātu sociālo integrāciju un neaizmirstu sagatavot skolēnus dzīvei multikulturālā sabiedrībā, turklāt arī sekmētu bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanos vispārīgā izglītībā;
- ģimenes, vecāku ietekmei samazinoties aizņemties darbā vai pagrimuma un depresijas dēļ, cilvēcisko attiecību izkopšana un morāles pamatu audzināšana pilnībā pāriet skolotāju atbildībā;
- mazinās sabiedrības un varas iestāžu atbalsts un sociālā atzinība skolotājiem, kas savukārt pastiprina nedrošības izjūtu un negatīvi ietekmē pedagogu pašvērtējuma līmeni.

Šie faktori neveicina skolotāja līdzdalību sabiedrības procesos, toties vairo vecāku un sabiedrības neizpratni un neuzticību. Kā palīdzēt skolotājiem šādā situācijā?

Pirmkārt, piedāvājot kvalitatīvu izglītību. Informācijas plašās pieejamības laikmetā *zināšanu apjoms pieaug, bet to aktualitāte strauji mainās. Tas nozīmē, ka nepieciešams prast atlasīt tās zināšanas, kas palīdz veidot izpratni.*

Tātad jāatsakās no ilgāku laiku valdījušās kvantitatīvās pieejas izglītībā, jāievieš arvien jauni un jauni mācību priekšmeti un studiju kursi, lai neatpaliktu no pasaules straujās un daudzveidīgās attīstības. **Ja ir pārāk daudz apgūstamā materiāla, tad neatliek laika personības attīstībai, zūd izglītības procesa jēga un būtība: rosināt domāšanu, veidot izpratni.**

Kritērijs *rosināt domāšanu*, būtu pamats gan izglītības kvalitātes noteikšanai, gan dažādu audzināšanas un socializācijas uzdevumu īstenošanai skolā.

Otrkārt, nostiprinot piederības izjūtu. Pieaugošā nevienlīdzība un sociālā noslāņošanās, īpaši pamatskolas līmenī, arvien noteiktāk liek skolām un skolotājiem diferencēt mācību pieejas un ievērot katra bērna individuālās attīstības tempus. Ielas bērnu fenomens ir spilgts apliecinājums tam, ka šī objektīvā patiesība tiek ignorēta vai saprasta deformēti. Respektīvi, viesbiežāk skolu praksē visiem bērniem tiek prasīts sekot vienveidīgiem standartiem. Neveiksmes gadījumā daļa skolēnu tiek atstumti, noliegti, pedagogam aizbildinoties ar pārslodzi un pārpildītajām klasēm. Tā vietā būtu nepieciešams mācīt katram audzēknim apzināties savu attīstības pakāpi, saprast, kas darāms tālāk, lai pilnveidotu zināšanas un prasmes un pilnībā spētu uzņemties atbildību par mācīšanās rezultātiem. **Jāuzsver, ka bērna spēju un dabisko tieksmju neievērošana ir nosodāma vismaz divu iemeslu dēļ: pirmkārt, tiek apdraudēta bērna attīstība, nespēja izpildīt prasības sekmē atsvešināšanos. Otrkārt, sabiedrības ieguldītie resursi izglītībā nespēj nodrošināt atdevi.** Latvijai kā mazai valstij abi šie faktori ir vienlīdz nozīmīgi, pat izšķirīgi, jo, no vienas puses, pastāvot nelielam iedzīvotāju skaitam, katra cilvēka potenciāls un līdzdalība sociālajos procesos nav pārvērtējama, no otras puses, skola, kvalitatīvi neizpildot savus uzdevumus, zaudē uzticību sabiedrības acīs un tādējādi pati tiek izstumta no līdzvērtīgu partneru loka.

Izvirzītās problēmas kontekstā kļūst aktuāla vēl viena pretruna. Sabiedrības attīstība tuvākajā laika posmā nav iespējama bez solidarizēšanās. Skola un augstskola vairs nevar funkcionēt tikai kā informācijas un zināšanu krātuve, izglītības iestādēm jākļūst par plašu sociālo kontaktu vidi, veidojot pamatu sociālā kapitāla vairošanai, veicinot sadarbību starp indivīdiem un starp organizācijām. Šādos apstākļos nozīmīgs faktors līdzdalības veicināšanai ir izglītojošās vides paplašināšana mācību iestādes ietvaros, organizējot sadarbību starp skolotājiem, skolu vadītājiem, vecākiem, augstskolu mācībspēkiem, darba devējiem, nevalstiskām organizācijām, pašvaldību un vietējās sabiedrības pārstāvjiem kopēju problēmu risināšanai vai nozīmīgu projektu īstenošanai.

Veicot pētījumu par skolu organizāciju attīstību, skaidri redzams, ka daudzas mācību iestādes Latvijā meklē un ir atradušas iespējas, kā paplašināt savas darbības ietvarus, neierobežojot darbību tikai ar didaktisku uzdevumu īstenošanu mācību priekšmetos. Pieredze skolēnu zinātnisko darbu konkursu, karjeras dienu, vasaras skolu un nometņu organizēšanā būtiski bagātina skolas izglītojošo vidi un nostiprina sadarbības saiknes ar sabiedrību. Nereti atrodami tieši pozitīvas kopīgās rīcības piemēri, resp., sadarbība, kas tiek īstenota uz līdzvērtības un līdztiesības principiem, kādam no partneriem necenšoties piesavināties visziņa un vadoņa lomu. Tomēr jāatzīst – lai gan vairums skolotāju un skolu vadītāju mūsdienās saprot, cik liela nozīme piešķirama darbam ar sabiedrību ārpus skolas (tā ir iespēja izvairīties no šauri profesionālas noslēgtības un veicināt atvērtību un uzticēšanos), tomēr pedagogu noslodze ne vienmēr ļauj ieceres īstenot vajadzīgajā līmenī.

Turklāt šāda sadarbība arvien retāk tiek organizēta rajona ietvaros vai, piemēram, starp Latvijas augstskolām – jo ierobežoto resursu dēļ solidaritātes un kopīgas rīcības vietā pastiprinās konkurences tendences, diversifikācija un stratifikācija. Atklātības un risinājumu meklējumu gaisotnes vietā ir līdzekļu trūkums un nedrošība. Tomēr īstas drosmes atzīt radušās situācijas sarcožģītību un pārlicības par neoliberālās pieejas ilgtspēju, salīdzinājumā ar sociāldemokrātisko modeli ne institucionālā, ne indivīda līmenī nav. Kā pierādījumu te var minēt valsts piešķirto prioritātes statusu izglītībai, tajā pašā laikā izdevumi šajā sfērā samazināti no 16,9% 1993. gadā līdz 15,1% 1999. gadā.

Īstermiņa resorisko interešu nozīmes pārspīlēšana un konkurences vienpusīga interpretācija vājina sadarbības iespējas, rada vienaldzību un nošķirtību, tomēr izglītībai jābūt tai publiskajai arēnai, kur tiek kultivēta savstarpēja cieņa, iecietība, saprašanās un spēja kopīgi rīkoties.

To ir iespējams sasniegt, tikai panākot vienotību un saprašanos *pašu skolotāju, skolu vadītāju un izglītības politikas veidotāju vietējo pašvaldību un vadības līmenī starpā.*

Turklāt šajā procesā katram noteiktas lomas veicējam ir savi uzdevumi un funkcijas.

Skolotāja darba kvalitāti ietekmē viņa rīcības motivācija, spējas un attieksme pret skolēnu, profesionālo darbību, kā arī profesionālo pilnveidi. Pozitīvi rezultāti sasniedzami, rūpīgi gatavojoties katrai stundai un ļoti pārdomāti realizējot ieceres, kā arī pastāvīgi izvērtējot savu darbību un sasniegto. Minētā sistēma būtu jāņem vērā likumdevējiem, nosakot skolotāju algas likmes un darba slodzes. Jārespektē gan nodarbību sagatavošanas, gan profesionālās darbības izvērtēšanas posmā patērētais laiks. Tas nav tikai skolotāja godaprāta un entuziasma jautājums. Tādējādi tiktu likumīgi atzīta skolotāja darba nozīmība, kas savukārt celtu skolotāja pašapziņu.

Arī Latvijas pilsētu un lauku skolotāji, novērtējot pedagoga darba apstākļus paūz sašutumu par sagatavošanās posma nenovērtēšanu (aptaujā piedalījās 150 respondentu). Skolotāji negūst pelnīto atzinību, līdz ar to viņu aktivitāte, radošums krītas. Par to liecina kaut vai tas, ka pēdējo četrus gadu laikā skolotāju līdzdalība profesionālo asociāciju darbā ir būtiski samazinājusies, jo viņi nesaskata šādā darbībā jēgu. *Rezultātā, vilušies līdzdalības nozīmībā, skolotāji savu negatīvo pieredzi nodod tālāk audzēkņiem.*

Apbrīnojami noturīga ir skolotāju vēlme nemitīgi papildināt savu kvalifikāciju. Ir novērots, ka tālākizglītības procesā viņi cenšas aktīvi līdzdarboties. Ja pedagogiem netiek piedāvātas mācību iespējas, viņi uzstājīgi meklē alternatīvas. Piemēram, daudzi simti skolotāju ir iesaistījušies dažādos projektos ar mērķi papildināt zināšanas un smelties jaunas atziņas kopdarbībā ar saviem kolēģiem. Minētie procesi liek pozitīvi novērtēt līdzdalības vajadzību un pedagogu prasmi sadarboties.

Būtiska nozīme līdzdalības nostiprināšanā ir sadarbībai skolotāju vidū – kaut vai vienas skolas ietvaros. Lai noskaidrotu pedagogu sadarbības

pieredzi, aptaujā tika lūgts minēt piecus cilvēkus, ar kuriem konkrētais skolotājs sadarbojas profesionāli, un nosaukt līdzdalības jomas. Pētījumā konstatēti divi scenāriji. Negatīvais – lielākā daļa respondentu atzinās, ka ir grūti sniegt šādu personu uzskaitījumu, bet sadarbības jomu ziņā aprobežojās ar mācību materiālu apmaiņu, skolēnu individuālo problēmu apspriešanu. Izglītības mērķu vai mācību stratēģiju jautājumi praktiski te netika atzīmēti. Tas liecina par to, ka mūra sienas šķir ne tikai klašu telpas, bet arī iezīmē robežlīniju pedagoģisko nostāju un koncepciju īstenošanā. Šajā gadījumā tiek neproduktīvi šķiesti līdzekļi, bet ar audzināšanas un socializācijas uzdevumu izpildi droši vien nav apmierināti ne skolotāji, ne audzēkņi, ne viņu vecāki.

Pozitīvi vērtējamās tās skolas, kas veicina domubiedru grupu izveidi, deleģē skolotājiem plašas pilnvaras, kopīgi izstrādā mācību audzināšanas picejas, kurās atspoguļotas sadarbības procesā izvirzītās un pieņemtas izglītības vērtības. Arī tās vērtības, par kurām runā skolēni, ir realizētas skolas vadības līmenī un iemiestotas skolas organizatoriskajā struktūrā. Stingras hierarhijas vietā, kas ir visai izplatīta parādība Latvijas izglītības iestādēs, šādā skolā valda “komandas” gars, profesionālo kompetenču respektēšana un tieksme uz attīstību.

Tomēr nav noslēpums, ka sadarbība galvenokārt balstās uz konkrētām personībām un līdzdalības gars ir viegli zaudējams, resp., ja šādas domubiedru kopas līderis tā vai cita iemesla dēļ aiziet no grupas, tā var pārstāt eksistēt. Tāpat arī intensīva sadarbība un pastāvīga domu apmaiņa prasa ļoti daudz laika, kam acīmredzot vajadzētu atspoguļoties atalgojumā vai kas jāatbalsta citādi, piemēram, piešķirot kādas priekšrocības tālākizglītībā un līdzīgos izaugsmi rosināšos pasākumos.

Kā jau tika minēts iepriekš, skolotāji un skolas nav vienīgās institūcijas kas ir atbildīgas par līdzdalības pieredzes veidošanu. Tam ir divi būtiski iemesli. Pirmkārt, skolotājiem ir grūti saglabāt enerģiju un entuziasmu augstā līmenī bez atbalsta no ārienes. Otrkārt, pedagoģiskais darbs var būt patiesi rezultatīvs tikai apstākļos, kad *skolotājam ir augsts sociālais prestižs sabiedrībā un viņa viedoklis tiek respektēts visos izglītības vadības līmeņos*. Diemžēl Latvijas apstākļos šādu situāciju ir grūti uzskatīt par reālu.

Līdztekus skolotāju individuālajām spējām un prasmēm, skolu nozīmei sadarbības pieredzes izplatībā un noturībā nepieciešama arī konsekventa,

atbalstoša izglītības politika. Būtu jāsāk ar to, lai sākotnēji netiktu ignorēta vajadzība panākt plašu pedagogu atbalstu jaunām ierosmēm un iniciatīvām, kas nāk no augstākām izpildvaras institūcijām. Tas nozīmē, ka, ieviešot jebkuru jauninājumu, jāorganizē plašas konsultācijas un sabiedrība jāiesaista to izvērtēšanā un atzišanā.

Pedagogiem jādot iespēja piedalīties to lēmumu pieņemšanā, kas saistīti ar mācību plānu un satura izveidi, jāļauj adaptēt mācību plānus, ievērojot vietējās vajadzības. Pašvaldību politikai jābūt atbalstošai, resp., tādai, kas sekmē radošu citu pieredzes izmantošanu un mudina eksperimentēt, organizējot “līdzīgi domājošo” skolu tīklus; tādai, kas ļauj apmainīties ar informāciju un palīdz veidot vidi, kurā vairāk dominē iedrošināšanas, nevis piespiedu mehānismi.

Demokrātisma pakāpe līdzdalības procesos skolā *ir tiešā kopsakarā ar individuāla skolotāja, skolas un izglītības politikas vienotību, savstarpējām saistībām un atbildību.*

Skolas pieredzes analīzes rezultāti ļauj secināt – lai uzlabotu skolas psiholoģisko klimatu, stimulētu profesionālismu, nodrošinātu atgriezenisko saikni, ir nepieciešams veicināt līdzdalības procesus. To savukārt lielā mērā rosina atbalsts, piederības izjūta, paškontrolē, turpretī neuzticēšanās un nemītīga pārbaude rada izstumtību, tieksmi pēc norobežošanās. Turklāt mūsdienu brīvā tirgus nosacījumi paši par sevi darbojas kā nenoformulēts pasūtījums izglītības iestādēm.

“Līdzdalība vai izstumtība” ir raksturīga opozīcija indivīda, institūcijas un valsts līmenī. Valstī šis parādības ietekmē globalizācijas procesi. Galvenais – kā izprast globalizāciju un kā šie procesi attīstīsies? Ja globālo tīklu sabiedrība balstās uz nevienlīdzību, konkurenci un starptautisku tendenciozu notikumu un parādību izvērtēšanu, tad, protams, tas nav pieņemams. Taču, ja uzsvars tiek likts uz cilvēces vienotību, demokrātiju un ekonomiskās liberalizācijas priekšrocībām, tad Latvijā ir būtiski attīstīt līdzdalības procesus, kas pavērtu cilvēkiem iespējas izglītības un nodarbinātības sfērā, celtu konkurētspēju un labklājību.

Kultūras saglabāšanas un attīstības vārdā mēs nedrīkstam atteikties vai zaudēt nacionālos ieguvumus, bet globalizācijas pretiniekiem ir skaidri jāapzinās patiesība, ka īstās briesmas nācijai, kultūrai un izglītībai draud no ekonomikas lejupslīdes. Tomēr, neraugoties uz nelielu ekonomisko

augšupeju pēdējā gada laikā, daudziem cilvēkiem Latvijā dzīves pamatizjūta ir izdzīvošana. Viņi jau šodien uztver sevi nevis kā procesu līdzdalībnieki, bet kā izstumtie. Pastāvošajā situācijā nav jākoncentrē spēki uz vainīgā meklēšanu, bet gan jāmeklē risinājumi kā paplašināt darbaspēka mobilitāti, plurālismu. Humanitārām zinātnēm jācenšas rast atbildes uz jautājumu, cik lielā mērā globalizācija veicina kultūras bagātināšanos un ekonomisko izaugsmi un cik lielā mērā rada problēmas. Šos jautājumus nevar risināt izolēti, ir nepieciešams dialogs, kas veicina savstarpēju uzticēšanos. Tikai tā var izvirzīt kopīgus mērķus, kas balstīti uz vispārcilvēciskām pasaulīga rakstura vērtībām, un vienoties par to sasniegšanas ceļiem. Šis algoritms ir vienāds līdzdalības sekmēšanai gan indivīda, gan institūcijas, gan atsevišķas valsts vai valstu savienības kontekstā. Tā apguve aizsākas skolā.

Literatūra

1. Cox S. & Heames R. *Managing the Pressures in Teaching*. London: Falmer Press, 1999.
2. Dūdiņa A. *Parlaments un tā attiecības ar sabiedrību*: Mag.darbs. Rīga, 2001.
3. Field T., Hoffman N. & Cohen L.J. School/University Collaborations: Letters from the Front. *Teacher Development*, vol.3, nr.2. 1999, pp.291–300.
4. Koķe T. Zināšanas un dialogs globalizācijas priekšnoteikums. *Latvijas vēstures žurnāls*, Nr.1(41). 2001, 20.–24.lpp.
5. Koķe T. Skolotāja profesija mūsdienās: izglītība, karjera, pašapziņa. *Skolotājs*, Nr.4(28). 2001, 58.–62.lpp.
6. Learning the Treasure Within. *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*: UNESCO, 1996.

Summary

The article deals with the analyses of the participation or rejection experience existing in the schools of Latvia within the period of the last decade. Reasons for the feeling of rejection mostly are connected with the social, political and economic tendencies that dominate in the country. The prerequisites for participation at school are mainly connected with self-esteem both of teachers and students, mutual trust and recognition of

individual values as well as understanding and implementation of the requirements that the society sets forward to educational system.

Rudīte Pļaviņa

Latvijas Nacionālā aizsardzības akadēmija

VADĪBAS STILS KĀ VIENA NO ORGANIZĀCIJAS KULTŪRAS SASTĀVDAĻĀM

Kopsavilkums

Rakstā aplūkots Latvijas Nacionālās aizsardzības akadēmijas Svešvalodu katedras vadības stils kā neatņemama organizācijas kultūras sastāvdaļa. Tiek sniegti katedras galvenie mērķi un personāla vispārīgs raksturojums. Organizācijas kultūras funkciju analizē izmantoti Ērika Šeina zinātniskie uzskati un īpaši uzsvērta vadītāja loma. Ar tabulas un grafika palīdzību autore ilustrē pētījuma rezultātus par esošo un vēlamo Svešvalodu katedras kultūras tipu. Analizējot minētās organizācijas vadības stilu, izcelta tā ietekme uz padoto darba efektivitāti.

Rakstā tiks analizēts Latvijas Nacionālās aizsardzības akadēmijas (turpmāk – NAA) Svešvalodu katedras vadības stils organizācijas kultūras aspektā. Akadēmijā ir 5 katedras. To darba mērķi un uzdevumi formulēti 2000. g. 9. februārī Senāta sēdē apstiprinātajā NAA katedru nolikumā. No minētā dokumenta izriet, ka “..katedras darbības mērķis ir nodrošināt NAA kadetiem bāzes zināšanas, prasmes un iemaņas izvēlētajā(s) svešvalodā(s) atbilstoši NBS militāro kadru sagatavošanas intensīvajām un padziļinātajām svešvalodu apguves programmām, kā arī sagatavot viņus savā profilā praktiskajam komandieru un audzinātāju darbam Latvijas Republikas Nacionālajos bruņotajos spēkos. *Svešvalodu katedra atbild par svešvalodas intensīvo sagatavošanas bloku*” (LNAA katedru nolikumi 2000, 1).

Svešvalodu katedrai kā nozīmīgākie uzdevumi izvirzīti:

1) “..izstrādāt NAA kadetiem un klausītājiem studiju programmas katedras mācību priekšmetos, kuras nepieciešamas dažādu līmeņu kvalifikācijas iegūšanai;

2) *attīstīt svešvalodas prasmi un tās studēšanu augstā metodiskā un zinātniskā līmenī, ievērojot virsnieku sagatavošanas militāros*

aspektus” (LNAA katedru nolikumi 2000, 2).

Analizējamās struktūrvienības vispārīgs raksturojums

NAA Svešvalodu katedra organizē angļu, vācu un franču valodas nodarbības Vada komandiera, Rotas komandiera un Komandējošā sastāva virsnieka pamatkursā studējošajiem. No katedrā strādājošiem 16 darbiniekiem 4 ir vīrieši, 12 – sievietes. No 4 vīriešiem 3 ir militārpersonas, 1 – civilpersona; visas 12 sievietes ir civilpersonas. Darbinieku vecums – no 24 līdz 60 gadiem, taču lielākā daļa personāla ir vidēji 30–40 gadus veci. Darba stāžs katram ir ļoti atšķirīgs: Beatrisei – 3 gadi, Skaidrītei – 1, Ivetai – 2, Gundaram – 6, Lailai – 5, Vladislavam – 1, Inetai – 2, Ritai K. – 4, Gintai – 4, Intai – 8, Rasmai – 8, Ingai – 7, Marekam – 5, Ritai M. – 8, Ivaram – 2, Rudītei – 6 gadi. Tā kā katedras nolikumā ir stingri noteiktas kvalifikācijas prasības docētāja un citu amatu pretendentiem, jāatzīst, ka gandrīz visiem ir nepieciešamā izglītība vai arī viņi studē, lai to iegūtu vai paaugstinātu. Tāpat arī jāatzīmē, ka katedras darbiniekiem ir spēcīgi izteikta ievirze uz pašizglītošanos. Šobrīd struktūrvienībā 3 darbiniekiem ir bakalaura grāds, 9 studē maģistrantūrā vai jau ir ieguvuši šo grādu, 1 studē LU doktorantūrā un 1 ir filoloģijas doktors, savukārt apmācību instruktoram ir vidējā speciālā izglītība.

Organizācijas kultūras tips: esošais un vēlamais

Organizācijas kultūru tēlaini var salīdzināt ar organizācijas personību. Edgars Šeins (*Edgar Schein*), viens no pirmajiem organizāciju kultūras koncepcijas izstrādātājiem, organizācijas kultūru identificē ar organizācijā valdošo pārliecību, vērtību un sociālo normu kopumu (Renģe 1999, 97). Organizāciju kultūrai ir divas funkcijas:

- 1) pielāgošanās ārējai videi - šādi tiek nodrošināta vienota izpratne:
 - a) par organizācijas misiju un stratēģijas izpratni, par mērķu saskaņošanu šīs misijas īstenošanai,
 - b) par mērķu sasniegšanas līdzekļiem, to saskaņotību,
 - c) par mērķu sasniegšanas kritēriju izstrādi,
 - d) par nepieciešamajām izmaiņām organizācijas stratēģijā, ja izraudzītie mērķi nav sasniegti;
- 2) organizācijas iekšējās integrācijas, tās identitātes veidošanas un nostiprināšanas funkcija - šādi tiek nodrošināta:
 - a) kopējas valodas un terminu lietošana organizācijā,

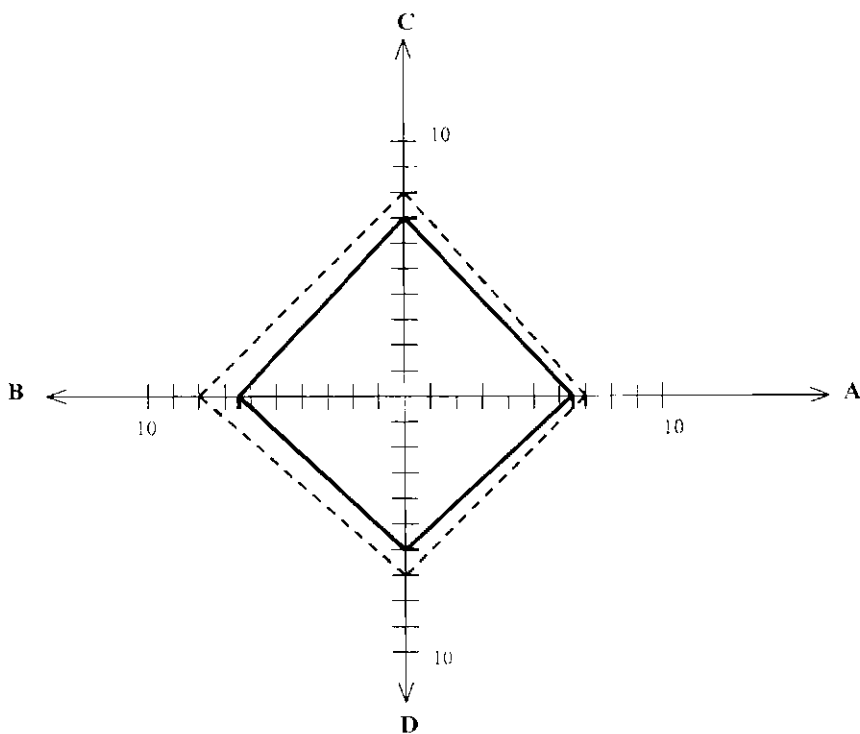
- b) kritēriju izstrāde cilvēka pieņemšanai organizācijā un viņa tālākai profesionālajai un vadītāja karjerai,
- c) uzvedības normu ievērošana attiecībās ar vadību un kolēģiem,
- d) apbalvojumu un sodu sistēmas izstrāde un funkcionēšana,
- e) ideoloģijas, kopīgas vērtību sistēmas, kuras ļauj atšķirt vēlamo no nevēlamā organizācijā, izveidošanās (Reņģe 1999, 98).

Organizāciju kultūras abu galveno funkciju izpilde ir cieši saistīta ar vadītāju un viņa vadības stilu. Vadītājam ir jāapgūst attiecīgajā iestādē vai uzņēmumā pastāvošajai kultūrai piemērots rīcības un izturēšanās veids, citādi viņa darbība nebūs efektīva. Lai noskaidrotu, kāds kultūras tips eksistē NAA Svešvalodu katedrā, tika veikta darbinieku aptauja. Tajā piedalījās 12 respondenti (4 docētāji objektīvu iemeslu dēļ pētījumā neiesaistījās, taču viņu atbildes, visticamāk, būtu līdzīgas). Tika izmantota K. Mičela (*Constantine Mitchell*) *Organization Paradigm Rating Profile Form*, iegūtie rezultāti atspoguļoti tabulā.

Tabula. Organizācijas esošais un vēlamais kultūras tips

Respondents	A Eso- šais	A Vēla- mais	B Eso- šais	B Vēla- mais	C Eso- šais	C Vēla- mais	D Eso- šais	D Vēla- mais
Inta	9	7	7	8	6	8,5	5,5	9
Gundars	8	6	6	6	6,5	8	6	5
Laila	7	9	8	8	7,5	8	7	7
Beatrise	7,5	9	5	7	8	9	7	8
Skaidrīte	7	7	6	8	7	8	5	7
Rīta M.	5,5	5	8	8	7,5	6	4,5	5
Ivars	5	7	5	9	7	9,5	6,5	8
Rīta K.	8	8	5	8	5	8	7	8
Vladislavs	6,5	8	6	8	7	9	6,5	8
Mareks	4	5,5	7	7	7,5	7,5	5	5,5
Īneta	5	5	6	8	7,5	8,5	7	9
Vidējais aritmētiskais	6,590	6,954	6,272	7,727	6,954	8,181	6,09	7,227

- A – slēgtā tipa organizācijas kultūra;
- B – haotiskā tipa organizācijas kultūra;
- C – atvērta tipa organizācijas kultūra;
- D – sinhronā tipa organizācijas kultūra.



Grafiks. Organizācijas esošais un vēlamais kultūras tips.

- — esošais organizācijas kultūras tips;
- - - - vēlamais organizācijas kultūras tips.

Pēc grafika var spriest, ka Svešvalodu katedrai raksturīgs gandrīz ideāls kultūras tips, jo t.s. "zīmeklis" ir pietiekami simetrisks. A ass iedaļas norāda uz slēgtā tipa organizācijas kultūru (te jāatceras arī NAA specifika), kurā

būtiska nozīme ir varas hierarhijai, kas norāda uz stabilitātes un drošības sajūtu cilvēkos. Tādā pašā mērā struktūrvienībai ir raksturīgas haotiskās kultūras iezīmes (B ass), jo katedrā tiek ņemtas vērā katra darbinieka individuālās spējas, kā arī vērojams respekts pret individu. Nedaudz izteiktākas ir atvērtās kultūras iezīmes (C ass). Šim organizācijas kultūras tipam raksturīga kolēģu saliedētība, intensīva informācijas apmaiņa regulāro semināru un atklāto nodarbību laikā, kā arī elastīgums – prasme pielāgoties izmaiņām, saglabāt mieru nelabvēlīgās situācijās un rīkoties vienoti. Atzīmes uz D ass liecina par to, ka kolektīvam ir kopīga mērķa izjūta un ļoti maz nesaskaņu – darbinieki ir raduši strādāt kopā kā komanda.

Pārtrauktā līnija grafikā liecina, ka cilvēki ir apmierināti ar savas organizācijas kultūras tipu, varbūt viņi ir pie tā pieraduši, bet neko daudz mainīt arī nevēlētos.

Grafiks diezgan precīzi parāda organizācijas kultūras tipu, jo nereti uzdevumi katedrai tiek izteikti pavēļu formā, un tie nav apspriežami. Turpretī katedras ietvaros docētājiem tiek dota pietiekami liela brīvība lēmumu pieņemšanā. Darbinieku atšķirīgais vecums un darba stāžs, iedalījums militārpersonās un civilpersonās, sievietēs un vīriešos arī ir faktori, kas palīdz veidot grafiku simetrisku.

Struktūrvienības vadītājam raksturīgais vadības stils

Pildot mācību kursā “Komandu veidošana” izmantotos testus un apkopojot iegūtos rezultātus, jāsecina, ka Svešvalodu katedras vadītāja ir pārliecināta par savu darbību un efektīvi veic viņai uzticētos pienākumus. Ja komandas darba vadīšanā gadās kļūmes, to iemesls nereti ir autoritārais vadības stils, vēlme uzspiest citiem savu viedokli, kā arī tendence uzņemties pārāk lielu atbildību par cilvēku labsajūtu struktūrvienībā. Strādājot komandā, uz katedras vadītāju var pajauties – īpaši situācijās, kad nedrīkst aizmirst kādu nozīmīgu uzdevumu. Vadītāja jūtas apmierināta ar veicamo darbu, jo viņai patīk apzināties, ka viņas rīcība sekmē labas darba attiecības un ka viņa ar saviem lēmumiem var ietekmēt situāciju norisi. Ja vadītājam pēkšņi tiktu uzticēta kāda sarežģīta uzdevuma veikšana īsā laikā kopā ar nepazīstamiem cilvēkiem, viņa atrastu veidu, kā visefektīvāk to īstenot, iesaistot darbā personas, kas vislabāk to varētu realizēt. Konfliktus, strādājot grupā, varētu izraisīt vadītājas neiecietība pret tiem, kas kavē grupas izaugsmi.

Interesanti rezultāti iegūti, izpildot F.Fīdlera (*Fred Fiedler*) testu (*Least Preferred Coworker*). Punktu summa bija – 119, kas nozīmē, ka vadības stils ir orientēts uz attiecībām ar cilvēkiem – pat pārāk lielā mērā, spriežot pēc minēto punktu summas. Katedras vadītāja ir rūpīgi strādājusi, lai atlasītu personālu labas komandas izveidei. Padoto vidū nav neviena cilvēka, ar kuru vadītāja nevēlētos strādāt kopā. Neizpratni izraisa fakts, ka F.Fīdlers semantiskajos pāros nav ictvēris tādas būtiskas rakstura īpašības kā disciplinēts, radošs, pedantisks, prasīgs u.tml., kam neapstrīdami ir nozīmīga loma līdzstrādnieku izvērtēšanā. Paredze liecina, ka nereti tieši šo iezīmju trūkums traucē sekmīgai sadarbībai. Ja docētājam ir daudz dažādu pozitīvu rakstura īpašību, bet viņš nespēj kvalitatīvi izpildīt sev uzticēto darba uzdevumu, tad šajā gadījumā katedras vadītāja nebūs ar viņu apmierināta un noteikti meklēs piemērotāku amata kandidātu.

Personāla apmierinātība ar darbu

Situācijās, kad tiek runāts par strādājošo skaita samazināšanu, izrādās, ka neviens labprātīgi nevēlas mainīt darbu. Kā iemesli šādai apmierinātībai ar darbu tiek minēti: sistemātiski apmācību profesionālās kompetences paaugstināšanai piedāvājumi, karjeras iespējas un pozitīva darba vide. NAA docētājiem tiek radīti labvēlīgi apstākļi zinātniskajai darbībai (piedalīšanās semināros un konferencēs), kā arī kvalifikācijas paaugstināšanaiursos Latvijā un ārzemēs (šādi pasākumi tiek plānoti, ievērojot mācību iestādes vajadzības). Kā piemēru varētu minēt 2001. gada 6. decembrī kārtoto IELTS testu Lielbritānijas Padomē. Tajā piedalījās visi militārajās struktūrās strādājošie angļu valodas pasniedzēji. Ar testa palīdzību tika pārbaudītas visas četras prasmes – klausīties, lasīt, rakstīt un runātprasme. Iegūtie rezultāti rāda, kādus kursus katram docētājam būtu vēlams apmeklēt. Tas palīdz katedras vadītājam plānot darbinieku apmācību.

Apmierinātību ar darbu sekmē arī sakārtotība un disciplīna darbavietā. Gan katedrā, gan arī akadēmijā kopumā raksturīga pārdomāta rīcība ikvienā jomā un katram ir precīzi zināmi viņa darba uzdevumi. Līdz ar to ir vieglāk strādāt, un cilvēki to novērtē.

Sistemātiskā docētāju apmācība, karjeras iespējas, pozitīvā darba vide, protams, liecina arī par vadītāju ieinteresētību savu padoto darba rezultativitātē un tātad arī par efektīvu vadības stilu, kas savukārt atgriezeniski ietekmē visus iepriekš minētos faktoros.

Pilnībā var pievienoties amerikāņu biznesa profesora un konsultanta P.Drakera (*Peter Drucker*) atziņai, “.ka profesionāla vadītāja darbs vēl nenozīmē, ka viņam patīk cilvēki. Tas nebūt nav arī - izmainīt cilvēkus. Tas nozīmē – izmantot viņu dotības. Un nav būtiski, vai vadītāji atzinīgi novērtē indivīdus vai to, kā viņi veic savu darbu; viņu veikums ir vienīgā lieta, kas ir patiesi nozīmīga”. (Cit. pēc: Fritz Roger 1994, 162).

Literatūra

1. Fritz R. *Think Like a Manager*. USA: National Seminars Publications, Inc., 1994.
2. *LNAĀ katedru nolikumi*. Rīga: AZC, 2000.g. 9.februāris.
3. MacKenzie I. *English for Business Studies*. A course for Business Studies and Economics students. Student's Book. Cambridge University Press, 1997.
4. Neimane S. *Mācību kursa "Komandu veidošana" materiāli*, 2001.
5. Reņģe V. *Organizāciju psiholoģija*. Rīga: Kamene, 1999.
6. Schein E.H. *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
7. Schein E.H. *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988.

Summary

In the article management style is discussed as an inseparable part of the organizational culture on the basis of the Foreign Languages Department of the Latvia National Defense Academy. Main goals of the department as well as general characteristics of the staff are presented. Theoretical background about the functions of the organizational culture is outlined according to Eric Schein and the role of the manager is underlined. Results of a research illustrating the existing and the desirable type of the organizational culture at the Foreign Languages Department are represented in the form of a table and a diagram and are analyzed. A closer view on the management style in this organization is given laying the emphasis on the influence of the management style on the effectiveness of the subordinates' work.

Agris Upenieks
Latvijas Universitāte

IZGLĪTĪBAS IESTĀDES VADĪTĀJAM NEPIECIEŠAMĀS ZINĀŠANAS, PRASMES UN VĒLAMĀS PERSONISKĀS ĪPAŠĪBAS

Kopsavilkums

Rakstā apskatītas vadības teorijās un izglītības iestāžu reglamentējošajos dokumentos vadītājam izvirzītās prasības, kā arī aplūkots šī darba veikšanai piemēroto personu noteikšanas princips, izmantojot temperamenta un rakstura izpēti.

Viens no populārākajiem vadītāja personības iezīmju struktūras modeļiem ir t.s. "lielais piecnieks". Šinī modelī savstarpēji saistītās spējas un personības īpašības apvienotas piecās grupās: ekstraversija, apziņīgums, emocionālā stabilitāte, piekrišana un intelekts. Šo grupu īpašības ļauj ar lielu ticamību prognozēt pretendenta izvirzīšanos par līderi. Taču bieži vien kandidātam pietiek ar atbilstošas uzvedības un attieksmes demonstrēšanu, lai kļūtu par vadītāju. Tāpēc, lai noteiktu kādas personas piemērotību attiecīgā darba veikšanai, nepietiek tikai noskaidrot viņam raksturīgās spējas un īpašības. Vadītājam jābūt arī efektīvi darboties. Viņam nepieciešamas noteiktas zināšanas un prasmes. Skolvadības teorijā izdala trīs skolas vadītāja kvalifikācijas komponentus: kompetence pedagoģijā un psiholoģijā, kompetence vadības jautājumos un skolas vadītājam nepieciešamo personisko īpašību kopums. IZM izveidotajā skolu direktoru kvalifikācijas raksturojumā vadītājam tiek izvirzītas šādas prasības: noteikta izglītība, pieredze, zināšanas un prasmes.

1995. gada autora veiktajā pētījumā par jauno skolas vadītāju pirmo darba gadu problēmām, tika konstatēts, ka 66% respondentu ir pierunāti veikt vadošo darbu. Gados jaunākie atzina speciālas apmācības un psiholoģiskās sagatavošanas nepieciešamību. Intervijās tika noskaidrots, ka direktora amata izvēli kavējis pārliecības par piemērotību vadītāja darbam trūkums. Lai to novērstu, katram būtu jāiepazīst savs temperamenta tips un raksturs. Rakstā, ievērojot skolas vadītāja darba specifiku, ir

apkopotas un analizētas visu četru temperamentu tipu stiprās puses un trūkumi, kas sekmē vai kavē sasniegt panākumus vadošajā darbā un dzīvē. Tātad – lai pārliecinoši uzsāktu un sekmīgi turpinātu vadītāja darbu izglītības iestādē, šī amata pretendents nepieciešama noteikta izglītība, pedagoģiskā darba un dzīves pieredze, konkrētas zināšanas, prasmes un viņam jāapzinās sava temperamenta tips un rakstura īpašības.

Latvijas Republikas izglītības sistēmā turpinās reformas, kas sākās “perestroikas” laikā, kad Latvija vēl ietilpa PSRS sastāvā. Šajā laikā ir pieņemti likumi, kas regulē izglītības iestāžu un izglītības pārvaldes darbību un izglītības koncepcija, kā arī izstrādāti mācību priekšmetu standarti. Īpaša uzmanība ir veltīta izglītības iestāžu vadītājiem, jo viņu rīcība tieši ietekmē reformu norisi un rezultātus. Kopš 1997. gada notiek vispārīzglītojošo skolu direktoru atestācija. Ir izstrādāta kritēriju sistēma, pēc kuras tiek izvērtēta skolu vadītāju darbība un piešķirta atbilstošā kvalifikācija. Šajā rakstā autors apkopo reglamentējošo dokumentu un vadības teorijās izvirzītās prasības izglītības iestāžu vadītājiem.

Vadības teorijas piedāvā dažāda apjoma sarakstus, kuros uzskaitītas vadītājiem nepieciešamās spējas un vēlamās personiskās īpašības. Šie saraksti tiek izmantoti, veidojot personības iezīmju struktūras modeļus. Viens no populārākajiem ir t.s. “lielais picnieks” (Roņģe 1999). Šinī modeļī savstarpēji saistītās spējas un personības īpašības apvienotas piecās grupās.

1. Ekstraversija - sabiedriskums, pārliecinātība par sevi, nosliece uz vadību.
2. Apziņīgums – centīgums, neatlaidība, organizētība, atbildīgums.
3. Emocionālā stabilitāte – ārējs mierīgums, emocionālais mierīgums.
4. Atsaucīgums – spēja just līdzi, gatavība sadarboties, labsirdīgums, sirsnīgums.
5. Intelektu – bagāta iztēle, izglītība, plašs redzesloks, zinātkāre.

Minētās spējas un personības īpašības ļauj ar lielu ticamību prognozēt kandidāta izvirzīšanos par līderi. Praksē bieži vien pietiek ar atbilstošas uzvedības demonstrēšanu, lai pretendents kļūtu par vadītāju. Tāpēc vadības teorijā iestādes vadītājam tiek izvirzītas arī citas prasības – spēja efektīvi darboties, noteiktas zināšanas un praktiskā darba prasmes (Līdumnieks 1994). Adaptējot šīs prasības konkrētai darbības sfērai, var teikt, ka

izglītības iestādes vadītājam jāspēj veikt organizatora, psihologa un analītiķa funkcijas, kā arī jābūt kompetentam speciālistam. Nepieciešamas arī zināšanas pedagogijā, psiholoģijā, socioloģijā, ekonomikā, sociālās vadības teorijā, sistēmu analīzē, FSM, pedagogisko pētījumu un eksperimentu metodikā. Izglītības iestādes vadītājam jāprot skolotāja un audzinātāja darbs, dažāda līmeņa organizatoriskais darbs, jāprot kontrolēt, analizēt, prognozēt, plānot, koordinēt, koriģēt, motivēt, stimulēt un vadīt izglītības iestādes kolektīvu, ievērojot sasniegtos rezultātus un nodrošinot attīstību.

Skolvadības teorijā tiek nosaukti trīs skolas vadītāja kvalifikācijas komponenti: kompetence pedagogijā un psiholoģijā, kompetence vadības jautājumos un skolas vadītājam nepieciešamo personisko īpašību kopums (Inne, Gailīte, Lūse, Zīds 1997). Savukārt IZM izstrādātajā vispārizglītojošo skolu direktoru kvalifikācijas raksturojumā vadītājam tiek izvirzītas 1. zīmējumā minētās prasības. Skolas direktoram nepieciešama noteikta izglītība, darba pieredze – vismaz 3 gadu pedagogiskā darba stāžs, zināšanas un prasmes (Vispārizglītojošo skolu direktoru atestācijas dokumenti 1997).

Izglītība:	Pieredze:	Zināšanas:	Prasmes:
* augstākā pedagoģiskā izglītība.	* pedagogiskā darba stāžs – trīs gadi.	* zināšanas par izglītības sistēmu,	* projektēšanas.
* papildkvalifikācija izglītības darba vadībā,		* zināšanas skolvadībā.	* vērtēšanas.
* profesionālās kvalifikācijas pilnveide.		* zināšanas skolas attīstības projektēšanā.	* inovatīvās, * saskarsmes.

L.zīmējums. Vispārizglītojošo skolu direktoru kvalifikācijas raksturojums.

1995.gadā autora veiktajā pētījumā par jauno skolu vadītāju pirmo darba gadu problēmām tika aptaujāti 56 skolu direktori un direktoru vietnieki, kas minēto amatu pienākumus sākuši veikt pēdējo piecu gadu laikā. Respondenti minējuši šādus vadītāja darba izvēles motīvus: 8 (14%) – pašu vēlēšanās, 37 (66%) tika pierunāti, 7 (13%) darbavietas maiņa, 1

(2%) – dzīvokļa piešķiršana, 3 (5%) – ievēlēšana. Tas, ka vairāk nekā puse tikuši pierunāti, bet tikai 14% paši vēlējušies būt vadītāji, lika nopietnāk aplūkot minētā darba izvēles motīvus. Kā tika noskaidrots intervijās, pierunāt vajadzējis tos pretendētus, kam nav bijusi pārlicība par piemērotību vadītāja darbam un par zināšanām skolvadībā. Gados jaunākie respondenti uzsvēra īpašas apmācības un psiholoģiskās sagatavošanas nepieciešamību pirms šāda darba uzsākšanas.

Skolvadības, vadības teorijas un citi kursi tagad ir iekļauti pedagoģisko specialitāšu programmās, tādējādi nodrošinot zināšanu iegūšanu izglītības vadībā. Atliek risināt jautājumu par kandidātu piemērotības noteikšanu. Tas iespējams, konsultējoties ar psihologiem vai speciālistiem vadības jautājumos, kā arī mēģinot atbilstību noteikt ar testu un pašanalīzes palīdzību. Autors piemērotību vadītāja amatam piedāvā noskaidrot, izpētot indivīda temperamentu un raksturu (Vorobjovs 2000; Spulle 1998; Litauere 1998). Temperaments ir cilvēka patiesā būtība, kas nosaka psihisko un fizisko procesu un stāvokļu norises intensitāti, ātrumu un ritmu. Piederību kādam temperamenta tipam nosaka iedzimtās nervu sistēmas īpatnības. Temperamenta tipu – holerīķis, sangviniķis, flegmatīķis, melanholiķis – katrs var noteikt, izmantojot speciālos testus. Taču jāņem vērā, ka praktiski neeksistē tīri temperamenta tipi. 1., 2., 3., 4. tabulā ir apkopotas katram temperamenta tipam raksturīgās personības iezīmes, sadalot tās divās grupās. Viena veido cilvēka personības stipro pusi, bet otrā minēti trūkumi (tie jāatceras, lai izvairītos no nevēlamām problēmām dzīvē un darbā). Katrā grupā ir izceltas piecas dominējošās iezīmes, kas vadītājam ir ļoti vēlamas vai – tieši otrādi – traucējošas.

Sangviniķi (sk. 1. tab.) ir enerģijas un entuziasma pilni. Viņiem piemīt talants iedvesmot un aizraut citus. Ir spilgti izteikts emocionālais vadības stils. Spēj daudz ko izgudrot un uzsākt, bet, lai pabeigtu, nepieciešami draugi vai padotie. Sangviniķi mīl cilvēkus, viegli uzsāk sarunu ar svešiniekiem un iemanto draugus vienmēr un visur. Labi saprotas ar citiem un parasti atrodas uzmanības centrā, ir sabiedrības dvēseles. Būt par labu vadītāju traucē pānmērīgs optimisms, solītā nepildīšana. Sangviniķi dzīvo pašreizējam mirklim un ir naivi, viegli ietekmējami, ko apkārtējie var izmantot savtīgos nolūkos.

1.tabula. Sangvinīka personības iezīmes

+ Stiprā puse	- Trūkumi
<ul style="list-style-type: none"> * <i>mīl cilvēkus</i> * <i>ir personība, kas ar savu starojumu pievelk apkārtējos</i> * <i>iedvesmo citus līdzdarboties</i> * <i>pozitīvās un negatīvās emocijas noris ar situācijai atbilstošu intensitāti</i> * <i>visam ķeras klāt ar lielu entuziasmu</i> * <i>parīk atrasties sabiedrībā, tās centrā</i> * <i>ir runīgs, piemīt aktiera talants</i> * <i>emocionāls un pārliecinošs</i> * <i>optimists, laba humora izjūta</i> * <i>ātri iedraudzējas</i> * <i>brīvprātīgi piesakās veikt jaunus pienākumus</i> * <i>emocionāli izturīgs</i> * <i>nemēdz turēt jaunu prātu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>pārmērīgs optimists</i> * <i>bieži neizpilda solījumus, uz viņu nevar paļauties</i> * <i>dzīvo pašreizējam mirklim</i> * <i>pārlieku aizraujas ar saviem piedzīvojumu stāstiem, grib, lai klausūji atrastos pilnīgi viņu varā</i> * <i>ir naivs, ļauj sevi piekrāpt</i> * <i>ir pārāk vaļsirdīgs</i> * <i>pārāk aizraujas ar fantāzijām</i> * <i>pieņem lēmumus emociju ietekmē</i> * <i>viegli var atraut no darba</i> * <i>ir viegli ietekmējams</i> * <i>ir nedisciplinēts</i> * <i>virspusīgs, nenopietns, lielīgs</i>

Lēmumus sangvinīki pieņem ātri, bet bieži emociju ietekmēti. Sangvinīki ir runīgi, apveltīti ar aktiera talantu, taču pārlicku aizraujas ar stāstāmo. Parasti labi izskatās un atstāj nevainīga cilvēka iespaidu, kas nav mazsvarīgi vadītājam. Nemēdz turēt jaunu prātu un, ja nepieciešams, ātri lūdz piedošanu.

Melanholiķi (sk. 2.tab.) ir domātāji, kas visu sīki analizē, rūpīgi saplāno. Spēj saskatīt problēmas un rast radošus risinājumus. Visu dara kārtīgi, apdomīgi, ekonomiski un vienmēr līdz galam. Kā spēcīgiem analītiķiem viņiem patīk tabulas, grafiki, skaitļi, saraksti. Melanholiķi ir smalkjūti pret citiem, pazīst cilvēkus un ļoti rūpīgi izvēlas draugus. Personības trūkumi ir pesimisms, zemais pašvērtējums un pārāk gara un sīka plānošana. Melanholiķi vadītāji rīkojas, nedomājot par cilvēciskajām attiecībām. Sev un citiem izvirza augstas prasības, kuru neizpildīšanas gadījumā kļūst depresīvi un untumaini. Viņiem kā vadītājiem būtisks trūkums ir nedrošība

saskarē ar cilvēkiem, neuzticēšanās un egoisms. Sekmīgu darbību traucē neapmierinātība ar sevi un iekšējās pretrunas.

2.tabula. Melanholiķa personības iezīmes

+ Stiprā puse	- Trūkumi
* visu rūpīgi suplāno	* <i>pevimists, gaida sliktāko</i>
* <i>spēj saskatīt problēmas</i>	* <i>depresīvs, untumains, nomākts</i>
* <i>rod radošus risinājumus</i>	* <i>zems pašnovērtējums</i>
* <i>nespēj neko atstāt līdz galam nepadarītu</i>	* <i>rīkojas, nedomājot par cilvēciskajām attiecībām</i>
* <i>ir kārtīgs un organizēts</i>	* <i>plāno pārāk izstiepti un detalizēti</i>
* domātājs, pastāvīgi ir domīgs	* pārāk prasīgs pret sevi un citiem
* mēdz visu detalizēti analizēt	* neapmierināts ar sevi
* ir nopietns un mērķtiecīgs	* izvairās no citu palīdzības, kļūst neapmierināts, kad citi cenšas palīdzēt
* ir intelektuālis, piemīt sliekšme uz genialitāti	* dzird tikai to, ko grib dzirdēt
* ir filozofisks, poētisks, ideālists	* ir egocentrisks
* jūtīgi uztver skaistumu	* nepieciešama atzinība
* izvērza sev un citiem augstas prasības	* saskarsme ar citiem ir nedroša
* ir neatlaidīgs un pamatīgs	* neuzticas cilvēkiem
* strādā rūpīgi un tīri, domā par ekonomiju	* pretrunu plosīts cilvēcs
* patīk tabulas, grafīki, skaitļi, saraksti	* ir skeptisks pret komplimentiem
* rūpīgi izvēlas draugus	
* ir smalkjūtīgs pret citiem, pazīst cilvēkus	

Holeriķi (sk. 3.tab.) ir dzimuši vadītāji. Mērķtiecīgi darītāji, kas veicamo pārredz kopumā. Dinamiski un aktīvi. Kā vadītāji ir taisnīgi un izraisa uzticību. Optimisti. Ir stipras gribas un izlēmīgi cilvēki, kas tiek galā ar visu, kritiskās situācijās pārspējot sevi. Holeriķiem izteiktākie trūkumi ir varaskāre, godkāre, agresivitāte un neprasme veidot attiecības ar cilvēkiem, jo viņi bieži citus aizvaino, bet nespēj atvainoties. Saspringtās situācijās var būt nekaunīgi, pat netaktiski. Bieži pieņem pārsteidzīgus lēmumus. Holeriķi uzskata, ka viņos nekas nevar būt nepareizs. Dzīvo ar pārliecību, ka viņiem allaž ir taisnība, ka viņi nevar kļūdīties. Tas ir bīstami, ja šādi uzskati piemīt vadītājam.

3.tabula . Holerika personības iezīmes

+ Stīprā puse	- Trūkumi
* ir dzimis vadītājs	* varaskārs
* darītājs	* ir ļoti godkārīgs
* ir mērķtiecīgs	* bieži citus aizvaino, nespēj atvainoties
* pārredz darāmo kopumā	* agresīvs, izņem citu vietā
* optimists	* var būt nekaunīgs vai netaktisks
* dinamisks un aktīvs	* jūtīgs, straujš, nesavaldīgs, eksplozīvs
* izjūt vēlmi vienmēr kaut ko mainīt	* spītīgs pret pretestību
* apņēmīgs, ar stipru gribasspeku	* ieticīgs, neclastīgs, uzstājīgs
* reti zaudē drosmi, valda pār sevi	* neatzist saviesīgo dzīvi
* ir neatkarīgs, patstāvīgs	* priecājas par iebildumiem un strīdiem
* cenšas būt produktīvs	* ir neiecietīgs pret kļūdām
* gudrs, enerģisks, spēj visu	* pieņem pārsteidzīgus lēmumus
* izraisa uzticību, ir taisnīgs	* ir ļoti prasīgs pret citiem
* labo citu kļūdas	* ir pātliecīnāts , ka mērķis atbaidīno līdzekļus
* kritiskās situācijās pārspēj pats sevi	* darbaholīks, darbs viņam var kļūt par vienīgu vērtību dzīvē

Flegmatikiem (sk. 4.tab.) ir administratora dotības. Vērotāji, kam piemīt prasme klausīties. Flegmatīki ir labi vidutāji problēmsituācijās, jo saprotas ar ikvienu cilvēku. Problēmām allaž atrod vienkāršāko risinājumu. Flegmatīki ir klusi, bet gudri, ar dzelzs gribu. Ir plašs draugu loks. Flegmatīki ir lieliski vadītāji. Strādāt viņu vadībā cilvēkiem sagādā prieku, jo nav jūtams nekāds spiediens, netiek izteikta kritika. Padotie cenšas paveikt vairāk, jo pašcieņa flegmatīka klātbūtnē pieaug, kas veicina darba ražīguma paaugstināšanos. Flegmatīku personībai diemžēl raksturīgs pesimisms. mērķtiecības trūkums, pārlicka piekāpība citiem un izvairīšanās no izšķirošu lēmumu pieņemšanas. Flegmatīki ir pieradumu cilvēki, kas ir apmierināti ar dzīvi, pielāgojas katrai situācijai, neieredz savdabīgo, pārāk spilgto, neierasto, jauno. Tikai izjūtot spiedienu, strādā īpaši labi.

4.tabula. Flegmatika personības iezīmes

+ Stiprā puse	- Trūkumi
<ul style="list-style-type: none"> * ir administratora dotības * vērotājs, piemīt prasme klausīties * ir vidutājs problēmsituācijās * saprotas ar ikvienu cilvēku * allaž atrod vienkāršāko risinājumu * neuzbāzīgs un patīkams * ir cilvēks ar vēsu prātu * pacietīgs, nosvērts, izturīgs * dzīvo stabili un nemainīgu dzīvi * kluss, bet gudrs, ar dziļu gribu * līdzjūtīgs un labvēlīgs, plašs draugu loks * ir kompetents un nemēdz svārstīties * nekad citus neapvaino un nekļūst agresīvs * rūpīgs, precīzs, kārtīgs, godīgs 	<ul style="list-style-type: none"> * pesimists * pieradumu cilvēks * izvairās no izšķirošu lēmumu pieņemšanas * pārāk viegli piekāpjas citiem * trūkst mērķtiecības * ir apmierināts ar dzīvi, vecmodīgs * ir cilvēks, kas pielāgojas katrai situācijai * tikai izjūtot spiedienu, strādā īpaši labi * lēnīgs, slinks * neieredz visu savdabīgo, pārāk spilgto * ir paštaisns, spītīgs * kritizē citus bez žēlastības * vienaldzīgs pret jaunām iecerēm * ir neizteismīgs, neinteresants

Bez temperamenta izpētes ir nepieciešams noteikt arī rakstura struktūru un tā akcentācijas - hipertimitāti, iestrēgšanu, emocitāti, pedantiskumu, satrauktību, ciklotimitāti, demonstratīvismu, uzbudināmību, distimitāti un eksaltētību. Lai pārliecinoši sāktu un sekmīgi turpinātu vadīt izglītības iestādes darbu, ir nepieciešama attiecīga izglītība, darba un dzīves pieredze, konkrētas zināšanas, prasmes, kā arī jāņem vērā personas piederība noteiktam temperamenta tipam un rakstura iezīmes.

Literatūra

1. Inne R., Gaīlīte I., Lūse I., Zīds O. *Skolvadība*. Rīga: RaKa, 1997, 279 lpp.
2. Litauere F. *Kas es esmu?* Rīga: Jumava, 1998, 181 lpp.
3. Līdumnieks A. *Vadīšana*. Ogres: Valsts administrācijas skola, 1994, 161 lpp.
4. Reņģe V. *Organizāciju psiholoģija*. Rīga: Kamene, 1999, 171 lpp.
5. Spulle Ā.A. *Praktiskais personālmencēzments*. Rīga: SIA "Biznesa

- augstskola Turība”, 1998, 301 lpp.
6. *Vispārīzglītojošo skolu direktoru atestācijas dokumenti. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija.* Rīga: IU “Mācību apgāds”, 1997, 50 lpp.
 7. Vorobjovs A. *Vispārīgā psiholoģija.* Rīga: SIA “Izglītības solīj”, 2000, 212 lpp.

Summary

The author of the article “The Essential Skills, Knowledge and Preferable Personal Qualities of a Manager at an Educational Institution” has considered the requirements to managers suggested in different management theories and regulating documents. In addition, the methods of determination of suitability to the manager’s work have been investigated taking into consideration different temperaments and characters.

One of the most popular models of qualities necessary to managers is “The Big Five Dimensions of Personality”. In this model both personal qualities and abilities are interconnected and split into the following five groups: extraversion, consciousness (sense of duty), emotional stability, ability to agree with colleagues and intellect. The abilities, knowledge and skills necessary for the efficient work should be inherent to the Manager as well. The school management theory reveals the following three components that constitute the school manager’s qualification: expertise in pedagogics and psychology, expertise in management as well as necessary personal qualities. The document related to the characterization of the school manager’s qualification (issued by the Ministry of Education) states that school managers should meet requirements in the following spheres: education, experience, knowledge and skills.

In 1995 the author of this article was doing some research on the problems that young managers encounter at work during their first years and came to the conclusion that 66% of all the interviewees had been persuaded to accept the position of Manager. Young managers considered that they lacked both psychological and special training. In the course of the interview, it became evident that their choice to work as a manager was hampered by shortage of self-confidence. In order to avoid this

problem, the author suggests that everybody should “explore” his/her temperament and character. The features (with reference to the type of temperament) that may not only contribute to the manager’s work but also hinder it have been summarized and analysed in this article. In order to ensure a good start and continuous, efficient work for a Young Manager, it is essential to have a relevant education, work and life experience, knowledge, skills and awareness of his/her temperament and character.

Anita Veinberga

Latvijas Universitāte

SKOLVADĪBAS IDEJU ATSPUGULOJUMS PUBLIKĀCIJĀS PIRMĀS LATVIJAS BRĪVVALSTS LAIKĀ

Kopsavilkums

Pētījuma mērķis ir apzināt pirmās publikācijas par skolu pārvaldes un uzturēšanas jautājumiem Latvijas Republikas laikā. K.Dēķens un A.Dauge ir pirmie, kas raksta par šīm problēmām. Savukārt, V.Seile un O.Svenne iepazīstina ar situāciju Latgalē.

Aplūkotajā periodā bija daudz publikāciju, noteikumu, likumu, utt.: diemžēl nozari apvienojošu, analītisku pētījumu par skolvadības jautājumiem šajā laika posmā nav.

20.gadsimta sākums latviešu tautai bija nozīmīgs vēstures periods, jo pirmo reizi tika nodibināta neatkarīga Latvijas valsts. Šajā laikā notika lielas pārmaiņas valsts ekonomikā, politikā un izglītībā. Izglītībai tika izvirzīti jauni mērķi un uzdevumi. Līdzīgas norises izglītības jomā vērojamas arī mūsdienās – katrs nākamais ministrs, katra jauna valdība mēģina realizēt savas revizionistiskās ieceres. Tātad jau 1919.gada 8.decembrī tika pieņemts likums par Latvijas izglītības iestādēm. Likums paredzēja vispārēju obligātu bezmaksas pamatizglītību dzimtajā valodā bērniem un pusaudžiem vecumā no 6 līdz 16 gadiem, vietējām pašvaldībām nodrošinot trūcīgos ar apģērbu, apaviem un mācību līdzekļiem (Melnalksnis 1925).

Viena no pirmajām latviski sarakstītajām publikācijām, kur iztirzāti skolvadības jautājumi, ir 1919.gadā izdotā K.Dēķena "Rokasgrāmata pedagogijā". Tajā minēts termins "skolturība" – skolas uzturēšana. Šis termins tad arī turpmāk tiek lietots tā laika pedagogiskajos avotos. Pirms tam attiecīgais vārds jau ir lasāms skolotāju semināru mācību plānos (LVVA, 233.f.). Autors skolturības jautājumus iztirzā atsevišķā nodaļā. Paragrāfi "Skolas gaiss", "Apkurināšana", "Apgaismošana" ir veltīti saimnieciskām problēmām, grāmatā tiek dots arī ieskats skolas vadības pedagogijā – apakšnodaļās "Skolotājs", "Bibliotēkas", "Vecāku vakari un konferences".

K. Dēķens, apcerot jautājumu par skolas būtību un ideju, šajā darbā raksta: "Skolas uzdevums ir ar mācību un darba palīdzību augošo paaudzi ievest sava laika kultūras dzīvē." (Dēķens 1919) Autors ir teicis, ka ". katram jānodod pilna izglītība, lai visi taptu spējīgi izdzīvot cilvēka dzīvi. Katrs kulturāls cilvēks sprauž savam mūžam mērķi, to saistīdams ar noteiktu darbu un vietu sabiedrībā. Katrai izglītībai jānobeidzas noteiktā arādā, kas tieši ievada dzīvē". Tādējādi viņš uzsvēris skolas un izglītības lielo nozīmi un raksturojis izglītības vadības galveno virzienu.

Latvijas brīvvalsts laikā K. Dēķens bija aktīvs sociāldemokrātu partijas darbinieks, Saeimas deputāts un Rīgas Domes priekšsēdētājs (1920–1934). Nodibinoties autoritārajam režīmam, viņu apcietināja, pēc atbrīvošanas K. Dēķens skolu dzīvē un izglītības jautājumu risināšanā vairs nepiedalījās.

Taču pirms tam, vēl 1924. gadā, tika izdots K. Dēķena darbs "Skola, tās veidi un iekārta". Šeit atkal viena (10.) nodaļa "Skolu pārvalde un pārraudzība" ir veltīta skolvadības problēmām. Grāmatā ir informācija par to, kas notiek skolu organizācijā un pārvaldē citās valstīs (resp., vērojamas salīdzināmās pedagoģijas iezīmes). Autors apskata arī centralizācijas un decentralizācijas problēmas. Viņš uzsver, ka valstij jāuzņemas skolu pārraudzība jeb inspekcija. Inspektoru uzdevums ir rūpēties, lai skolu likums tiktu īstenots dzīvē. K. Dēķens uzskata, ka par inspektoriem var būt tikai skolotāji ar labu pedagoģisko izglītību, lielu pieredzi un siltu sirdi. Tāpat autors aplūko pārbaudījumu plusus un minusus. Pēc viņa domām, eksāmeni ir laimes spēle, kas morāli kaitē skolēniem: apzinīgs, plānveidīgs darbs jau pats par sevi ir zināms kontroles mehānisms un panākumu ķīla. Tātad eksāmeni skolā ir lieki!

Ir vērts minēt vēl kādu K. Dēķena publikāciju, ko izdevusi Latvijas Skolotāju savienība 1926. gadā, – referātu "Likums par izglītību". Tas ir kopsavilkums debatēm un ziņojumiem, Saeimas Izglītības komisijā apspriežot jauno skolu likumprojektu. Daļa debatējamo jautājumu skar skolu pārvaldes darbību. Mācību iestādes nedrīkst būt izsvaidītas, resp., nodotas dažādu resoru pakļautībā. Valstī jābūt augstākam pārvaldes orgānam, kas pārzinātu visas skolas, līdz ar to varētu ietekmēt arī šo izglītības iestāžu budžetus. Ir jāplāno optimāla skolu tīkla izveide, jāparedz tā darbības kontrole un pārvalde. Plaši pārrunāts tiek vienotās skolas princips. Vienprātīgi ir atbalstīta ideja, ka obligātajai pamatizglītībai jābūt sešgadīgai,

kas būtu bāze tālākizglītībai. Referātā atspoguļota arī diskusija par izdevumiem tautskolu "turēšanai. Jāsecina, ka viena no galvenajām problēmām apspriesto jautājumu grupā ir skolas uzdevumi un mērķi. Visu pakāpju un tipu skolām par mērķi izvirzīta pati izglītība. Skolas uzdevums – izaudzināt kultūras cilvēku ar skaidru prātu, darbīgu, uzņēmīgu, dot harmonisku izglītību. Izskan arī doma, ka valstij jābūt monopoltiesībām uz skolu, ka baznīca jāšķir no skolas, bet skolās jā māca reliģijas vēsture.

Interesi izraisa publikācija, ko izdevusi Latvijas Skolotāju savienība 1927. gadā (sastādītājs K. Dēķens) "Latvijas skolotāju savienība: 1917–1927. 10 gadu darbības atcerei". Savienība darbu sāka 1917. gadā (tā tika dibināta Latvijas Skolotāju otrā kongresa laikā Tērbatā). Skolotāju savienība savus priekšlikumus iesniedza Izglītības ministrijai un centās ar to sadarboties, kaut gan reizēm nonāca asās pretrunās ar ministriju. Sadarbība uzlabojās, kad par ministru kļuva A. Dauge (1921–1922) Z. Meierovica vadītajā Ministru kabinetā. Skolu departaments aicināja savienības parstāvjus uz periodiskām apspriedēm Izglītības ministrijā, kur pārrunāja nozīmīgākos skolu dzīves organizācijas jautājumus. Savienības pārstāvji darbojās arī dažādās Skolu departamenta komisijās. Departamenta direktors L. Ausējs izdeva rīkojumu, ka skolās visa rīcība pedagoģiskās lietās tiek uzticēta skolas priekšniekam. Līdz ar to ministra ietekme mazinājās. A. Dauge bija demokrāts, bet, kā uzskatīja Skolotāju savienība, darba (vadības) jomā nespējīgs, sapņotājs. Viņš nebija praktiķis, bet gan teo. raksts. Aleksandra Dauges lielo ieguldījumu Latvijas pedagoģijas teorijā mēs tikai tagad sākam novērtēt.

Joprojām aktuāls skolvadības aspektā ir A. Dauges 1924. gada augusta referāts (t. s. "priekšlasījums"), kas izdots atsevišķā brošūrā "Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi". Parādot skolas vietu un lomu sabiedrībā, viņš raksta: "Skolai jākalpo dzīvei, tāpat kā mākslai, kā zinātnei, kā visam. . . Skolas ideja ir izglītības ideja. Skolai viscaur jābūt orientētai izglītības idejā." (Dauge 1924)

Izcilais pedagogs uzskatīja, ka ne tikai sabiedrība, bet arī skolas vadība un pedagogi bieži to aizmirst un izvirza skolai prasības, kādas tā nespēj pildīt vai kuras pildot " . . . skola patiesībā nemaz vairs nav skola" (Dauge 1924). Minētajā runā A. Dauge ir uzsvēris, ka prasīt visu no skolas nozīmē prasīt pārāk daudz, jo skola nav vienīgais, bet gan tikai viens no sabiedrības

audzinošiem spēkiem. Autors aicina arī nekrīst no vienas galējības otrā -- **ne**izvirzīt pārāk minimālas prasības skolai. A.Dauge ir pārliecināts, ka vispārīzglītojošām skolām "...vajadzīgs centrs, sava specialitāte, varētu teikt savs "arods"". Pēc izcilā pedagoga domām, skolas nedrīkst būt bez rakstura, visā to "...iekšējā satversmē vajadzīga vienbūtība, noteikts stingrs virziens, ciets kodols, zināmu, speciālu, iekšēji radniecīgu un savā starpā cieši apvienotu priekšmetu cikls, ap kuru tad var saistīties arī citi, papildinoši, saites un sakarus ar citām zinātnēm uzturoši, bet tikai iekšējo vienību nejaucot priekšmeti". Autors uzsver, ka vispārīzglītojošo skolu nelaime ir tānīs valdošais raibums, cieta kodola un stipra pamata trūkums, kā rezultātā tās ir neproduktīvas, veicina paviršību un diletantismu. Referātā tiek slavētas speciālās tehniskās skolas, jo "...vispārīgās skolas, dodot pa drusciņai, patiesībā nedod neko". Kā retu izņēmumu vispārīzglītojošo skolu vidū izcilais pedagogijas teorētiķis izcēlis vecās klasiskās ģimnāzijas, kur "...bija pār visu dominējošais, visu skolas garu un virzienu noteicošais, savstarpēji dziļi saskaņotais priekšmetu cikls, kurš gan arī saistījās ar citiem priekšmetiem, ap kuru liecās arī citu zinātņu loki, bet nekad nejaucot dziļo organisko vienotību un sakaņu" (Dauge 1924).

A.Dauge norāda, ka izglītības process jāveido tā, lai skolēnus mācot, tie reizē arī tiktu audzināti. Viņš aizrāda, ka izvēles priekšmeti augstākajās klasēs nedod lielu labumu, jo jaunieši izvairās no grūtākiem mācību priekšmetiem, kas citādi palīdzētu attīstīt viņu spējas un domāšanu (mūsdienīgs novērojums!). Šodien der padomāt arī par vēl kādu A.Dauges atziņu: "Neapšaubāmi vāji skolnieki, kuri pavisam nespējīgi pildīt skolas prasības, nedrīkst tanī tikt turēti žēlastības dēļ. Skola nav labdarības, bet izglītības iestāde." (Dauge 1924) Viņš iestājās arī par skolas un ģimenes sadarbību – kad skola, sabiedrība un ģimene sapratīsies, tad sāksies tautas uzplaukums.

Izglītības ministrija no 1920.–1939. gadam izdeva žurnālu "Izglītības Ministrijas Mēnešraksts", kur paralēli citiem tematiem tika aplūkoti skolvadības jautājumi. Otrs šāds izdevums bija pedagoģiskais žurnāls "Mūsu Nākotne" (1922–1939), ko publicēja Skolotāju savienība. Minēto izdevumu rediģēja (1931–1934) ievērojamais progresīvais pedagogs Reinis Liepiņš. R.Liepiņam ir daudzas publikācijas periodikā, kur risināti skolvadības jautājumi, piemēram: "Mūsu skolas reformas darbā

nepieciešama noteiktība un sistemātiskums” (1932), “Vienota skola demokrātijā” (1927) u.c. Šeit R.Liepiņš raksta par “vienotas skolas” pamatnoteikumiem. Pirmais noteikums: “Organiski vienotā sistēmā saistītas dažādu pakāpju skolu iestādes, kur pāreja no zemākās pakāpes nākošajā, augstākā nodrošināta ar iepriekšējās, zemākās pakāpes sekmīgu beigšanu.” (Liepiņš 1927) Otrais noteikums paredz vispārēju obligāto izglītību valstī, trešais – pilsoņu tiesības apmeklēt skolu.

Jaunu ceļu meklēšana, pozitīvās pieredzes uzkrāšana nolūkā reformēt Latvijas skolu sistēmu un mācību darbu bija latviešu demokrātiski noskaņoto skolotāju mērķi. Šo mērķu izpildi sekmēja J.Pliekšāns (Rainis), 1927.gadā būdams izglītības ministrs. Viņš izdeva “Rīkojumu Skolu virsvaldes direktoram” (Pliekšāns 1929), ar kuru tika apstiprināta Skolas reformu komisija ar Izglītības departamenta direktoru R.Liepiņu priekšsēdētāja amatā. Šīs komisijas uzdevums bija izveidot valsts dzīvei un pedagoģiskajām prasībām atbilstošu skolu, pārveidot esošos plānus un līdzšinējās mācību priekšmetu programmas, izvirzot par skolas darba pamatprasību bērna personības veidošanu un skolēnu iniciatīvas attīstību. Arī Rainis iestājās par vienotās skolas principu izglītības sistēmā. Pēc Raiņa aiziešanas no ministrijas (1928) Latvijas pedagoģijā iestājās zināms apsūkums.

Analizējot skolvadības ideju atspoguļojumu publikācijās pirmās Latvijas brīvvalsts laikā, vēl būtu jāpiemin Latgales pedagoģe Valērija Seile, kas daudz darīja izglītības darba organizēšanā Latgalē. 1920.gadā viņa ievēlēja par Rēzeknes apriņķa tautskolu inspektori. Tai pašā gadā V.Seile tika ievēlēta Satversmes sapulcē, kur viņa bija Izglītības komisijas priekšsēdētāja. Neilgu laiku viņa pildīja arī izglītības ministra vietnieces amatu. 1921.gadā ar V.Seiles palīdzību sāka iznākt pedagoģiska satura mēnešraksts “Latgolas Škola”, kas bija pirmais tāda veida izdevums augšzemnieku dialektā, kur tika publicēti raksti arī par skolu uzturēšanas un vadības jautājumiem.

Otrs izglītības darbinieks, kas piedalījās racionāla skolu tīkla izveidē Latgalē un analfabētisma likvidēšanā, bija Oto Svenne. Viņš daudz rakstīja par pedagoģiska rakstura problēmām. Skolvadības jomā var minēt O.Svennes publikāciju “Par vispārējo skolas mācību Latgalē” (1925). Viņš šeit uzsver, ka skolu likums jāievēro visiem, runā par skolu stāvokli un uzturēšanu, par to, ka veco skolas ēku vietā jāceļ jaunas, par skolas pārziņa

dzīves apstākļiem, kā arī par skolu tīkla izveidošanu aprinča mērogā.

K.Ulmaņa autoritārā režīma laikā tika pieļautas vairākas kļūdas izglītības politikā, tomēr bija arī daudz kas pozitīvs. 1934.gada 12.jūlijā valdība pieņēma Likumu par tautas izglītību (1934.g. Lik.kr.200; V.V.156.). Šajā likumā vairākas nodaļas ir veltītas skolvadībai: "Skolu uzturēšana" (IV sadaļa), "Vietējie skolu pārvaldes orgāni". V sadaļā sīkāk izdalīti jautājumi: "Atsevišķa skola", "Skolu valdes", "Skolu inspekcija". VII sadaļa reglamentē skolotāju darbību: I nodaļa – "Skolotāja amata tiesību iegūšana un izbeigšanās", II – "Skolotāju un citu skolas darbinieku pieņemšana, pārvietošana un atļaišana no darba", III – "Skolotāju tiesības un pienākumi". Tajā laikā (1934. un 1935.gadā) izglītības ministrs bija Ludvigs Adamovičs. Viņš no 1920.–1940.gadam darbojās Latvijas Universitātē (gan kā dekāns, gan kā prorektors). L.Adamovičs aktīvi rakstīja preseī par tautas izglītības jautājumiem, par reliģiju (pēc izglītības viņš bija teologs). Skolvadības jautājumi zināmā mērā aplūkoti viņa rakstā žurnālā "Audzinātājs" (1936). Raksta nosaukums – "Latviešu tautskolas uzdevums agrāk un tagad". Minētajā avotā tika aplūktas un novērtētas jaunās pamatskolu programmas.

Daudz dažādu noteikumu un nolikumu par skolu tīck publicēts presē un iespiests atsevišķos izdevumos. Diemžēl nopietnu, nozari apvienojošu, analītisku pētījumu par skolvadības jautājumiem šajā periodā nav.

Literatūra

1. Adamovičs L. Latviešu tautskolas uzdevums. *Audzinātājs*. Nr. 5/6, 1936.
2. Birkerts A. *Latviešu intelligence. Savās cīņās un gaitās*: II d. Rīga: A.Raņķa grāmatu tirgotavas apgādībā, 1927.
3. Dauge A. *Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi*. Rīga: Valters un Rapa, 1924.
4. Dēķens K. (sast.). *Latvijas skolotāju savienība: 1917-1927. 10 gadu darbības atcerei*. Rīga: Latvijas skolotāju savienība, 1927.
5. Dēķens K. *Likums par izglītību*. Rīga: Latvijas skolotāju savienība, 1926.
6. Dēķens K. *Rokasgrāmata pedagoģijā*. Rīga: Kultūras balss, 1919.
7. Dēķens K. *Skola. tās veidi un iekārta*. Rīga: apgādniecība "Saulē", 1924.
8. Jurēvičs G. *Aleksandrs Dauge savā dzīvē un gara pasaulē*. Rīga: grāmatu

-
- apgādniecība "A.Gulbis", 1937.
9. *Latgolas Škola*, 1921.
 10. Liepiņš R. Mūsu skolas reformas darbā nepieciešama noteiktība un sistemātiskums. *Mūsu Nākotne*. Nr.3, 1932.
 11. Liepiņš R. Vienota skola demokrātijā. *Tautas Tiesības*, Nr.3, 1927.
 12. LVVA, 233.f. (arhīvu materiāli).
 13. Melnalksnis K. (sust.). *Latvijas tautskola: Likumi un rīkojumi obligatorisko skolu jautājumos (līdz 1925. gada sākumam)*. R.: A.Gulbja apgādībā, 1925.
 14. Pliekšāns J. Rīkojums Skolu virsvaldes direktoram. *Mūsu Nākotne*, Nr.17, 1929.
 15. Svenne O. Par vispārējo skolas mācību Latgalē. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.2, 1925.

Summary

The purpose of this investigation was to find out which the first publications of school conduct and educational management during the first Republic of Latvia. K.Dēķens and A.Dauge were the first ones who wrote about those problems. V.Seile and O.Svenne also did it but they wrote of Latgale. The concepts of educational management had been received positive stateman in the period of the first Republic of Latvia.

Oskars Zīds

Latvijas Universitāte

IZGLĪTĪBAS PĀRMAIŅU DIALEKTIKA LATVIJĀ (SKOLU VADĪTĀJU IZGLĪTĪBAS SISTĒMAS KONTEKSTĀ)

Kopsavilkums

Rakstā analizēta skolu vadītāju izglītības sistēma un tās efektivitāte. Ikvienas skolas kā īpašas sociālas organizācijas darbības rezultativitāti ietekmē tās vadītāja izglītības līmenis, profesionālā kompetence pedagoģijā, izglītības vadībā, praktiskā menedžmenta stils un specifiskās personības īpašības.

Latvijā, tāpat kā citās Austrumeiropas valstīs, beidzamajās desmitgadēs izglītības sistēmā risinājušās vēsturiskas un neatgriezeniskas pārmaiņas, kam raksturīgi trīs posmi: eiforija par jaunatgūto brīvību, jo iepriekšējā vara ir sabrukusi, reakcija uz straujo iniciatīvu izplatību un decentralizācija un centieni sasaistīt no ārpusē nākošās iniciatīvas un valsts kultūras specifiskos apstākļus.

Šo pārmaiņu iniciatori, veidotāji un realizētāji ir visu līmeņu izglītības vadītāji, sākot no izglītības ministra līdz skolu direktoriem un viņu vietniekiem.

1997.gadā Latvijā tika sākta izglītības vadītāju sagatavošanas profesionālās kompetences izvērtēšanas un tālākizglītības sistēmas izveide.

Ikvienas skolas kā īpašas sociālas organizācijas darbības efektivitāti ietekmē tās vadītāja

- ✓ izglītības līmenis,
- ✓ profesionālā kompetence pedagoģijā, izglītības vadībā,
- ✓ praktiskā menedžmenta stils un
- ✓ specifiskās personības īpašības.

Latvijā, tāpat kā citās Austrumeiropas valstīs, beidzamajās desmitgadēs izglītības sistēmā risinājušās vēsturiskas un neatgriezeniskas pārmaiņas. Pēc 50 gadu ilgas atrašanās Padomju Savienībā, totalitāras ideoloģijas prasību ievērošanas un īstenošanas izglītībā 80.gadu beigās sākusies *PERESTROIKA* noveda pie valstiskās neatkarības atjaunošanas

1991. gadā un iespējas atgriezties Eiropas izglītības telpā ar tur dominējošo humanitāri un demokrātiski orientētu izglītību.

Valsts izglītības politikas analīzē Latvijā (Review 2000), ko veica Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) eksperti 2000. gadā, atzīmēts, ka pārsvarā visām valstīm ar padomju laika centralizēti vadītās plānveida ekonomikas pagātni raksturīgi vairāki attīstības posmi.

PIRMAIS – eiforija par jaunatgūto brīvību, jo iepriekšējā vara ir sabrukusi.

Parādās vēlme apliecināt tradīcijas un sistēmas, kas pastāvējušas pirms okupācijas, izplatās jaunas iniciatīvas, vērojamas spēcīgas decentralizācijas tendences.

Tiek izmantota liela un daudzpusīga palīdzība no ārpuses, it īpaši – Rietumeiropas un Skandināvijas valstīm. Katra no šīm valstīm izvirza savu viedokli par pārmaiņām un piedāvā risinājumu.

OTRAIS – reakcija uz straujo iniciatīvu izplatību un decentralizācija.

Notiek cīņa par vadības grožu atgūšanu valsts līmenī, tiek izveidoti jauni standarti decentralizētām sistēmām.

Sarežģītākais uzdevums ir panākt saprātīgu līdzsvaru starp dažātajām iniciatīvām un savstarpēji saskaņot tās. Progresu vērtē pēc tā, ***cik labi tiek realizētas augšējo varas slāņu izvirzītās iniciatīvas***, nevis pēc tā, ***KĀ MAINĀS PATI IZGLĪTĪBAS SISTĒMA*** (studenti, pedagogi, izglītības vadītāji un izglītības institūcijas). Reformām nav ciešas saiknes ar valsts tradīcijām un kultūru. Bieži vien grūti samanašs, ka politiskajiem līderiem būtu patiesa valstiskās piederības apziņa. Tā kā pārmaiņas lielākoties noris konkrētos sektoros, tām trūkst vispārējas saskaņotības.

TREŠAIS – centieni sasaitīt no ārpuses nākošās iniciatīvas un valsts kultūras specifiskos apstākļus. (PIRMĀ UN OTRĀ POSMA SASAISTE.)

Nācija sāk attīstīt savas identitātes un tradīciju apziņu un pārstrādā agrāk pieņemtos likumus, lai atspoguļotu savas prioritātes un vērtības, pēc

nepieciešamības mācoties no citu valstu pieredzes.

Progresu vērtē ne tikai pēc tā, kā tiek realizētas jaunās reformas, bet arī pēc tā, kā izmaiņas ietekmēs valsts iedzīvotāju nākotni, ekonomiku un dzīves kvalitāti tālākā laika posmā.

OECD darba komandai šķiet, ka Latvija atrodas uz kritiskās robežas, pārejot no otrā attīstības posma uz trešo. Jāmaina akcents no atsevišķu iniciatīvu realizācijas uz vienotu Latvijas nākotnes veidošanas programmu. Par prioritāti jāizvirza tādu apstākļu un kultūras veicināšana, kas ļautu indivīdiem, sabiedrībai un institūcijām mācīties un attīstīties jaunajā politiskajā un ekonomiskajā vidē. Dažādie ārējie faktori, piemēram, Eiropas Savienības pievienošanās prasības, varētu pasteidzināt šo procesu. Latvijas politikā un izglītībā ir jāīsteno koncepcijas, kas veicina harmonijas veidošanos.

Galvenās grūtības, ar kurām Latvijas izglītībai un tās vadītājiem pašlaik ir jāsaskaras, –

- ❖ **pieejamības un vienlīdzības,**
- ❖ **kvalitātes,**
- ❖ **efektivitātes garantēšana.**

Tas viss liecina, ka Latvijai gadu tūkstošu mijā ir nepieciešama sistēmiska pieeja izglītības reformai:

- ❖ jāsaskaņo dažādās politikas, paredzot ilgtermiņa uzlabojumus,
- ❖ ir nepieciešami profesionāli līderi izglītības vadībā, kas noteiktu, izstrādātu un ievērotu standartus un atskaitīšanās sistēmu
“NO AUGŠAS UZ APAKŠU”,

un

jāatbalsta pārmaiņas un uzlabojumi skolas, pagasta, rajona, pilsētas līmenī
“NO APAKŠAS UZ AUGSU”.

Trešā izglītības attīstības posma iniciatori, veidotāji un realizētāji ir visu līmeņu izglītības vadītāji, sākot no izglītības ministra līdz skolu direktoriem un viņu vietniekiem.

Kā mainījušies Latvijas izglītības vadītāju pienākumi un galvenās funkcijas?

Dinamiku vislabāk raksturo skolu direktoru darbība dažādos Latvijas izglītības attīstības posmos. ***Tā ir virzība:***

- **no administratīva vadītāja,** kurš pārvalda valsts dotos resursus izglītībā,
uz pedagoģisko vadītāju, kura galvenā funkcija ir ievērot izglītības iestāžu kopīgos mērķus, īstenot savas skolas vai citu institūciju izglītības programmas;
- **no autoritāra, komandējoša vadības stila**
uz demokrātisku vadības stilu, vadības procesā iesaistot skolēnus, skolotājus, vecākus, sabiedrību, kā arī pašvaldības un politikus;
- **no procesa organizētāja,** kurš galveno uzmanību veltī pienākumu sadalei, iekšējai kontrolei un detalizētai sasniegumu protokolēšanai,
uz efektīvu vadītāju, kas rezultātus cenšas sasniegt, sekmīgi vadot komandas darbu, veido iestādes attīstības projektu, izstrādā un realizē darbības programmu, plāno darbību konkurētspējīga rezultāta sasniegšanai.

Laika gaitā Latvijā mainījušās ***prasības izglītības iestāžu vadītāju sagatavošanai un viņu kompetencei.***

Līdz 1978.gadam obligāts noteikums skolas direktoram bija augstākā (arī nepedagoģiskā) izglītība un pieredze pedagoģiskajā darbā. Netika prasīta speciālu programmu apguve skolas un izglītības jautājumos. Pēc apstiprināšanas par skolas direktoru visiem bija jānācūs t.s. nedēļas kursos. Tajos galvenā uzmanība tika pievērsta ievadam skolas darba plānošanā, finanšu menedžmentam un iekšējās kontroles jautājumiem. Šādus kursus piedāvāja Republikāniskais skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts, kam piederēja monopoltiesības skolu vadītāju tālākizglītošanā.

No 1978.–1991.gadam prasības izglītībai šajā jomā bija analogas kā iepriekšējā laikposmā. Novitāte – Vispārizglītojošo skolu direktoru kvalifikācijas celšanas fakultātes izveidošana Latvijas Universitātē. Tāpat kā Latvijā šādas fakultātes darbojās pārējās Baltijas valstīs: Lietuvā un Igaunijā, kā arī citās Padomju Savienības republikās.

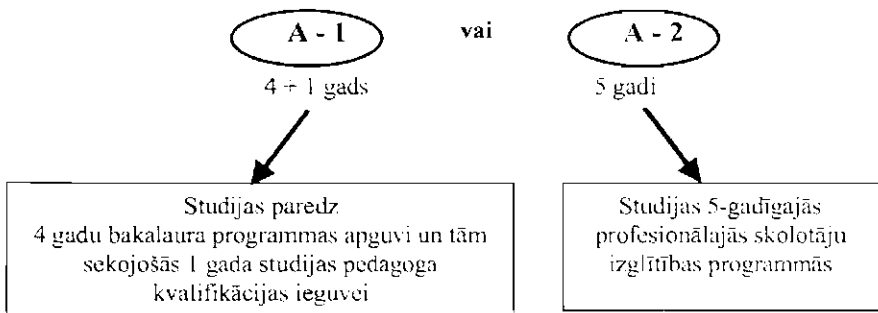
Fakultāte piedāvāja 3 mēnešu ilgu studiju programmu. Tās struktūrā tika ietvertas pedagoģijas teorijas, pedagoģiskās psiholoģijas, skolvadības, sabiedriski politiskās sfēras, juridisko tiesību normu un skolu dokumentācijas izpētes jautājumi. Auditorijas nodarbības tika papildinātas ar studiju praksi, lai iepazītos ar skolu darba organizāciju, iekšējās kontroles problēmām, sadarbības veidošanu ar pašvaldībām. Šīs prakses tika realizētas labākajās Latvijas skolās. Bija iespēja organizēt arī apmaiņas vizītes ar kolēģiem Viļņā, Tallinā, Kijevā un citās pilsētās. Kursu noslēgumā tika izstrādāts nobeiguma darbs par kādu no skolvadības jautājumiem. Obligāta prasība – praktiskajai izpētei izmantot savas skolas materiālus un pieredzi. Fakultātes darbība bija pamats speciālu profesionālo un akadēmisko studiju programmu izveidei.

No 1991.gada (pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas Latvijā) skolu vadītāju izglītošana tiek īstenota, izmantojot divus pamatmodeļus.

A modelis AUGSTĀKĀS PEDAGOĢISKĀS IZGLĪTĪBAS IEGŪVE un PROFESIONĀLĀ TĀLĀKIZGLĪTĪBA

Beidzot studijas augstskolā, tiek saņemts diploms, kas apliecina skolotāja kvalifikāciju kādā mācību priekšmetā.

STUDIJU VARIANTI



Iegūtā pedagogiskā izglītība ir bāze turpmākajām mācībām – skolu vadītājiem speciāli paredzētu tālākizglītības programmu apguvei. Tās var būt:

- ❖ mācības tālākizglītībasursos (to apjoms no 32 līdz 160 stundām), noslēgumā tiek iegūts sertifikāts par kursu apguvi;
- ❖ studijas izglītības vadības maģistrantūrā (4 semestru apjomā), noslēgumā iegūstot izglītības maģistra grādu izglītības vadībā.

B modelis 5 GADU STUDIJAS IZGLĪTĪBAS VADĪTĀJA KVALIFIKĀCIJAS IEGŪŠANAI

Šāda programma tika izveidota 90. gadu vidū Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā. Tajā var studēt vidusskolu absolventi, kuri ir motivēti mācībām šādā profesionālās kvalifikācijas programmā. Kā liecina uzņemšanas rezultāti, lielākajai daļai studentu nav praktiskās pieredzes, viņi tikko kā beiguši vispārīzglītojošo skolu. Pēc studijām, kuru laikā ir paredzēta 12 nedēļu prakse, lai iepazītos ar izglītības vadītāja darbu, tiek izstrādāts kvalifikācijas darbs. Šajā studiju variantā absolventu sagatavotība reālajam vadītāja darbam vairāk ir teorētiska. Tā nebalstās uz pedagoga bāzes izglītību. Sākt strādāt par skolas direktoru ir ļoti problemātiski. Pēc pašreizējām Latvijas valsts prasībām, izglītības iestādes vadītāja amata pretendents nepieciešams:

- ✓ augstākā pedagogiskā izglītība,
- ✓ vismaz 3 gadu pedagogiskā darba stāžs,
- ✓ zināšanas skolvadībā (*school management*),
- ✓ zināšanas kādā no svešvalodām,
- ✓ prasme strādāt ar mūsdienu sakaru un informācijas līdzekļiem,
- ✓ organizatora prasmes un iemaņas (Paraugnoteikumi 1996).

Salīdzinot A un B studiju modeļus, var secināt, ka efektīvāks ir A modelis, jo tajā apvienotas pedagogiskās studijas ar praktisko pedagoga darbu un tam sekojošo skolas vadītāja pienākumu veikšanu. B modelis tā noslēguma prasību kontekstā neatbilst arī valsts noteikumiem, kas izvirzīti pretendentiem uz izglītības iestādes vadītāja amatu. B programmas absolventiem ir augstākās pedagogiskās izglītības diploms, taču nav nepieciešamās praktiskā darba pieredzes.

Arī jau strādājošie izglītības iestāžu vadītāji par efektīvāku uzskata A

modeļi ar pamatstudijām kādā no skolotāju izglītības programmām, tām sekojošu darbu skolā un studijām Izglītības vadības maģistrantūrā vai profesionālajā tālākizglītības studiju programmā, kurā iespējams iegūt izglītības iestādes vadītāja kvalifikāciju.

SKOLU DIREKTORU IZGLĪTOŠANAS TENDENCES UN PERSPEKTĪVA

Latvijā 1997.gadā tika uzsākta izglītības vadītāju *sagatavošanas profesionālās kompetences izvērtēšanas un tālākizglītības sistēmas izveide*.

Ievērojot skolas direktora darbības paraugnoteikumus (1996), ir izstrādāts “Izglītības iestādes vadītāja standarts” (2000). Šeit minētas sešas galvenās funkcijas:

- ✓ izziņas,
- ✓ organizatoriskā,
- ✓ pētnieciskā un vērtējošā,
- ✓ prognostiskā un projektējošā,
- ✓ plānošanas,
- ✓ saskarsmes.

Minētās funkcijas detalizētāk atspoguļo pedagoģiskās darbības vadības modelis (sk. zīmējumu).

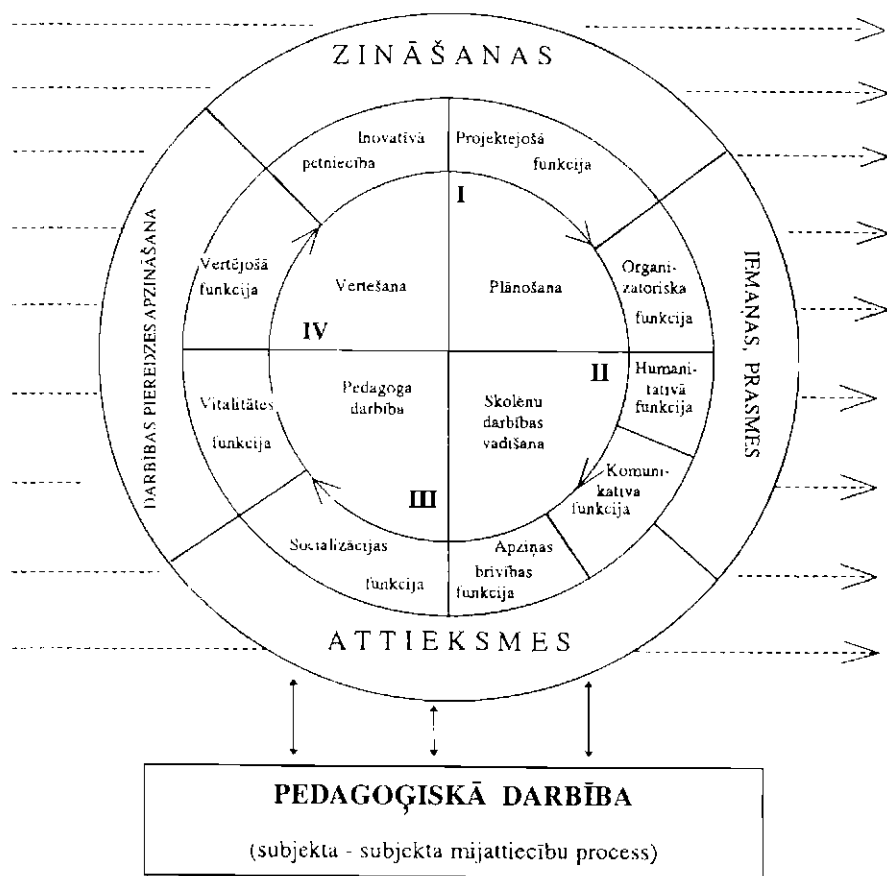
Skolu vadītāju tālākizglītībā papildus tradicionālajām formām (centralizētajiem kursiem, mācībām maģistrantūrā) pieaug reģionu un pašu skolu organizēto semināru skaits, palielinās aktivitāte projektu izstrādē un to īstenošanā, sadarbojoties vairākām mācību iestādēm vienā vai vairākos reģionos, rajonos, novados utt.

Nozīmīgs skolu vadītāju tālākizglītības aspekts ir līdzdalība dažādos skolu attīstības projektos gan ar Rietumeiropas, gan Skandināvijas valstīm.

VĒRTĒJOT Latvijas izglītības vadības dialektisko attīstību, var pilnībā piekrist OECD ekspertu kopsecinājumam, kas iegūts, veicot Latvijas izglītības politikas analīzi.

Pašlaik valstij jāsaikar ar virkni sarežģītu problēmu un izaicinājumu. Tomēr Latvijas skolas izraisa optimismu. Te jaunievedumi mijas ar pārbaudītām vērtībām, tiek veidota tāda mācību vide, kas, saņemot konsekventu un harmonisku atbalstu, varētu droši un vienlīdzīgi nostāties

blakus labākajiem piemēriem Eiropā. Tas arī ir mūsu kopīgais mērķis un izglītības vadītāju galvenais orientieris.



Pedagoģiskās darbības vadības modelis.

Literatūra

1. *Paraugnoteikumi – Vispārīzglītojošās skolas direktora darba paraugnoteikumi*. IZM, 1996.
2. *Review – Review of National Policies for Education: Latvia Examiners' Report*. Organisation for Economic Co-operation and Development, May, 2000.
3. *Standarts – Izglītības iestādes vadītāja standarts*. Projekts. Rīga, 2000.

Summary

This is an article about the educational system of school managers and its effectivity. Effectivity of each school as an specific organization depends on its manager and:

- ❖ his level of education,
- ❖ his proficiency in pedagogic and education management.
- ❖ his practical style of management and
- ❖ his specific characteristic features.

During the last decades in Latvia historic changes have taken place in the educational system. Latvia changes from centrally controlled comand economics of Soviet Union part move throught several stages of development:

- ❖ initial euphoria with new-found freedom as the controls of the past have colloped;
- ❖ a reaction to initial proliferation and decentralisation and
- ❖ efforts to achieve closes ties between the early externally conceived initiatives and the countries' culture and traditions.

The initiators, creators and doers to meet the challenge set to the third stage of education development are educational managers at all levels beginning with the Ministry of education and ending with school principals and their collegs.

Since 1997 in Latvia has begun the development of a complex system of training educational managers, the evaluation of one's professional competence and further education.

2. DAĻA

**VISPĀRĒJĀS PEDAGOĢIJAS
UZDEVUMI JAUNAJOS
SABIEDRISKAJOS APSTĀKĻOS**

Austra Avotiņa

Latvijas Universitāte

IDEĀLS PEDAGOGS TOPOŠO SKOLOTĀJU VĒRTĒJUMĀ

Kopsavilkums

Laika posmā no 1997. līdz 2001. gadam tika veikta LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes dažādu apakšprogrammu studentu aptauja. Par derīgām tika atzīta 231 anketa. Viena no aptaujas sadaļām bija veltīta pedagoģu vēlamo personības īpašību apzināšanai. Studentiem šajā aptaujā netika piedāvāti atbilžu varianti, un tas zināmā mērā apgrūtināja datu apkopošanu, toties iegūtā rezultāta ticamības pakāpe ir maksimāli augsta.

Raksturojot ideālu pedagoģu, studenti minējuši 704 dažādas pazīmes, kas kopā veido vispārējo skolotāja personības raksturojumu. Apkopojot rezultātus un veicot iegūto datu analīzi, jāsecina, ka būtiskākās pedagoģam vēlamās iezīmes ir:

- 1) sapratne un objektivitāte;
- 2) prieks un humora izjūta;
- 3) gudrība un profesionalitāte;
- 4) prasme iemācīt un ieinteresēt.

Tātad studenta skatījumā ideālu pedagoģu raksturo radoša, rūpīga un ieinteresētības pilna attieksme pret to, ko viņš māca, un saprotoša, mīlestības pilna attieksme pret tiem, kurus māca.

Laika posmā no 1997. līdz 2001. gadam tika veikta LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes pedagoģijas bakalaura programmas dažādu apakšprogrammu studentu aptauja. Par derīgām tika atzīta 231 anketa. Viena no aptaujas sadaļām bija veltīta pedagoģam vēlamu personības īpašību apzināšanai. Studentiem šajā aptaujā netika piedāvāti atbilžu varianti, un līdz ar to pētījuma rezultātu veido pilnīgi aposteriora (pētījuma laikā iegūta) informācija. Piemēram, raksturojot savstarpējo attiecsmju sfēru, studenti atzinuši, ka pedagoģam noteikti jābūt saprotošam. Ja anketā jau apriori būtu minētas konkrētas personības īpašības, kas raksturo saprotošas savstarpējās attiecības, vai tiktu uzskaitīti šo īpašību izpausmju veidi,

iespējams, rezultāti šajā pētījuma sadaļā būtu citādāki, ne tik pārliciecināši viennozīmīgi. Šādas un līdzīgas atklāti paustas domas, minot konkrētas vēlamās rakstura iezīmes, var saukt par "nepamanītajām aktualitātēm" – teorētiski tās bieži vien netiek ne definētas, ne analizētas un to apzināta izkopšana un attīstīšana pedagogiskajā procesā nenotiek mērķtiecīgi. Tās arī grūti iekļaut kādā noteiktā profesionalitātes vērtēšanas sistēmā, jo šīs iezīmes drīzāk ir personību raksturojošas vispārcilvēciskas un ētiskas kvalitātes. Šādas atvērtas aptaujas rezultātu grupēšana ir sarežģītāka – minēto kritēriju formulējumi ir individuāli, nereti atšķiras tikai nelielas to satura nianses, kas nereti rada vēlēšanos šīs īpašības apkopot vienā kategorijā. Tas šajā pētījumā tomēr netika darīts. Tādēļ pievienotajās tabulās atstāti oriģinālie anketās minētie pazīmju vai rakstura īpašību apzīmējumi. Šie brīvie formulējumi ir atbilde uz jautājumu, kādām vajadzētu būt laba pedagoga īpašībām. Līdz ar to studentu atbildes veido maksimāli subjektīvu vērtējumu kopu, ko minimāli ietekmējuši dažādi blakus faktori. Tā kā pētījuma mērķis bija noskaidrot ideāla pedagoga būtiskākās īpašības un pazīmes, tad darba uzdevumi un to realizācijas metodes tika pakļautas iecerei, cenšoties empīriski izzināt šo ideāltēlu.

Aptaujātie studenti, norādot vēlamās pedagoga rakstura iezīmes, analizējuši mācību laikā Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē gūto pieredzi. Studiju posmā intensīvi veidojas jaunā skolotāja uzvedības individuālais stils un to spēcīgi ietekmē vides informācijas plūsma. Šajā procesā liela nozīme ir reālam piemēram, kas vairākkārt pārsniedz teorētisko zināšanu iespaidu. Līdz ar to praksē novērotās pedagogu individuālās rakstura īpašības papildina profesionāli nepieciešamo un teorētiski zināmo minimumu. Ideāls veidojas dažādu rakstura iezīmju apzinātas izvēles rezultātā, bet reālā situācija kļūst par nozīmīgu pamatojumu teorētiski iepazītajām likumsakarībām. Tātad pieredzes bagāts pedagogs ne tikai ar savām zināšanām, bet arī ar savu personību un cilvēciskās rīcības piemēru var lielā mērā iespaidot jaunā skolotāja individuālo darba stilu. Jāsecina, ka ideālo tēlu šajā gadījumā veido kādam pedagogam jau piemītošās, reālās kā arī teorētiski zināmās jeb vēlamās rakstura iezīmes.

Raksturojot ideālu pedagogu, studenti minējuši 704 dažādas pazīmes, kas kopā veido vispārējo pedagoga personības raksturojumu. Šīs pazīmes tika sadalītas piecās grupās. Divās no tām ir apkopotas vispārcilvēciskās

rakstura īpašības un attieksmes, divās – profesionālajā darbībā nepieciešamās prasmes un iemaņas. No tām biežāk minētās pazīmes ir ierakstītas tabulu pirmajās rindās un apzīmētas ar alfabēta burtiem. Savukārt ļoti reti (mazāk nekā 5 reizes) lietotie raksturlielumi analizē nav izmantoti un līdz ar to tabulās nav iekļauti. Piektajā grupā ir apkopoti papildu uzdevumi un pienākumi, ko nosacīti varētu saukt par prasību, kas ideālajam pedagogam, pēc studentu domām, būtu jāpilda, sarakstu.

Pirmajā tabulā iekļautas tās vispārcilvēciskās īpašības, ar kādām jābūt apveltītam skolotājam. Šeit dominē spriedums – pedagogam jābūt saprotošam. Tas varētu liecināt par šīs īpašības trūkumu studentu un docētāju attiecībās. Uz problēmām sadarbībā, iespējams, norāda arī īpašība “B” – humora izjūta, ko tik augstu vērtē respondenti. Diemžēl nav īsti skaidrs, vai studenti ņēmuši vērā pozitīvo vai negatīvo pieredzi, izdalot minētās īpašības. Šajā rezultātā būtiska nozīme ir subjektīvajam blakus faktoram, t.i. personīgajai pieredzei

Kā profesionāli nozīmīga, iegūstot trešo vietu, atzīta “gudrība”.

Šie rezultāti cieši sasaucas ar nākamās grupas rādītājiem (sk. 2.tabulu), kas raksturo vēlamo pedagoga attieksmi pret studentiem un darbu. Te lielākoties minētas tādas īpašības kā objektivitāte (“A”), prasīgums (“B”), cilvēcīgums, mīlestība, cieņa, draudzīgums utt.

Trešajā grupā ir apkopotas pedagogiem nepieciešamās prasmes un spējas (sk. 3.tabulu). Visvairāk studentu nosaukuši spēju ieinteresēt (“A”, “C” un “D”), kas tiešā veidā ir saistīta ar prasmi skaidri un saprotami izklāstīt mācību vielu un prasmi vadīt attiecīgā mācību priekšmeta vai kursa apguvi (“E”, “F” un “G”). Būtiska ir pazīme “B” – kontakts ar auditoriju, jo tā ir aplūkojama kopsakarā ar spēju ieinteresēt kopīgi darāmajā un uzskatāma par priekšnoteikumu veiksmīgai sadarbībai.

Ceturtajā grupā ietvertās atbildes (sk. 4.tabulu) sniedz vēlamo akadēmiskās sagatavotības raksturojumu. Studenti, protams, kā būtiskas minējuši pedagoga labas zināšanas (“A”), kompetenci (“B”) konkrētajā mācību priekšmetā, kursā. Tomēr liela nozīme ir arī oratora spējām. Kaut arī tas drīzāk ir trešās grupas raksturlielums, tomēr priekšmeta pārzināšana vien bez prasmes publiski uzstāties var radīt nepareizu priekšstatu par profesionalitātes līmeni. Līdz ar to šajā grupā ir iekļauts rādītājs – “C” un “D”, kas, kaut arī tieši neattiecas uz akadēmisko sagatavotību, tomēr ir

neatņemama tās sastāvdaļa.

Anketās nosauktie pedagoģiskie un cita veida uzdevumi un pienākumi, kas pedagogam, respondentu skatījumā, būtu obligāti jāpilda, ir apkopoti 5.tabulā. Tās ir lietas, kuras studenti vēlas redzēt docētāja darbā – sakārtotība, loģiska, radoša darbība utt. Lielākā daļa šo raksturlielumu netieši norāda uz citās tabulās minētajām ideāla pedagoga rakstura iezīmēm, spējām un prasmēm, prasībām akadēmiskās sagatavotības jomā utt. Šajā tabulā ir saglabāti studentu sniegtie, oriģinālie formulējumi, līdz ar to vairāki ieraksti nozīmes ziņā ir samērā līdzīgi.

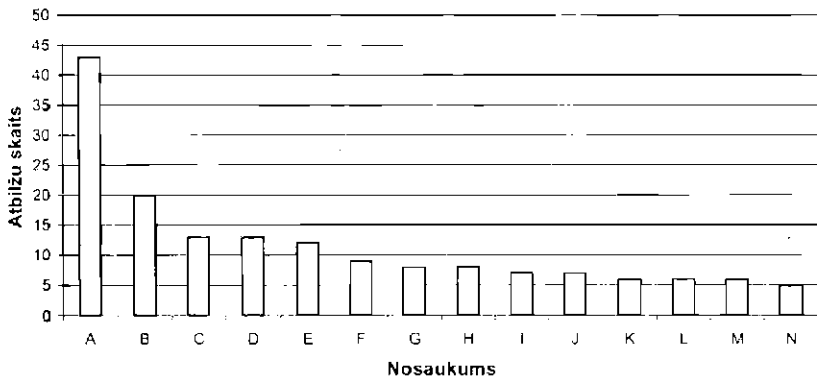
Tabulās iekļauto datu analīze ļauj secināt, ka būtiskākās pedagogam vēlamās iezīmes ir:

- 1) sapratne un objektivitāte;
- 2) prieks un humora izjūta;
- 3) gudrība un profesionalitāte;
- 4) prasme iemācīt un ieinteresēt.

Tātad studenta skatījumā ideālu pedagogu raksturo radoša, rūpīga un ieinteresētības pilna attieksme pret to, ko viņš māca, un saprotoša, mīlestības pilna attieksme pret tiem, kurus māca.

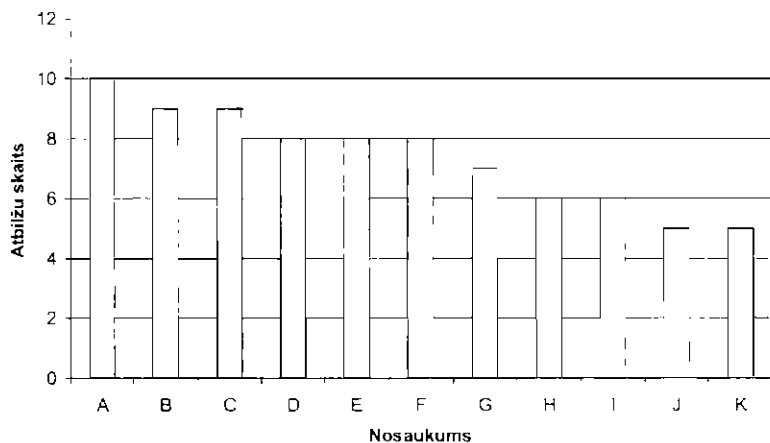
1.tabula. Pedagogam vēlamās vispārcilvēciskās iezīmes

Nosaukums	Atbilžu skaits
A Saprotošs	43
B Humora izjūta	20
C Gudrs	13
D Pacietīgs	13
E Komunikabls	12
F Interesants	9
G Iejūtīgs	8
H Tolerants	8
I Godīgs	7
J Stingrs	7
K Intelīģents	6
L Labsirdīgs	6
M Personība	6
N Radošs	5



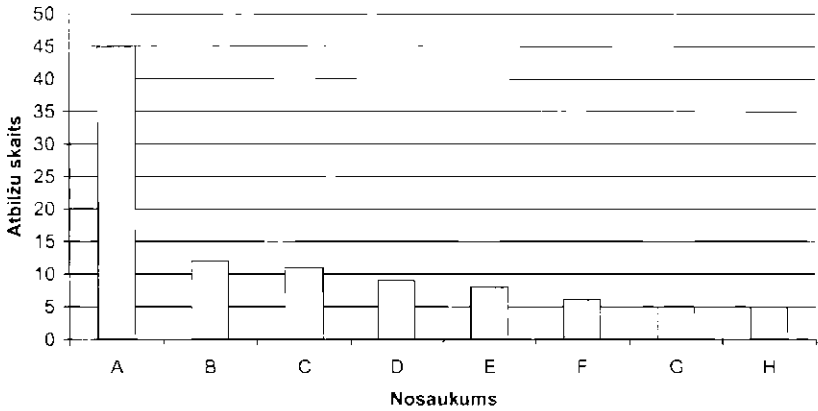
2.tabula. Pedagoģa attieksme pret studentiem un darbu: vēlamās iezīmes

Nosaukums	Atbīžu skaits
A Objektīvs	10
B Prasīgs	9
C Uztver savus audzēkņus kā vienlīdzīgus	9
D Interese par savu priekšmetu	8
E Mīlestība pret tiem, kurus māca	8
F Pretimnākošs	8
G Cilvēcīgs	7
H Mīlestība pret savu darbu	6
I Mūsdienīgs	6
J Ciena pret studentiem	5
K Draudzīgs	5



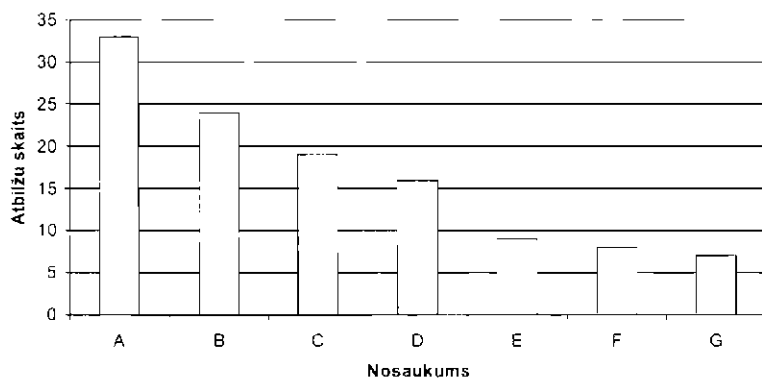
3.tabula. Pedagogam nepieciešamās prasmes un spējas

Nosaukums	Atbilžu skaits
A Ieinteresēt tos, ko māca	45
B Veidot kontaktu ar auditoriju	12
C Interesanti izklāstīt mācību vielu	11
D Ieinteresēt auditoriju	9
E Sekmīgi vadīt kursa apguvi	8
F Skaidrot	6
G Iemācīt	5
H Organizēt	5



4.tabula. Pedagogam vēlamā zinātniskā un profesionālā sagatavotība

	<i>Nosaukums</i>	<i>Atbīžu skaits</i>
A	Labas zināšanas mācību priekšmetā, kursā	33
B	Kompetents savā priekšmetā	24
C	Oratora spējas	19
D	Vispusīgi izglītots	16
E	Profesionāli sagatavots	9
F	Erudīts	8
G	Pedagoģiski sagatavots	7



5.tabula. Pedagogam veicamie uzdevumi, viņa pienākumi

Nosaukums	Atbilžu skaits
Būt radošam, aktīvam	3
Būt sistemātiskam savā darbībā	2
Atrast individuālu pieeju	1
Censties visu uzmanību lekcijas laikā piesaistīt tikai aplūkojamajai tēmai	1
Dažreiz ir žēl, ka docētājs kaut ko gribējis parādīt, bet aizmirsis šo materiālu mājās	1
Dot studentiem izvēles iespējas	1
Izstrādāt elastīgu vērtēšanas sistēmu	1
Iedrošināt studentus izteikt savu viedokli	1
Radīt iespēju personīgiem kontaktiem	1
Izmantot uzskates līdzekļus	1
Ja pedagogs ir labs, tad par īpašībām nenākas domāt. Par tām sākam interesēties pretējā gadījumā	1
Lai apgūstamā mācību viela netiktu lasīta no "apdzeltējušām" lapām	1
Mācīt tā, lai pedagoga atziņas nemanot, bet skaidri "atstātu kādas pēdas" arī studentā	1
Nedot tikai "sausu" informāciju	1
Būt objektīvam, novērtēt katra skolēna, studenta individualitāti	1
Oriģināli un interesanti izklāstīt mācību vielu	1
Skatīt aplūkojamus jautājumus ne tikai mācību priekšmetā, bet plašākā kontekstā	1
Strādāt auditorijā tā, lai pēc mācību vielas apguves studentiem kaut kas paliktu galvās un sirdīs un lai gribētos par to vēl kaut ko uzzināt	1
Piedāvāt, informēt par to, ko nevar izlasīt katrā mācību grāmatā, vai citos avotos	1
Sniegt zināšanas, kas ir personiski pārdzīvotas un nozīmīgas, liekot arī studentiem tās uztvert personiski	1
Prast atrast katrā tēmā kādu interesantu detaļu, kam var pievērst uzmanību	1
Sakārtot, sistematizēt savu darbu	1
Savienot objektīvo ar subjektīvo	1
Skaidri formulēt savus mērķus un uzdevumus	1
Sniegt pietiekami daudz informācijas un parādīt kopsakarības, lai sekmētu patstāvīga indivīda atlīstību, noteikta viedokļa rašanos	1
Būt stingram, vērtējot studentu paveikto	1
Variēt ar mācību metodēm un paņēmieniem	1
Veidot dialogu ar studentu	1
Vēlēties arvien uzzināt ko jaunu savā priekšmetā	1
Vienmēr papildināt savas zināšanas	1
Kvalitatīvs vizuālais materiāls	1

Summary

This is an article about the portrait of ideal pedagogue in students eyes.

During the time period, starting from 1997 till 2001 was carried out a wide questionnaire of students of different study subprograms of LU Faculty for Pedagogic and Psychology. As a result there were 231 questionnaires to be analyzed. The objective of the given research questionnaire was to analyze those answers that refer to the portrait of an ideal pedagogue. In this context it has been developed as an entity of certain pedagogical activities. In general students had mentioned 704 parameters, characterizing an ideal pedagogue.

While analyzing and codifying the results where distinguished five groups of parameters: 1) general human characteristics; 2) attitude, which is expected from the pedagogue; 3) abilities and skills that are expected from the pedagogue; 4) characterization of the academic background; 5) pedagogical tasks and assignments. In general then it is possible to observe general aspects of the personality of the pedagogue, from which the most mentioned are shown at the top of each table, and are assigned with letters A, B, C and so on. Those parameters that where mentioned very seldom are not shown in the tables. For the 5th group it is not possible to form a table and a chart, therefore only the list of all mentioned parameters is provided.

Thus, it can be concluded that the most essential parameters of an ideal pedagogue according to the student's point of view are:

- 1) Understanding and objectiveness;
- 2) Joy and sense of humor
- 3) Wisdom and professionalism
- 4) Ability to teach and to attract

It can be summarized as follows: an ideal pedagogue according to the students' point of view can be characterized by an attitude, which is creative and interested towards those, who they are teaching and towards the subject they are teaching.

Tatjana Bulajeva

Vilnius University

FACTORS INFLUENCING TEACHER SELF-EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL CHANGE

Kopsavilkums

1) Rakstā analizētas Lietuvā strādājošo dažādu priekšmetu skolotāju pašizglītības iespējas. 2) Pētījumā izvirzīta hipotēze, ka pastāvošie izglītības apstākļi un institucionālā vide nodrošina nepieciešamos priekšnoteikumus skolotāju pašmācībai. 3) Darba gaitā aptaujāti 600 respondentu (izmantots nejaušās izvēles princips). 4) Lai pārbaudītu pētījuma hipotēzi, tika lietotas dažādas metodes: aptauja, kura ļāva noskaidrot skolotāju attieksmi pret pašizglītības iespējām (anketās bija ietverti t.s. nestrukturētie jautājumi); intervija, kā arī satūra analīzes metode.

Abstract

As the need for lifelong learning grows in strength, continuous teacher self-education is becoming increasingly important and essential for ensuring the on-going positive transformations in the educational system. Educators are challenged to become pro-active agents of change and the main implementors of educational policy. There are different factors that positively or negatively influence in-service teacher professional self-development.

The here presented study is aimed at investigating the factors influencing Lithuanian teachers' self-education. The sample included 600 randomly selected teachers working in various types of schools. Applying different survey research methods (an attitude test, containing open unstructured questions, and an in-depth interview) and using the method of content-analysis, the hypothesis that "the existing educational conditions and institutional environment provide the pre-conditions for teacher self-education" was tested and factors stimulating and hindering professional teacher self-education were defined.

The Educational reform in Lithuania, like in the rest of the world, aims

at keeping in pace with the rapidly changing society, demanding from all the adults and educators as well, to become lifelong self-educators so as to meet the demands of the working world, to provide economic and personal growth, ensure the democratic changes of the country.

The aim of this article is to present some of the findings of the empirical research carried out in 1999-2000 in Lithuania.

The analysis of factors influencing Lithuanian teachers' self-education is the object of this research.

Procedures: The sample included 600 teachers, 30 teachers volunteered to be interviewed and provide more information. Most biographical parameters of the respondents correspond to those of the general teacher population in Lithuania. The majority (94.7%) of respondents completing the original attitude test named factors which in their opinion stimulate their professional self-education and those which create barriers.

Factors stimulating professional self-education

The universe of all the information provided by respondents ($U=1226$) were content-analyzed and coded. Applying content-categorization of these data there were defined 28 most frequently used meaningful categories. Further analysis allowed to classify them into 5 groups of factors, which in respondents' opinion make them educate themselves.

These groups are the following:

- (1) Personality development factors (10.5%);
- (2) Responsibility factors/social environment factors (10.6%);
- (3) Social security factors (11.5%);
- (4) Factors of change (26.3%);
- (5) Professional competency development factors (42.1%).

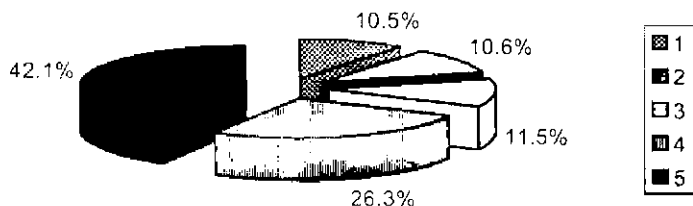


Figure 1. Factors stimulating teacher professional self-education.

As we see 42.1% of the factors mentioned by respondents motivating them to self-educate, are connected with the work of the teachers with *the development of professional competency*. In this group among those mentioned we find the following factors:

The need “to work better” – 4.4%; the desire “to work effectively and creatively” – 5.7%; “information and knowledge that we have quickly becomes out-dated” – 2.3%; “self-education helps to overcome professional difficulties that we are facing in day-to-day school life” – 1.1%; the desire “to learn about the newest developments in methods of teaching” – 6.8%; the desire “to enrich personal experience” – 2.2%; the need “to share one’s experience with colleagues” – 2.6%; “helps in action research” – 0.3%; “helps to go through teacher attestation procedures” – 2.9%.

It is obvious that the most important factors for respondents are those which motivate them to promote their professional knowledge. Less important are considered to be factors, which aim teacher self-development at developing and improving skills which are necessary to make their teaching qualitatively better.

And even less significant factors, as they are mentioned by a very small group of respondents, aim the respondent teachers’ self-development at developing and improving their interpersonal relation skills at work. Only very few respondents mentioned teacher certification as the most motivating factor of their self-education.

The respondents (10.6%), who consider *responsibility factors* as most motivating their self-education, name the following factors:

- responsibility to students (6.4%),
- responsibility to students’ parents (2.1%)
- and responsibility to society (2.1%) for the educational work they are doing.

It was possible to classify these factors as belonging to the group of professional competency factors or as *social factors*. In fact they are sooner external motivators of self-education, arising from micro, mezo and macro environment so they can also be identified as *social environment factors*.

More than one tenth of respondents (10.5%) mention that the most important motivator of their self-education is their internal need to constantly

develop their personality. When speaking about **personality development** they do not mention concrete aspects or to-be-developed areas, so we can assume that the development of the whole person is meant.

It is evident that there is one more important group of factors stimulating teacher professional self-education (26.3%). They are **change factors**.

Respondents mention factors that are connected with change: “life changes” in general – 6.7%; “working life changes” – 4.2%; “educational reform” – 3.8%; “changes in educational curriculum” – 5.5%; “desire not to lag behind the rapidly developing life” – 4.6%; “new challenging work” – 1.1%; “necessity to change qualification” – 0.4%.

As we see, the changing life and the changes, that are taking place in education, act as important and stimulating motivators only to more than one fourth part of our respondents.

The fifth group of identified factors stimulating teacher professional self-education are **social security factors** (11.5%). Respondents say that they are stimulated to self-develop by “the need to keep the job” (2.7%), “the need to feel secure at work” (2.6%), “competition at working places” (1.7%), “desire to get a bigger salary” (2.0%), “to make a career” (1.5%), “a low salary” (0.3%) and “the position (of teacher methodologist) held at school motivates” (0.7%).

The interviewing of 30 teachers has provided the empirical data that fully confirm the findings concerning stimulating as well as hindering factors.

Factors hindering teacher professional self-education

To identify the factors hampering teacher self-education our respondents were asked to mention at least three reasons or factors which they think are interfering with their professional self-education.

Out of 600 respondents in our sample more than eighty per cent (80.5%) of respondents mentioned 887 various factors ($U=887$), which, to their mind, are creating barriers and hampering their professional self-education.

Applying the method of content analysis and content categorization there were defined 30 factors, hindering teacher professional self-education. After coding the received data and applying quantification procedures the following groups of hindering factors were identified:

- (1) factors in personal environment (28.2%);
- (2) “nothing interferes” (3.6%);
- (3) factors arising from lack of skills/competencies (1.2%);
- (4) intrapersonal factors (5.0%);
- institutional environment/organisational culture factors (62.0%) including the following subgroups:
 - (5) factors, detaining or delaying the receiving of information (21.2%);
 - (6) factors of organisational school culture (12.4%);
 - (7) factors arising from working conditions (28.4%).

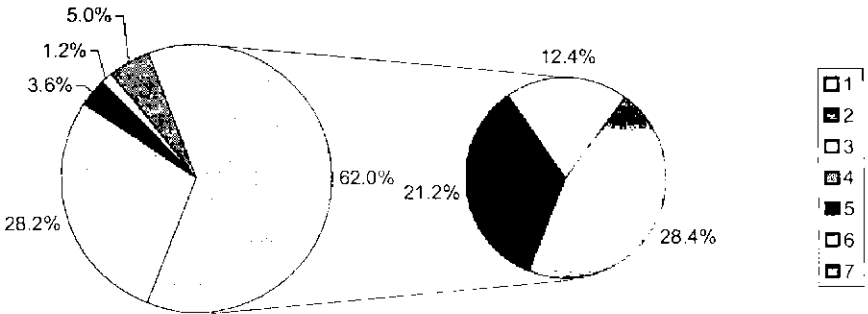


Figure 2. Factors hindering the professional self-education of Lithuanian teachers.

The analysis of the data shows that there are very few respondents (1.8%) thinking that there is nothing to interfere with their self-education. That comprises 3.6% of all the hindering factors mentioned by our respondents.

The results of research show that more than three fifths of hindering factors (62.0%) named by respondent teachers are factors connected with *institutional environment* of schools they are working in.

One eighth of the mentioned factors hampering teacher self-development can be defined as *organisational culture factors*, namely: “the reluctance of colleagues to accept the educational reform” (1.5 %); “bad relationships with colleagues, tension at work places” (3.9%); “bad relationships with

school administration" (4.3%); "incompetence of managerial staff" (1.2%); "tense relations with the regional school board authorities" (1.4%); "little communication with other institutions" (0.1%).

The second subgroup of defined institutional environment factors arise from unsatisfying *working conditions* (number 7 in Fig.2). Respondents think that they make almost one third of all factors hampering their self-development, namely: "bad working conditions in general" (5.4%), "too big amount/load of work" (5.1%), "feeling of insecurity at work" (1.7%) and "stressful shortage of time" (16.2%).

The third subgroup of institutional environment factors mentioned by our respondents (number 5 in Fig.2) are factors dealing with *unavailability of information*. Respondents named the following factors hindering their self-development: "lack of information" (3.6%); "shortage of newest publications/literature in school or community libraries" (7.8%); "not always there is the possibility to go away to courses/seminars during the working week" (4.8%); "rare opportunities to attend courses/seminars" (1.4%); "lack of information about changing requirements to teacher certification" (0.1%); "not many good professional development courses are offered" (2.0%); "they are not free of charge" (1.5%).

These results show that more than one fifth of the mentioned factors are connected with unavailability of information, besides one tenth of respondents connect their own self-education with the possibility to participate in the events held in the formal educational settings, e.i. they think that their self-education is possible only in formal educational environment, while attending courses or seminars organized at in-service teacher training institutions and teacher centres.

From this it can also be concluded that for them a pedagogical model is a more acceptable model of self-education than an andragogical one, aimed at autonomous self-management and self-direction of personal learning and professional development of teachers.

One more group of hindering factors, which were clarified during this investigation, are *personal environment factors* (number 1 in Fig.2). Respondents mentioned the following: "family problems" (7.0%), "living far from cities/from the capital" (2.5%), lack of money (18.7%).

These results show that these factors constitute a bit less than one third

of all hindering factors mentioned by respondents. Lack of money as well as the above mentioned “not free of charge courses and seminars” signal about unsatisfactory financial situation of our respondent teachers.

When writing about factors, hindering their professional self-education, respondents also have mentioned some factors, which we defined as *intrapersonal factors* (number 4 in Fig.2). They are mainly psychological or physiological factors, namely: lack of self-confidence (0.5%), old age (0.7%), reluctance to change (2.1%), laziness/lack of willingness (0.6%), health problems/tiredness (1.1%). These factors were mentioned by few respondents who are about to finish their teaching career.

The last identified group of factors is the one arising from *lack of skills/competencies*. A very small number of respondents think that what hampers their self-education is due to “lack of practical work experience” (0.5%), “unsatisfactory knowledge of the state language” (0.2%), “poor preparation for pedagogical work” (0.2%) “abundance of information”, “inability to deal with it” (0.3%).

Conclusions:

1. Teacher self-education is a process of self-creation of the educator, whose aim is the improvement of oneself and one's teaching-learning practice.
2. The main factor promoting teacher self-education is the need to improve professional competency. The factors of life change and educational change are less significant. The largest group of factors stimulating teacher self-education are social factors (environment, self-security etc.).
3. The main factors hindering professional self-education are connected with institutional environment and organizational culture of schools (bad or poor horizontal and vertical interpersonal communication).
4. The hypothesis that institutional environment forms the necessary conditions for self-education of teachers was only partly proved.

Резюме

В данной статье представлены некоторые данные об исследовании, целью которого было выявить факторы, положительно и отрицательно влияющие на самообразование учителей в условиях реформы образования, проводимой в Литве. Главный фактор, мотивирующий самообразование учителей, это потребность повышать свою профессиональную компетентность. Менее важными являются факторы, связанные с переменами в жизни и в образовании, а также социальные факторы.

Самообразованию учителей не способствуют факторы, связанные с институциональной средой и организационной культурой школ. Таким образом, гипотеза о том, что институциональная среда создает условия для самообразования учителей, подтвердилась частично.

Anna Kopeloviča

Latvijas Universitāte

Leonards Žukovs

Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija

STUDIJU PROCESA VĒRTĒJUMS TOPOŠO PEDAGOGU SKATĪJUMĀ

Kopsavilkums

Rakstā aplūkotas izmaiņas skolotāju izglītībā 90.gados.

Īpaša uzmanība pievērsta studiju procesa, docētāju un studentu sadarbības un studentu mācīšanās aktivizēšanas jautājumiem.

Noslēgumā analizēts studiju programmas realizācijas kvalitātes novērtējums pedagogijas cikla priekšmetos studentu skatījumā.

20. gs. 90. gadi – robežšķirtne skolotāju izglītībā. Līdz tam skolotājus sagatavoja pedagogiskajos institūtos un zināmā mērā Latvijas Valsts Universitātē pēc vienotiem, Maskavā izstrādātiem mācību plāniem un programmām (Žukovs, Kopeloviča 1999).

Atjaunojoties Latvijas Republikas neatkarībai, notika straujas izmaiņas izglītības sistēmā, tanī skaitā arī skolotāju sagatavošanā (Kopeloviča, Žukovs 2001). Sākās skolotāju izglītības koncepciju meklējumi. Jau 90.gadu pirmajā pusē radās ideja par akadēmisko un profesionālo izglītību, uzsverot to principiālo atšķirību. Pedagoģiskajā sabiedrībā aktīvi risinājās problēmas apspriešana. Piemēram, Latvijas Universitātē ilgi diskutēja par šo jautājumu dažādos līmeņos. Rezultātā izveidojās divas koncepcijas. Pirmās koncepcijas pamatā ir zinātnes virziens. Students mācās 4 gadus konkrētajā fizikas, ķīmijas, filoloģijas u.c. bakalaura programmā, saņemot pirmo akadēmisko grādu. Ja vēlāk viņš grib strādāt par skolotāju, papildus nepieciešams apgūt viengadīgu profesionālo pedagoģisko programmu 40 kredītpunktu apjomā. Tikai tad tiek piešķirta skolotāja kvalifikācija un ir tiesības strādāt par pedagoģu vidusskolā, ģimnāzijā.

Otrās koncepcijas pamatā – topošo studentu motivēta izvēle būt par skolotāju. Tiek piedāvāta 5-gadīga profesionālā programma, tajā ietverti

gan pedagogijas bakalaura, gan arī citu zinātņu bakalaura A bloka kursi, uz kuriem balstās apgūstamie mācību priekšmeti konkrētajā profesionālajā virzienā. Beidzēji iegūst skolotāju kvalifikāciju un tiesības strādāt skolā no 5.–12.klasei.

Skolotāju izglītībā sāka veidoties jaunas studiju programmas. Augstskolas gatavojās līdz tam vēl nezināmajam akreditācijas procesam. Tā rezultātā apstiprināja jaunas programmas skolotāju izglītībā. Vienlaikus notika plaša docētāju iekļaušana dažādos projektos (Tempus u.c.), tika rīkoti inovāciju semināri, kursi. Paplašinājās iespējas docētājiem iepazīties ar rietumvalstu pieredzi skolotāju izglītībā.

Sāka veidoties jauna konceptuālā pieeja pašam studiju procesam, kas virzīts uz studenta aktivitātes paaugstināšanu (Kopeloviča, Žukovs 2002). Mūsu skatījumā studenta aktivitāte ir viņa izziņas aktivitāte, ieinteresēta līdzdalība apspriežamās problēmas risināšanā.

Iedziļināsimies jautājumā par studentu izziņas aktivitātes rosināšanu. Vispirms tieši docētājam dziļi jāizprot, kā notiek zināšanu apguve. Jau no didaktikas kursa mēs zinām mācību procesa iekšējo mehānismu: uztvere, apjēgšana, izmantošana – apguve. Šis cikls visiem ir vienāds, atšķirība ir tikai katra indivīda īpatnībās (spējās, domāšanas veidā, attieksmē utt.) un viņa psiholoģiskajā un profesionālajā gatavībā iekļauties izziņas procesā. Īpaša loma studenta izziņas darbības aktivizēšanā ir docētājam. Vispirms viņam ir dziļas zināšanas studiju priekšmetā, bet tas vien vēl nenodrošina studentu iekļaušanos mācību kursa aktīvā apgūvē. Docētājam vajadzīgas arī plašas zināšanas pedagogijā (īpaši didaktikā un priekšmeta metodikā) un psiholoģijā (īpaši – pedagogiskajā un attīstības psiholoģijā), kas nodrošina iespējas zinātniski pamatoti konstruēt studiju saturu – atbilstoši studentu īpatnībām un viņu izziņas interesēm, motivācijai.

Studiju procesa kvalitāte iegūst tikai tad, ja to vērtē gan docētāji, gan studenti. Studentu vērtējumu mēs saprotam arī kā viņu aktīvu attieksmi un ieinteresētību studiju procesa kvalitātē un arī kā viņu pašu aktivitātes novērtējumu.

Aptaujā piedalījās LU PPF un LSPA 1.–4.kursu 135 studenti. Viņiem vajadzēja atbildēt uz 10 jautājumiem par studiju procesa kvalitāti (sk. tabulu).

Studiju programmas realizācijas kvalitātes novērtējums pedagoģijas cikla priekšmetos studentu skatījumā

Studiju programmas pedagoģijas cikla priekšmetu realizācijas kvalitātes rādītāji	Studiju programmas realizācijas kvalitātes novērtējums (%)									
	<i>pilnīgi apmierina</i>	<i>gandrīz apmierina</i>	<i>drīzāk neapmierina</i>	<i>neapmie- rina</i>						
Mācību viela dublējas ar cita kursa saturu	37,1	48,8	10,4	3,7						
Mācību vielas izklāsts saprotams	38,1	50,1	18,3	3,5						
Docētāji rosina diskutēt, domāt	47,1	39,6	9,9	3,4						
Kursā liels patstāvīgā darba apjoms	32,4	35,6	22,4	9,6						
Docētājs labi sagatavojies nodarbībām	54,8	38,9	3,9	2,4						
Docētāja labvēlīga attieksme pret studentiem	52,7	35,9	9,9	1,5						
Docētājam ir augstas prasības	32,3	55,7	11,2	0,2						
Iegūtās zināšanas noderēs skolas darbā, pētnieciskajā darbā	57,5	33,6	6,7	2,2						
Kursa tehniskais nodrošinājums	11,9	40,7	22,2	25,2						
Kursa nodrošinājums ar literatūru	33,3	34,4	23,4	8,9						
Docētāju darba novērtējums 10 ballu sistēmā	Docētāju darba novērtējums studentu skatījumā									
	<i>10</i>	<i>9</i>	<i>8</i>	<i>7</i>	<i>6</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
	7,5	14,9	36,4	26	9,1	4,5	1,6	-	-	-

Analizējot studentu atbildes, varam secināt: profesionālās studiju programmas pedagoģiskā cikla priekšmetos izstrādātas, ievērojot zinātniskuma un pēctecības principu, realizēta strap priekšmetu saikne, nedublējot mācību kursu saturu. Studenti to savās atbildēs apstiprina un reizē arī norāda, ka docētāji nestrādā izolēti, bet komandā ar citiem pedagoģijas kursu docētājiem – sadarbojoties un diskutējot.

Mācību vielas izklāsts studentu uztverē ir saprotams. To atzīst 78,2% aptaujāto. Jāsecina, ka tikai ilgstoša darba rezultātā docētājs sarežģīto teorētisko materiālu var izskaidrot studentiem saprotamā valodā, izmantojot dažādus mācību līdzekļus un darba paņēmienus. Tomēr vēl ir 21,8% respondentu, kuriem ir grūtības informācijas uztverē. Ir pamats domāt, ka viņiem varētu būt gan zems motivācijas līmenis, gan nepilnīgi attīstīta verbālā uztvere, gan arī nepietiekams profesionālais vārdu krājums u.c. iemesli. Studentu atbildes norāda, ka arī docētājiem te vēl ir plašs darba lauks

profesionālās metodikas pilnveidošanā.

Uz jautājumu, vai docētāji rosina studentus diskutēt, domāt, apstiprinoši atbildēja 86,7% studentu. Tas ļauj secināt, ka studiju procesā students ir aktīvi iesaistījies izziņas darbībā. Varam apgalvot, ka mācību laikā arvien vairāk un vairāk tiek risinātas problēmsituācijas. Docētāji pakāpeniski pāriet no ilustratīvi skaidrojošā uz problēmiski pētniecisko studiju tipu, kas norāda, ka mainās pats docētājs un arī viņa attieksme pret mācību procesu un tā rezultātu. Piedaloties dažādos inovāciju semināros, projektos, konferencēs, iepazīstoties ar ārzemju pieredzi, docētāji pārveido savu profesionālo pieeju (ievieš jaunas metodes, formas un tehnoloģijas) studiju procesā.

T.s. aktīvo metožu izmantošana mācību procesā prasa no studentiem sistemātisku patstāvīgu darbu. Apmierināties tikai ar obligātās literatūras pārskatu mūsdienās vairs nevar. Lai pilnvērtīgi piedalītos diskusijās, problēmu situāciju apspriešanā, studenti lasa papildliteratūru, piemēram, hrestomātiju konkrētā studiju priekšmetā. Studenti veido savu argumentētu viedokli par konkrētiem jautājumiem. Viņi izstrādā arī noteiktus projektus kāda teorētiskā kursa ietvaros, piemēram, noskaidrojot – kādam ir jābūt mācību procesam mūsdienu skolā, kā var izvairīties no konfliktsituācijām skolotāju darbībā u.c. Diemžēl jāatzīst, ka ne visi studenti ir motivēti un gatavi patstāvīgam darbam. Par to liecina 32% respondentu atbilžu. Iemesli tam var būt dažādi: vidusskolā nav attīstīta prasme strādāt patstāvīgi; nav pietiekami izkopta intelektuālās darbības prasme, griba pārvarēt grūtības; daudzi studenti paralēli mācībām arī strādā; ne vienmēr ir pārdomāts docētāju piedāvāto uzdevumu saturs un apjoms, to lietderīgums teorijas un prakses saiknes izpratnei. Patstāvīgie uzdevumi sevi attaisno, ja tie veido noteiktu sistēmu konkrētā kursa apgūvē.

Kā studenti vērtē docētāju prasības studiju kursa apgūvē? Augstās prasībās ir ieinteresēti 88,6% aptaujāto. Šis fakts iepriecina. Mēs esam pārliecināti, ka studenti vēlas saņemt kvalitatīvu izglītību, kas mūsdienās ir tik nepieciešama brīvā tirgus apstākļos.

Studenti saprot, ka kvalitatīva izglītība nav tikai zināšanu un prasmju apjoms (jo vairāk, jo labāk). Vajadzīgas tādas zināšanas un prasmes, kas dod iespējas apzināti izvēlēties vajadzīgāko profesionālajai darbībai. Šāda pieeja prasa no docētāja nopietnu darbu uzdevumu izvirkāšanā studentiem. Piemēram, runājot par mācību procesu didaktikas kursā, varētu

aprobežoties tikai ar informāciju, kas atspoguļota mācību līdzekļos. Ir arī cits ceļš – piedāvāt studentiem, pamatojoties uz bāzes zināšanām par mācību procesu, izlasīt hrestomātijā vairāku autoru atziņas par šo jautājumu un parādīt, kas viņu uzskatos ir kopīgs un atšķirīgs, kā arī izklāstīt savu argumentētu viedokli. Nenoliedzami, tas ir grūtāk, toties studentos veidojas prasme analizēt, salīdzināt, secināt un izvēlēties sev pieņemamāko. Students mācās nevis mehāniski pārņemt ieteikto metodi, paņēmieni, bet gan izprast ideju. Tāda piceja maina studenta attieksmi pret studiju procesu, tā rezultātu, kā arī pret pedagoga profesiju.

Uz jautājumu, vai studijās apgūtās zināšanas nodērēs skolas un pētnieciskajā darbā, 91,1% respondentu dod pozitīvu atbildi. Tas ir nopietns pedagoģiskā cikla mācību priekšmetu docētāju ieguldījums, teoriju saistot ar praksi. To īpaši papildina LU PPF ieviestā nepārtrauktās pedagoģiskās prakses sistēma no pirmā līdz piektajam kursam. Jau pirmajos četros semestros katra pedagoģiskā kursa ietvaros studenti izpilda ar teoriju saistītus speciālus uzdevumus mācību iestādēs. Tā ir bāze uzdevumiem mācību metodikā piektajā un sestajā semestrī. Ceturtajā un piektajā kursā studenti iziet aktīvu pedagoģisko praksi, kurā viņi integrē iepriekš apgūtās zināšanas pedagoģijā, psiholoģijā, konkrētā mācību priekšmetā un tā metodikā.

Diemžēl sekmīgai studiju procesa norisei traucē nepietiekams tehniskais nodrošinājums un vajadzīgās literatūras trūkums.

Interesi izraisa jautājums par pedagoģiskā cikla mācību priekšmetu docētāju darba kvalitātes novērtējumu. Par vērtējuma kritērijiem studenti izvirzīja šādas pazīmes: docētāja sagatavotība nodarbībām; labvēlīga attieksme pret studentiem; prasme iesaistīt studentus dialogā, kopīgā darbībā. Docētāju darbu studenti vērtēja 10 ballu sistēmā.

Studentu anketēšanas rezultāti, pārrunas ar viņiem par studiju procesa kvalitāti un mūsu pieredze liecina, ka docētāji un studenti ir vairāk vai mazāk vienoti kopīgo pedagoģisko mērķu izpratnē un sāk sadarboties, lai tos realizētu.

Sadarbība veidojas, pastāvot pozitīvi emocionālai pedagoģiskajai videi, ko nosaka mācībspēku un studentu mācīšanās motivācija un atbildība par studiju procesa rezultātu. Studiju procesa satura un mācību metožu pilnveides jautājumiem, kā arī mācībspēku un studentu pašrealizācijas problēmām nepieciešams veikt pastāvīgu uzmanību.

Literatūra

1. Kopeloviča A., Žukovs L. (sast.). *Didaktika. Ievērojamākie pedagoģi par mācību teoriju*. Rīga: RAKA, 2000.
2. Kopeloviča A., Žukovs L. Skolotāju izglītība mūsdienās: teorijā un praksē. *Starptautiskās zinātniskās konferences "Teorija un prakse skolotāju izglītībā" materiāli*. - Rīga: RPIVA, 2002.
3. Kopeloviča A., Žukovs L. Skolotāju izglītība: pagātne, mūsdienas un perspektīvas. *Skolotājs*, Nr.6.. 2001.
4. Žukovs L., Kopeloviča A. Skolotāju izglītība dažādos Latvijas vēsturiskajos posmos. *Skolotājs*, Nr.5., 1999.
5. Выготский Л. *Психология развития. Психология*. – М.: Апрель Пресс Эксмо-Пресс, 2000, 1007 с.

Summary

The questions concerning the changes in teacher education in 1990-ties are discussed in the article.

A special attention is paid to a study process, emphasizing teachers and students' co-operation, as well as raising of students' learning activity.

The students' answers about their evaluation of the study program realization quality in pedagogical subjects are also analysed.

Elvyda Martišauskienė

Vilnius Pedagogical University

SENIOR TEENAGERS' SELF-EVALUATION OF THEIR BEHAVIOUR FROM THE PERSPECTIVE OF SPIRITUALITY

Kopsavilkums

Rakstā analizēti Lietuvā veiktā pētījuma dati par pusaudžu pašnovērtējumu, īpašu uzmanību veltot šī vecumposma pārstāvju attieksmei pret garīgajām vērtībām. Mūsdienās pasaulē vērojama minēto vērtību internacionalizēšanās, līdz ar to notiek arī izmaiņas pusaudžu attieksmēs, rīcībā un uzvedībā. Respondenti paši visaugstāk novērtē tādas morālās īpašības kā uzticība, cieņa, savstarpējas simpātijas, humora izjūta u.c., tajā pašā laikā neatzīstot, piemēram, altruisma un ticības Dievam nozīmību. Jāsecina, ka galvenie faktori, kas ietekmējuši pusaudžu izteikto vērtējumu, ir dzimums (meitenes garīgās kategorijas vērtē augstāk nekā puisi) un izglītības iestādes. kuru jaunieši apmeklē, tips, kā arī atmosfēra skolā, kurā pusaudži mācās.

Abstract

The present article is devoted to the issues of self-evaluation of one's own behaviour in its varied manifestations and is treated as an important vehicle in the process of personality spiritual shaping. This stage of the process serves to accomplish the internalization of values, and adds the dimension of meaningfulness to the instances of everyday behaviour in terms of spirituality.

The investigation under discussion presents evidence that senior teenagers tend to rank highest their moral qualities, like fidelity, respect, sympathy, and a sense of humour, while on the other hand, they tend to rank the lowest the values of altruism (in its manifestations of self-sacrifice and devotion to one's job responsibilities) and holiness (i.e., believing in God and spiritual unity). The investigation made it possible to identify rather low rankings of the values of enjoying the beautiful, and intellectuality, and solidarity. The data that were obtained with the help of the criterion chi

method allow to judge about the possible impact on the behavioural self-evaluation manifestations that may be caused by a number of factors, such as: a) the level of internalization of spiritual values; in this relation, it is noteworthy to point out that the particular values that are devoid of their inter-relations with reference to teenagers' self-evaluation on the emotional level are ranked by the teenagers lowest of all; b) the gender of students; girls tend to rank the manifestations of their behaviour higher than boys; c) the factor of the educational institution, i.e., type of school and self-feeling at school.

The factor of family life, on the other hand, does not seem to have significant impact (composition of family, self-feeling at home) on the teenagers' behaviour self-evaluation manifestations in terms of spirituality.

Key notions: spiritual values, internalization of values, model of spiritual values.

The spirituality of personality finds its expression in the authentic relationships with the surrounding world and Creator. As noted by K. Wojtyła (1997), there are two types of relationships: the power of individual for decision-making (the vertical transcendence) and the power to initiate value relationships, i.e., to choose/not to choose spiritual values as the key precondition for one's own action and behaviour (the horizontal transcendence). Thus, the internalization of values should be regarded as an important mechanism in the process of value shaping as well as a significant indicator of the level and stage in the value shaping process.

Naturally, all levels of the process of value internalization (cognitive, emotional-evaluative and behavioural) are closely inter-related and they rely on the authentic life experience of the individual. This authentic experience of the individual comes into the foreground in the processes of self-evaluation of one's behaviour manifestations though this experience remains somewhat aside in the expressions of one's attitudes towards values and while naming one's feelings. In the processes of self-evaluation of one's behaviour the awareness of criteria is crucial as well as the comprehension of outcomes of activity and behaviour manifestations. It is evident that the qualities of individuals which allow them to self-evaluate and understand better their own potential are easier noticeable by the surrounding people as well. And vice versa – "if the engagement of the

individual is not fully conceived by him/her, that engagement will not convey much sense to other people either” (A.Paškus, 1991, p. 29). In other words, what we mean is the possibility to identify the indicators of value shaping and to view the concrete individual as the subject of his/her own development in a certain domain (S.L. Rubinshtein).

A number of scholars have investigated the importance of adequate self-evaluation and one’s behavioural manifestations in the processes of education and personal development. Some essential aspects have been pointed out by different investigators in relation to: the purposefulness of personality (L.Bogovic, J.Pikūnas), the moral orientation of personality (J.Navickas), the moral ideals (S.Dzenuškaitė), the shaping of moral position (E.Martišauskienė), as well as in relation to the influence and changes that take place in shaping will (P.Maldeikis, P.Simanov), conscience (P.Jakobson, A.Paškus), during the teaching and learning processes (Ch.Lyjnets, A.Šerkšnas), in the self-development processes (E.Savonko, V.Spurga) and in delinquency preventive measures (G.Valickas). As the amount of investigations on value treatment and the processes of self-evaluation grow, more favourable opportunities occur for defining the place of self-evaluation of one’s behaviour among other important components in the spiritual development of senior teenagers. This particular age period has been chosen because it is in the adolescent life that one’s ‘self’ is finally shaped, and the teenager already accepts him/herself as the subject of one’s own action, and personal relationships become very important.

The object of the presented investigation is the senior teenagers’ self-evaluation of their behaviour and experiences as well as their attitudes towards values.

The aim of the investigation is to identify the peculiarities of senior teenagers’ self-evaluation of their behavioural manifestations.

The objectives of the investigation are: 1. To identify the type of values that become the guiding principle in teenager behavioural manifestations. 2. To search for factors that may have impact on the self-evaluation of behavioural manifestations.

The construct and methodology of investigation. In the process of investigation there was created a theoretical-empirical model of spirituality. It was based on the key expressions of transcendence – truth,

goodness, beauty, holiness – and their empirical indicators. On this basis, the following values were identified: intelligence (intellectuality, seeking meaning), beauty – related values (responsiveness to beauty, a sense of humour), creative work (novelty finding, inventiveness), sensitivity (unselfish care, sympathy), honesty (telling the truth, fidelity), altruism (self-sacrifice, devotion to one's job responsibilities), responsibility (fulfilling one's duty, responsibility for one's actions), solidarity (well-matched interests, tolerance), dignity (respect, authenticity), holiness (believing in God, spiritual unity).

The methods of research applied in the investigation were: producing descriptions of spiritual values, which were based on value definitions, the method of sentence completion, M.Roheach's method for identifying value orientation differences, B.Dodanov's experiential tests, explicit answers to the given questions. The above mentioned methods of research made it possible to establish levels of internalization of spiritual values. As to the sample of research participants, there were as many as 1257 senior teenagers who took part in the investigation. They were students of different types of school (general education, sciences, humanities, arts, sport, catechet-type school). They studied in the seventh to ninth forms. The statistical analysis of the data obtained was done with the help of programme SPSS.

Analysis of the data of investigation

The highest self-evaluation level of one's behavioural manifestations

Self-evaluation of one's behaviour instances, as the last component of the process of internalization of spiritual values, was investigated on the basis of specifically designed for this purpose model of spiritual values. With the help of the model, there was created a description of values, and the students were asked to state to what degree they thought they managed to realize the given values in their own life instances as behavioural manifestations.

There were four levels of value realization: very high – which characterized very frequent realization, high – with frequent realization, insufficient – with seldom realized values, low – with only occasional or even hardly ever realized values. The data are presented in Table 1.

Table 1. Senior Teenagers' Self-evaluation of Their Behaviour Manifestations According to Their Levels (frequencies in percentage and averages)

Values	Levels, %				\bar{X}
	Low	Insufficient	High	Very high	
Sensitivity to beauty	10.1	27.1	52.3	10.5	2.63
Sence of humour	5.9	19.9	50.6	23.6	2.92
Intellectuality	9.0	39.1	45.3	6.6	2.50
Seeking meaning	6.9	29.5	48.6	15.0	2.72
Respect	3.4	25.0	51.8	19.9	2.88
Unselfish care	6.0	31.6	47.6	14.7	2.71
Sympathy	5.9	26.6	47.0	20.5	2.82
Well-balanced interests	9.1	42.2	39.2	9.5	2.49
Tolerance	7.7	34.1	44.9	13.4	2.64
Sense of duty	3.5	34.3	50.1	12.1	2.71
Responsibility	7.1	34.7	44.8	13.3	2.64
Devotion to job responsibilities	11.8	44.2	32.0	12.1	2.45
Self-sacrifice	19.9	47.5	26.9	5.8	2.18
Seeking novelty	7.6	34.7	42.9	14.8	2.65
Inventiveness	8.2	37.3	40.9	13.6	2.60
Telling the truth	7.7	39.8	41.1	11.4	2.56
Intolerance of carelessness	7.0	39.0	44.2	9.7	2.57
Believing in God	14.2	32.4	40.6	12.8	2.52
Spiritual unity	10.4	30.7	43.5	15.5	2.64
Fidelity	3.0	19.7	51.8	24.5	2.97

The quantitative analysis of the data reveals that the majority (40-50%) of teenagers often behaved in conformity with the definition-based value descriptions. Besides, nearly one fourth (24.5%) got into a very high level of fidelity, and a similar proportion of the same level was noticed (23.6%) in the sense of humour value. One fifth of all the participants of the investigation (20.5%) were able to sympathize with others and experience feelings of respect with an adequate feeling of dignity (19.9%). These evident priorities in the value realization instances remain also valid when the averages were summed up. It should be noted that the above analysed values can best express the teenagers' (in this particular age group) seeking to get established among their contemporaries; these values represent best

noticeable and respected qualities of inter-relationships among teenagers in their micro-environment. The data show that the moral values like honesty, sensitiveness, dignity are dominant. Only one kind, the empirical indication of these values, is generally more appreciated than others. A similar situation was observed with the value of beauty. But the values of intelligence and holiness do not get into very high level.

The lowest level of teenagers' self-evaluation

As it can be seen from Table 1, teenagers tend to rank the value of self-sacrifice in the name of significant ideas, other people, or the welfare of motherland, lowest of all. Nearly one fifth of all the participants of investigation (19.9%) do not act in accordance with the above mentioned values. One seventh of all the participants (14.2%) rank believing in God, praying and other God-worshipping actions lowest of all; one tenth (10.4%) of the participants viewed the value of spiritual unity in a similar manner - the content of this particular value being: streaming to experience spiritual closeness to another person, feeling happy about another person without an inclination to change him/her, to wish well. Still two other lowest ranked values were: devotion to one's job responsibilities (11.8%) and sensitiveness to beauty (10.1%). To sum it all, in their two empirical forms, the values of altruism and holiness ranked lowest, whereas in the range of the value of beauty, the following manifestations of beauty appeared among the ones that were ranked lowest: enjoying the harmony and richness of content, form and variety of shapes, colours and sounds. All this allows us to conclude that the highest stages of spiritual shaping and becoming are hardly attainable as yet in the given age group of the teenagers.

According to the results in the averages section on the issue of value choice, the lowest position was given to altruism as well, with the values of holiness and sensitivity to beauty rising somewhat higher. The previous low positions of the above mentioned values are taken by the values of balanced interests and intellectuality which are immediately followed by the value of telling the truth in a slightly higher position than the former two.

As a final concluding remark, it should be noted that the processes of internalization of all spiritual values are not deep. It is evident from the data about how the teenagers as participants of the investigation ranked lowest

specifically those qualities which help establish and maintain relations with other people in the micro-environment as well as Creator in general, and from how they viewed beauty and intellectuality, in particular. It should be noted that at times different ranking tendencies could be observed in certain separate empirical manifestations of one and the same value. The biggest differences can be found in the rankings of honesty ($x = 2.64$ and 2.52); the smallest differences occurring in the ranking of creative work ($x = 2.65$ and 2.60). As it can be traced back to the presented data, all groups of spiritual values were involved in the investigation.

The bigger the differences in ranking, the more credibility it is that the true meanings and definitions of values were not fully comprehended. As a way of justifying this assumption, it can be admitted that the low ranking of telling the truth naturally leads to insufficient consideration of the value of fidelity; in a similar way if the sensitivity to beauty is not ranked among the highly valued qualities, sense of humour acquires a very narrow handling and leads to exceptional manifestations of hedonism.

For the sake of more adequate interpretation, it is of interest to establish inner correlations of behavioural self-evaluations.

Inner Correlation of Behavioural Self-evaluations

Factorial analysis is one of the methods that allows to disclose how different spiritual values relate at the level of behavioural manifestations. As a result of the process of rotation the following data were obtained.

It is evident that all spiritual values have sufficient factorial weight, and according to the dispersion of content it is the moral values that dominate (their factorial weights are significant in groups 1, 2, 3 and 5). But the assumption can be made that the profiles of factors are dependent on the values of holiness, intellect and creativity. As seen in the table, the closest relations are found between the values of morality and holiness. The latter relates to the highest moral values that in their essence are directed towards other individuals in their manifestations of different types of activity (like devotion to one's job responsibilities, fulfilling one's duties, responsibility – in Group 2) or – those values manifest themselves through the instances of expression of inner beauty (like self-sacrifice, sympathy, sensitivity to beauty – in Group 5). The moral values alone (Group 1) do not usually

Table 2. A Sample of Senior Teenagers' Behavioural Self-evaluation According to Its Inner Factors

Values	Component				
	1	2	3	4	5
Sensitivity to beauty	.207	-.180	.217	.327	.426
Sense of humour				.573	
Intellectuality			.423	.436	
Seeking meaning	.288		.478		
Respect	.704	.105	.154	.110	
Unselfish care	.679	.140			.235
Sympathy	.645				.422
Well-balanced interests			.655		.268
Tolerance			.643	.130	.172
Sense of duty	.256	.534	.159	.128	-.201
Responsibility	.226	.282	.481	.110	-.136
Devotion to job responsibilities		.722		.124	
Self-sacrifice		.459			.582
Seeking novelty				.679	.137
Inventiveness	.111	.101	.140	.680	
Telling the truth	.417	.238		.199	
Intolerance of carelessness		.424	.353		.182
Believing in God	.227	.520			.200
Spiritual unity			.133	.107	.619
Fidelity	.432	.282	.135	.214	-.157

lead to the very depth of their comprehension. they mostly direct teenagers towards their own self, and allow them to perceive the values of dignity, sensitiveness, honesty. The relationship between the values of intellect and morality is also more community-focused and call for manifestations of solidarity and responsibility (in Group 3), while the values of beauty and intellect lead towards creative work (in Group 4). This latter group has no specific ties with morality; on the other hand, this relationship makes it possible to realize why creativity, as a very significant component of spiritual expression can appear in the periphery of spiritual existence.

As the data of the investigation convincingly show, in majority of cases senior teenagers relied only on moral values that were directed towards their own self (Factor 1); they tended to rank highest their own dignity, sensitiveness and honesty as well as a sense of humour which, as we could see from the data, did not correlate with moral values. At the same time,

Factor 2, which can be called the backbone of spirituality as it combines the values of altruism and holiness is ranked among the lowest-treated qualities.

To account for this kind of situation in the processes of spiritual values internalization is on the behavioural level, the interaction of factors should be considered. The theory of education and development tends to focus on the cognitive and emotional levels of teenagers' spiritual values internalization as well as on the teenagers' attitudes towards significant personalities and communities.

Factors That can Have Impact on Senior Teenagers' Behavioural Self-evaluation

One of the aims of the investigation was to identify these factors that can have impact on the senior teenagers' behavioural self-evaluation in the processes of spiritual values internalization on the cognitive and emotional levels. With this aim in mind, on the basis of values definitions and descriptions, the teenagers' attitudes towards spiritual values were identified; with the help of the method of sentence completion, the teenagers' attitudes towards God, significant personalities and communities were brought out. The method of questionnaires and B. Dodanov's test were used to identify the teenagers' attitudes on the emotional level. The data obtained were compared to the behavioural self-evaluation results. With the help of the criterion χ^2 method, some significant differences were found that allow us to assume about the possible impact of attitudes and experiences on the instances of behavioural self-evaluation.

We limit our analysis in this article to the above mentioned parameters and the possible comparisons that can be drawn on the basis of the highest ranked manifestations of behavioural self-evaluation instances. The data are presented in Table 3.

The presented data reveal that on the cognitive level the inter-relations differ in terms of self-evaluation in respect to the values of fidelity, sympathy, respect and a sense of humour. Those inter-relations can be positively influenced by the attitudes towards creativity and negatively – in its turn – by the attitudes towards faith and God. While the inter-relations in terms of self-evaluation in respect to the values of fidelity, sympathy, respect,

Table 3. Comparison of Inter-relationships of Levels in the Process of Values Internalization (when $p < 0.050 - 0.000$)

Levels of values internalization		Behaviour			
		Highest ranking of self-evaluation			
		Fidelity χ^2	Sense of humour χ^2	Sympathy χ^2	Respect χ^2
Cognitive level	Attitudes towards spiritual values				
	Believing in God	61.469			41.252
	Spiritual unity	24.342		43.019	
	Fidelity	26.009		38.913	20.556
	Telling the truth	39.143			17.524
	Sympathy			48.751	20.917
	Devotion to job responsibilities			23.404	21.393
	Sense of duty				48.215
	Sensitivity to beauty			38.822	
	Sense of humour		92.956		
	Inventiveness		42.693		
	Openness to novelty		23.963		
	Seeking meaning				22.271
	Attitudes towards God, personalities, community				
	God			43.998	34.436
	Church			46.207	55.684
	Peers	25.238		51.647	68.096
	Teachers	19.398	17.672	54.776	30.776
	Father	32.224		21.601	39.117
	Mother			17.675	23.317
Nation				26.982	
Emotional level	Experiences				
	Communicative	30.560		32.455	
	Altruistic			43.169	
	Acquisitional	37.846			
	Pugnistic		62.481		
	Sources of joy				
	Creativity	31.048		22.122	
	Studying	26.076		22.144	18.852
	Art	20.555			
	Extra-curriculum activities	18.427			
	Sex		29.141		
	Entertainment		35.362		

and holiness are somewhat more vaguely expressed; and within the scope of the values of morality - the inter-relations between honesty, fidelity, telling the truth and, in a way, sensitiveness (sympathy), as well as altruism (devotion to one's job responsibilities) can be regularly traced on the basis of significant differences. It is noteworthy to state that the impact of intelligence and enjoying the beautiful is really insignificant as yet though the positive shift is evident in the attitudes towards teachers, peers and parents. All this leads to the assumption that outer factors are strong enough to produce impact while the manifestations of self-evaluation in terms of self-respect, and self-control do not display a similar power of effect.

On the emotional level, the inter-relations of the sense of humour present a significant difference. Those inter-relations also refer to pugnistic experiences, different kinds of entertainment and sex, and very little attention is given to creativity in this case. But more evident inter-relations of the latter to the values of fidelity and, in a way, sympathy can be observed instead.

As revealed by the data of investigation, the teenagers' self-evaluation undergoes the influence of communication experiences and the process of studying which acquires the status of a source of joy. All those factors could be considered as belonging to the domain of outer influences. On the emotional level, the inter-relations of altruistic experiences diminish, and the impact of holiness, in this respect, disappears as such.

The inter-relations with reference to teachers, peers and parents disappear as well which allows us to conclude that the process of internalization of the highest values sort of stops on the emotional level. It is especially important to point out this kind of situation because it is the emotional domain (as noted by K. Wojtyła, 1997) that generates different forms of expressions of spirituality. In case of the absence of those experiences, the particular spiritual value remains on the subconscious level. In that case the individual's behaviour is based on the situations of the type "here and now" and the respective values. That is evident from the manifestations of lowest self-evaluation with reference to the values of altruism and holiness.

The inter-relations between the teenagers' behavioural self-evaluation and some demographic as well as psychological factors that may have

Table 4. Comparison between the highest behavioural self-evaluation instances and some demographic and psychological factors (when $p < 0.050 - 0.000$)

Factors	Instances of highest self-evaluation			
	Fidelity χ^2	Sense of humour χ^2	Sympathy χ^2	Respect χ^2
1. Gender	9.889	20.835	62.872	10.892
2. Type of school	68.925	96.355	63.357	70.592
3. Self-feeling at school	27.604	23.488	19.590	31.239
4. Proficiency	29.773	21.172	-	-
5. Self-feeling at home	-	56.865	-	-

effect on the teenagers' manifestations of self-evaluation were also taken into consideration. Those data are presented in Table 4.

The data in Table 4 demonstrate that the highest inter-relations were observed between behavioural self-evaluation and the type of school as well as the self-feeling at school; the gender factor also appeared significant. All that only emphasizes the fact that the role and significance of school life in the process of child spiritual personality shaping cannot be overestimated. It also speaks for the scope and scale of responsibility that school has to share in that process as the role of family did not get that significance in the data of the investigation.

Conclusions

1. In majority of cases, teenagers in the age group under consideration tend to typically base their behaviour manifestations on certain values, like honesty, responsiveness, dignity, i.e., on the self-directed value manifestations (fidelity, sympathy, respect being fairly frequently found among them) as well as a sense of humour.
2. Teenagers tend to rank lowest their capacity for altruism, holiness, and sensitivity to beauty.
3. All the groups of spiritual values – holiness, morality, intelligence, beauty – are closely inter-related. The individual's spirituality finds its most evident expression in the inter-relationship of holiness and morality. But holiness, as the investigation data show, is internalized

so far only on the cognitive level which accounts for its poor impact on the instances of behavioural self-evaluation.

4. The school factor was found to produce a more powerful impact on the teenagers' behavioural self-evaluation than the family factor.

References

1. Bitinas B. *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
2. Martišauskienė E. *Paauglių dorovinių vertinimų ypatumai*. Vilnius: VPU, 1944.
3. Martišauskienė E. *Paauglių dorovinių vertinimų formavimas*. Vilnius: VPU, 1977.
4. Navickas J. L. *Dorovė ir vertybės*. Roma, 1988.
5. Paškus A. *Sąžinė psichologiniu požiūriu*. Chicago: Į laisvę fondas. 1991.
6. Valickas G. *Asmenybės savęs vertinimas*. Vilnius: VU. 1991.
7. Wojtyła K. *Asmuo ir veiksmai*. Vilnius: Aidai, 1997.
8. Додонов Б. *Эмоция как ценность*. Москва: Политиздат, 1978.
9. Изард Б. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.

Резюме

Оценка своего поведения является важным механизмом процесса духовного становления личности подростка. Оценка ценностей, придает смысл повседневному поведению человека.

Установлено, что старшие подростки наиболее высоко оценивают такие свои духовные качества: верность, уважение, сочувствие и чувство юмора, а ниже всего – альтруизм (жертвенность, посвящение себя работе) и святость (веру в Бога, духовное единение). Невысоко оценивают и чуткость к красоте, интеллектуальность, солидарность.

На оценку своего поведения, как показывают данные χ^2 , влияют: 1. Уровень интернализации духовных ценностей. Те ценности, которые на эмоционально – ценочном уровне не имеют значимой сопряженности с оценкой своего поведения, оцениваются наиболее низко. 2. По учащимся: девочки выше

оценивают свое поведение. 3. Образовательные институции: тип школы и самочувствие в школе.

Состав семьи и самочувствие в семье значительного влияния на оценку своего поведения в духовном аспекте не оказывают.

Indra Odiņa

Latvijas Universitāte

SKOLOTĀJU SOCIĀLĀS PRASMES 21.GADSIMTĀ

Kopsavilkums

Valsts izglītības dokumentos izteikta nepieciešamība attīstīt jaunu, nozīmīgu pamatprasmju kopumu – sociālās prasmes. Tas ir 21.gadsimta mācību iestāžu uzdevums. Taču skolās strādā pedagogi, kuru vecums un pedagoģiskā pieredze ir dažāda, pastāv atšķirības izpratnē par sociālo prasmju būtību un savstarpējo attiecību modeļiem, un to ir noteikuši mūsu valsts attīstības vēsturiskie aspekti. Te jāņem vērā, ka resocializācijas process sabiedrībā priekšplānā izvirza citas vērtības, kas ietekmē arī izglītības procesu.

Skolotājiem nepieciešamās sociālās prasmes varētu grupēt pēc 4 kritērijiem: pirmkārt, pēc to attīstības līmeņa – kooperācijas, sadarbības un personību attīstošās prasmes; otrkārt, ņemot vērā to lietojuma vidi – darbā nepieciešamās, darbā un sadzīvē vajadzīgās un sadzīvē nepieciešamās prasmes; treškārt, ievērojot indivīda attīstības sfēras – prasmes, kas palīdz veidot pozitīvu attieksmi pret sevi, citiem un darbu, un, ceturtkārt, pēc personības pašizpaušmes veida – uzvedības, runāšanas un domāšanas prasmes.

Viena no iespējām, kā skolotājiem (īpaši “padomju laika”) palīdzēt šīs sociālās prasmes ieviest sadzīvē ir kooperatīvā, sadarbīgā un pārveidojošā mācīšanās.

Ievads

Dzīvot kopā un saprasties ar citiem – šis mērķis īpašas uzmanības lokā nokļuvis tieši 21.gadsimtā. Mūsdienās, kad vecāki ir tik aizņemti darbā, arvien mazāk laika viņi veltī saviem bērniem un līdz ar to ģimene kā pirmā socializācijas pakāpe sāk zaudēt savu nozīmību. Skola kļūst par galveno un nereti vienīgo institūciju, kur bērni ne vien apgūst akadēmiskās zināšanas, bet arī veido savu uzvedību. Mācību iestādēm ir jāsāk apzināties jauna, būtiska pamatprasmju kopuma – sociālo prasmju – attīstīšanas nozīme.

Valsts izglītības dokumentos – vispirms jau “Valsts pamatizglītības standartā” (1998, 11) – tas atspoguļots kā sociālais (sadarbības) aspekts, uzsverot, ka skolā bērns “.gūst sociālo pieredzi un attīsta prasmi dzīvot sabiedrībā”.

Lai sekmētu bērnu saskarsmi ar vienaudžiem, vecākiem un autoritatīvām personām, ir jāpilnveido sociālās prasmes. Taču nav īstas skaidrības, kā to izdarīt, īpaši sabiedrībā, kuru veido indivīdi, kas nepārtraukti sacenšas savā starpā, un ne vienmēr šī sacensība ir labvēlīga. Arī skola viena pati nevarēs izmainīt situāciju, ja sociālās prasmes nebūs izkoptas apkārtējā vidē – sabiedrībā. Turklāt mācību iestādēs strādā pedagogi, kas izglītību ieguvuši citos sociālajos apstākļos, kur galvenā prioritāte bija autoritāte. Skolotāju vecums un pedagoģiskā pieredze ir dažāda, pastāv atšķirības gan uzskatos, gan mācību metodikā, gan savstarpējo attiecību modeļos, un to ir noteikuši mūsu valsts attīstības vēsturiskie aspekti. Tas nozīmē, ka resocializācijas procesi sabiedrībā prasa jaunas, gadsimtam atbilstošas sociālās prasmes.

Pēdējo desmit gadu laikā šo problēmu ir pētījusi A.Kacapa – par mūsdienu profesionālās humānizglītības vērtībām un to apguves īpatnībām skolotāju izglītības procesā (1999), V.Dombrovskis – skolotāja priekšstatus par skolēna personību starppersonālās mijiedarbības procesā (1998), J.Rozenblats – par profesionālo vērtību veidošanos pedagoģiskajā mijiedarbībā (1998), I.Dambe – par studentu savstarpējo attiecību pilnveidošanos (1998), A.Īasmane – par skolotāja paškonceptiju un skolēna personības identitātes mijšakarībām (1998), A.Līdaka – par skolēnu vērtību veidošanos (1999). Nozīmīgs ir R.Andersones veikums, aplūkojot pusaudžu sociālo prasmju veidošanos saistībā ar mācību darba organizācijas formām (2001). Tomēr nevienā no šiem pētījumiem nav mēģināts risināt skolotāju sociālo prasmju problēmu.

Sociālās prasmes un to klasifikācija

“Valsts pamatizglītības standartā” (1998, 11) sociālais (sadarbības) aspekts ir raksturots ar šādām sociālajām prasmēm: cienīt sevi un citus, mācēt sadarboties, strādāt komandā, saskaņot dažādus viedokļus, vienoties par kopēju viedokli, diskutēt, vadīt diskusiju, veidot un uzturēt kontaktus, atrast savu vietu kolektīvā un aizstāvēt savas pozīcijas, novērst konfliktus

un atrisināt radušās nesaskaņas, pieņemt lēmumus, izšķirties par problēmas risinājuma veidu, uzņemties atbildību, pārvarēt grūtības, būt iecietīgam pret atšķirīgu viedokli.

Sociālās prasmes ir nepieciešamas, lai cilvēki spētu sadarboties, piemēram, grupā – apgūstot noteiktu zināšanu apjomu. Sociālās prasmes (Cohen 1994, 49) dod iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra, kā arī palīdz cilvēkos attīstīt:

- apziņu, ka viņš drīkst droši izteikt savu viedokli, sapratni, ka ikviens ir citu cilvēku atzinības vērts;
- pašapziņu, izpratni par citu cilvēku unikālo vērtību;
- interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopīgo darba rezultātu;
- humānas un emocionālas savstarpējās attiecības ar citiem;
- prasmi sadarbības situācijā uzņemties atbildību par sevi un citiem.

Gandrīz trīsdesmit gadu garumā vairāki autori ir dažādi klasificējuši sociālās prasmes.

➤ S.E.Feigens, N.Dž.Longs un D.Dž.Stīvenss (Fagan, Long, Stevens 1975) tās grupē pēc uzvedības paškontroles kritērijiem un ņemot vērā citu cilvēku darbības veidus. Rezultātā viņi izdala 8 grupas: prasmes, kas nepieciešamas, lai veiktu izvēles darbības; prasmes, kas palīdz saglabāt atmiņā jebkuru apgūto materiālu; prasmes, kas palīdz sakārtot apgūto informāciju; prasmes, kas nepieciešamas, lai spētu paredzēt darbības sekas: novērtēt savas un citu jūtas; kas palīdz atrisināt konfliktus, savaldīties; un prasmes, kas nepieciešamas, lai efektīvi organizētu atpūtu.

➤ R.Boltons (Bolton 1979) uzskata, ka ir jārunā par 4 sociālās sazināšanās aspektiem. Līdz ar to viņš izdala: klausīšanās prasmes; prasmes, kas nepieciešamas, lai varētu formulēt un izteikt apgalvojumu vai pamatojumu saziņas situācijās; prasmes, kas palīdz novērst konfliktus un atrisināt problēmas sadarbojoties.

➤ E.P.Goldsteins, R.P.Spekins, N.Dž.Geršo un P.Kleins (Goldstein, Spafkin, Gershaw, Klein 1983) 50 sociālās prasmes apkopo 6 kategorijās: pamatprasmes, kas nodrošina darbošanos grupā; augstāka līmeņa sociālās prasmes, kas palīdz veidot labvēlīgu vidi saskarsmei; prasmes, kas nepieciešamas, lai persona spētu izrādīt savas jūtas; prasmes, kas palīdz

novērst agresijas izpausmes; stresu; un prasmes, kas nepieciešamas, lai sekmīgi plānotu darbību. Autori norāda, ka šīs sociālās prasmes ir izmantojamas, veicot dažādas sociālās funkcijas.

➤ S.S.Elisa un S.F.Velena (Ellis, Whalen 1990) visas prasmes atbilstoši grupu darbam klasificē šādi: grupu darba pamatprasmes; papildprasmes, kas sekmē grupu darba efektivitāti, un prasmes, kas veicina augstāka domāšanas līmeņa attīstību. Autore uzskata, ka minētās prasmes ir jāapgūst pakāpeniski.

➤ B.Benets (Bennett 1991) un līdzautori nevis grupē, bet tikai nosauc 56 sociālās prasmes, kas ir nepieciešamas kooperatīvajā grupu darbā.

➤ Džonsoni (Johnson, Johnson, Johnson Holubec 1994) sociālās prasmes dēvē par kooperatīvajām un daļa tās 4 līmeņos:

- 1) prasmes, kas nepieciešamas, lai nodrošinātu kārtību un atbilstošu uzvedību kooperatīvā grupu darba laikā;
- 2) prasmes, kas ir nepieciešamas, lai grupa strādātu, veiktu uzdevumu un saglabātu pozitīvas savstarpējās attiecības;
- 3) prasmes, kas ir vajadzīgas studējamā materiāla dziļākai izpratnei, lai stimulētu augstāka domāšanas līmeņa attīstību, profesionāļu materiāla apguvi un atcerēšanos;
- 4) prasmes, kas ir nepieciešamas, lai veicinātu studētā materiāla rekonceptualizāciju, palīdzētu risināt konfliktus, apjaustu apgūtā personīgo nozīmību.

➤ D.Lieģeniece (1998) sociālās prasmes iedala 5 grupās: prasmes, kas veicina efektīvu mijdarbību starp grupas biedriem; prasmes, kas sekmē augstāka domāšanas līmeņa attīstību; prasmes, kas veicina komandas biedru savstarpējo uzticēšanos; prasmes, kas veicina komunikāciju; prasmes, kas palīdz atrisināt konfliktus.

➤ M.Pļaveniece un M.Raščevska (2001) izstrādājušas skolotāju 32 saskarsmes prasmju pašvērtējuma skalu plašākā skolas sociālpsiholoģiskās vides kontekstā.

➤ R.Andersone (2001) nosauc 11 sociālās prasmes: savstarpējā cieņa, sapratne, iecietība, prasme uzklaut otru, prasme izteikt savu domu, prasme sadarboties, ievērot noteikumus, strādāt komandā, organizēt savu laiku, vērtēt sevi un vērtēt citus. Viņa iedala šīs prasmes pēc mācību darba organizācijas formām.

Skolotāju sociālās prasmes un to klasifikācija

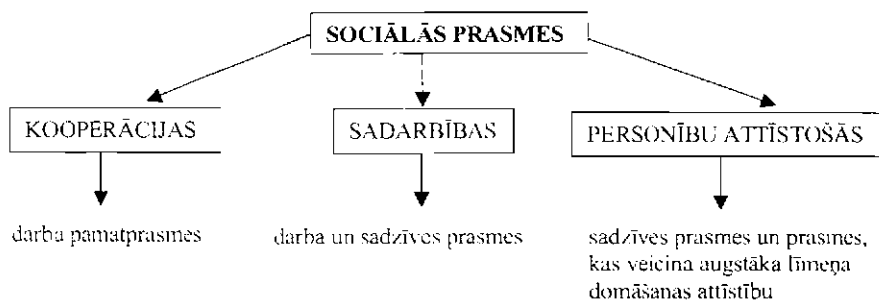
Apkopojot S.E.Feigena, N.Dž.Longa, D.Dž.Stīvensa, R.Boltona, A.P.Goldsteina, R.P.Spefkina, N.Dž.Geršo un P.Kleina, S.S.Elisas, S.F.Velenas, B.Beneta, Džonsonu, D.Lieģenieces, M.Pļavenieces, M.Raščevaskas un R.Andersones klasifikācijas sistēmas, jāsecina, ka prasmju grupēšana ir samērā nosacīta, jo bieži tās ir savstarpēji saistītas vai viena otru papildinošas prasmes un ir grūti konstatēt, kura no tām kurā līmenī ir nozīmīgākā. Konkrētajam pētījumam, šķiet, piemērots būtu Džonsonu piedāvātais prasmju dalījums, kas daļēji atbilst mācīšanās sadarbojoties trijiem līmeņiem. Pirmās divas viņu piedāvāto prasmju grupas parasti tiek attīstītas kooperācijas un sadarbības procesā grupu darba laikā, papildus nepieciešams pilnveidot arī trešo un ceturto prasmju kopu. Tās veicina grupas dalībnieku izaugsmi un sekmē jaunu zināšanu apguvi kritiskas pašanalīzes rezultātā.

Tomēr pilnībā Džonsonu piedāvāto prasmju klasifikāciju izmantot nevar, jo te ievērots arī prasmju atbilstmes konkrētām darbības sfērām princips, piemēram, pirmās grupas prasmes vairāk paredzētas ārējās uzvedības normu apguvei – ir būtiski zināt, kur atrasties un kā uzvesties. Otrā grupa pamatā saistīta ar komunikatīvās sazināšanās jomu – galvenais akcents šeit tiek likts uz to, kādā veidā nodot informāciju tālāk. Trešā prasmju grupa ir saistīta ar zināšanu apguvi un izpratni – te ir runa par materiāla apguves kvalitāti. Ceturta prasmju kopa ir nepieciešama, lai veicinātu domāšanas un spriestspējas attīstību – palīdzētu meklēt atbildes uz jautājumu “kāpēc?”.

Skolotājiem nepieciešamās sociālās prasmes, ņemot vērā to attīstības līmeni, pirmkārt, varētu grupēt šādi: kooperācijas prasmes – pamatprasmes; sadarbības prasmes; personību attīstošās prasmes – augstāka līmeņa prasmes (Odiņa 2001, 108)(sk. 1. zīmējumu).

Otrkārt, ņemot vērā to lietošanas vidi: darbā nepieciešamās prasmes, darbā un sadzīvē nepieciešamās prasmes un sadzīvē nepieciešamās prasmes.

Treškārt, ievērojot indivīda attieksmju sfēras: prasmes, kas palīdz veidot pozitīvu attieksmi pret sevi (arī izkopt pašdisciplīnu), citiem un darbu. Ceturtkārt, pēc personības pašizpaušmes veida: uzvedības prasmes, runāšanas prasmes un domāšanas prasmes (sk. 1. tabulu).



1.zīmējums. Sociālo prasmju klasifikācija pēc šo prasmju attīstības līmeņa un lietošanas vides.

1.tabula. Sociālo prasmju klasifikācija pēc indivīda attieksmju sfēras un personības pašizpaušmes veida

Sociālās prasmes			
pašizpaušmes veids	uzvedība	valoda	domāšana
attieksmju sfēra			
Es			
Citi			
Darbs			

Apvienojot iepriekšminētās klasifikācijas sistēmas, iegūstam detalizētu skolotājiem nepieciešamo sociālo prasmju kopainu (sk.2.tabulu).

Reālā situācija

Jāatzīst, ka skolotājiem pagaidām nav īstas izpratnes par to, kas ir sociālās prasmes. To apliecina veikto aptauju (1997–2002) rezultāti. Līdz ar to ir grūti gaidīt kādas izmaiņas skolās un skolēnos. Situāciju sarežģī terminoloģiska rakstura neskaidrības. Piemēram, uz jautājumu “Vai Jūs zināt, kas ir sociālās prasmes?” un “Lūdzu, paskaidrojiet, kas ir sociālās prasmes” ir visai pretrunīgas atbildes. Gandrīz visi respondenti, izņemot

2.tabula. Skolotājiem nepieciešamo sociālo prasmju klasifikācija

Sociālās prasmes	Kooperācijas prasmes skolotāja darba pamatprasmes	Sadarbības prasmes skolotāja darba un sadzīves prasmes	Personību attīstošās prasmes sadzīves prasmes (augstāka līmeņa prasmes)
Uzvedības prasmes: pasādisciplīna	<ul style="list-style-type: none"> ➤ piedalīties ➤ klusi sadalīties grupās ➤ kopīgi lietot vienu darba vietu ➤ neapvainoties ➤ sekot līdzī darbam, domai 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ neuzkrietoši pievērst uzmanību ➤ būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā ➤ kontrolēt sevi ➤ uzklausi citus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ rīkoties (teikt, darīt) atbilstoši situācijai ➤ prast atklāt savas izjūtas atbilstoši situācijai
attieksme pret citiem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ būt laipnam ➤ vienoties, kurš prezentēs darba rezultātu ➤ būt kopā ➤ nepamest grupu ➤ skatīties vienam uz otru grupā ➤ prast izmantot kopējo materiālu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ kontrolēt dusmas ➤ iedvesmot grupu ➤ pieņemt citu viedokli ➤ iesaišīt citus ➤ uzmundrināt citus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pieļaut kompromisu atklāt citu nezināmās īpašības un spējas ➤ atzīt citu cilvēku vērtību
attieksme pret darbu	<ul style="list-style-type: none"> ➤ nenovirzīties no uzdevuma ➤ ievērot darba izpildes laiku, tempu ➤ sadalīt pienākumus ➤ ievērot norādījumus ➤ prast izmantot materiālus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ignorēt ārējos traucēkļus ➤ priecāties par veiksmi ➤ būt atbildīgam 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pieņemt dažādību
Runāšanas prasmes: es	<ul style="list-style-type: none"> ➤ runāt klusā balsī ➤ lietot "lūdzu, paldies" 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus ➤ atzīt savas un biedru kļūdas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ģenerēt idejas
citi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ runāt pēc kārtas ➤ uzslavēt ➤ uzrunāt vārdā ➤ iegūt jaunu informāciju no pārējiem grupas dalībniekiem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ atbalslīt ➤ pateikt kaut ko patīkamu ➤ uzmundrināt ➤ diskutēt ➤ risināt konfliktus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ mācēt oponent ➤ pārliecināt ➤ panākt saskaņu, vienoties ➤ nenoniecīnāt
darbs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lūgt palīdzību ➤ aktīvi klausīties ➤ pamatot atbildi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ vienoties par būtisko saskaņot viedokļus ➤ papildināt citu atbildes ➤ izskaidrot ideju ➤ koncentrēties 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ argumentēt ➤ veicināt ideju rašanos ➤ integrēt idejas
Domāšanas prasmes: es		<ul style="list-style-type: none"> ➤ novērtēt situāciju 	
citi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lūgt pamatot viedokli 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ izprast apkārt notiekošo
darbs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ uzdot jautājumus ➤ rezumēt ➤ pārfrāzēt ➤ pilnveidot idejas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ kritizēt idejas, nevis cilvēkus ➤ uzdot izpratni padziļinošus jautājumus ➤ izprast 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pārbaudīt izpratni ➤ noskaidrot būtību

12 cilvēkus no 243 (laika posmā no 1998. 2002. gadam), raksta, ka viņi zina, kas ir sociālās prasmes, bet tikai 64 ir mēģinājuši definēt tās. Visbiežāk saņemtās atbildes: tā ir prasme klausīties, sarunāties, būt pieklājīgam, prasme uzvesties sabiedrībā. Ir arī tādi atbilžu varianti kā prasme veidot ārpusstundu pasākumus, organizēt ekskursijas, sadarboties ar vecākiem un lietot internetu.

Uz jautājumu "Vai Jums piemīt sociālās prasmes?" 218 skolotāji atbildējuši apstiprinoši, bet 25 šaubās par to. Šie 218 respondenti vēlāk papildina, ka viņi ir pilnībā izpratuši jautājumu un atbildējuši uzreiz, bez ilgas domāšanas. Paradoksāli ir tas, ka 17 no tiem 25 respondentiem, kas šaubījās par savām sociālajām prasmēm, ir devuši sociālo prasmju definīciju, bet tikai 47 respondenti no 218 ir mēģinājuši definēt sociālās prasmes.

Turklāt, izvērtējot sociālo prasmju, zināšanu, attieksmju un sasniegumu nozīmi ikdienas darbā, aptauju dalībnieki pīmo vietu viennozīmīgi piešķir zināšanām, kam seko sasniegumi, attieksmes un sociālās prasmes. Tas gan nepārsteidz, ja ņem vērā aptaujā sniegtās sociālo prasmju definīcijas.

Skolotājiem iepazīstot sociālo prasmju teoriju, šī prioritāšu shēma mainās, tomēr zināšanas joprojām tiek atstātas pirmajā vietā. Trīs gadu laikā ir pieaudzis respondentu skaits, kas liek vienlīdzības zīmi starp zināšanām un sociālajām prasmēm. Jāatzīst, ka vērojama tendence sociālās prasmes atzīt par nozīmīgākajām skolotāja darbā.

Interesanti ir arī tas, ka cilvēki, kas ir ilgstošāk centušies pilnveidot sociālās prasmes, savu attīstības līmeni šajā aspektā vērtē daudz pieticīgāk nekā tie, kas tikko iepazīstas ar minēto prasmju būtību.

Respondentu anketās parādās vēl kāda tendence: vecāka gadagājuma skolotāji sociālās prasmes definē kā profesionāli pedagogiskās prasmes, jaunākie – kā organizatoriskās prasmes, bet skolotāji ar 3 līdz 6 gadu darba pieredzi – kā komunikatīvās un saskarsmes prasmes. Savukārt jautāti par profesionāli pedagogisko, organizatorisko, komunikatīvo un saskarsmes prasmju izpratni, skolotāji neko konkrētu diemžēl nevar pateikt (vien piemērot nākamo sinonīmu šiem terminiem).

Var secināt, ka ir nepieciešams nopietns izglītošanas un izskaidrošanas darbs. Anketas rāda, ka atbildes tiek gudri un zinātniski formulētas, tajā pašā laikā neizprotot sacītā jēgu.

Secinājumi

1. Mūsdienu sabiedrībā arvien pieaug nepieciešamība pēc cilvēkiem, kam ir izkoptas sociālās prasmes. Tas varētu palīdzēt atrisināt daudzas savstarpējo attiecību problēmas gan vietējā, gan starptautiskajā mērogā.

2. Sociālo prasmju izkopsana ir viens no virzieniem mūsdienu Latvijas izglītības politikā, kuras mērķis ir vispusīgas personības attīstība, socializācija un tādu pilsoņu audzināšana, kas ir spējīgi darboties demokrātiskā sabiedrībā. Lai attīstītu skolēnu sociālās prasmes, arī skolotājiem jābūt atbilstoši sagatavotiem.

3. Arvien biežāk uzmanība tiek pievērsta ne tikai skolotāja kompetencei mācību priekšmetā, bet arī sociālajam faktoram. Kā prioritātes tiek izvirzītas sociālās, īpaši sadarbības, prasmes. Sociālās prasmes, ietverot interpersonālās un intrapersonālās prasmes, ir cieši saistītas ar skolotāja izolācijas un profesionālā statusa problēmām, profesionālo un sociālo identitāti, adaptācijas un “izdzīvošanas” prasmēm (stresa pārvarēšanu, disciplīnas problēmu risināšanu, profesionālo “izdegšanu”). Savukārt sadarbības prasmes nepieciešamas, veidojot sadarbību dažādos līmeņos, attīstot sazināšanās prasmes, mainot savstarpējo attiecību pamatprincipus, respektīvi, attīstot skolēnu patstāvību, pilnveidojot pašanalīzes prasmes.

4. Tomēr aktuāls ir jautājums – ko darīt, lai šīs vēlamās prasmes tiktu pilnveidotas reālas saskarsmes procesā un tiktu ieviestas sadzīvē (respektīvi, lai prasmes iegūtu noturīgu personības īpašību kvalitāti).

5. Viena no iespējām, kā to panākt, ir kooperatīvās, sadarbīgās un pārveidojošās mācīšanās ieviešana praksē. Kooperatīvo mācīšanos arvien plašāk izmanto vispārējās, profesionālajās, augstākās izglītības un tālākizglītības iestādēs. Bet, ja mēs gribam, lai skolotāju sociālās prasmes tiktu realizētas ne tikai klases disciplīnas līmenī, tad izglītības procesā jāievieš arī sadarbīgā un pārveidojošā mācīšanās.

Literatūra

1. Andersone R. *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa, 2001, 80 lpp.
2. *Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību: Pārskats par izglītību Latvijā 2000.gadā*. Rīga:SFL, 2001, 121 lpp.
3. Danbe I. *Studijas kā studentu savstarpējo attiecību pilnveidošanās pamats: Promocijas darbs*. Rīga, 1998, 124 lpp.
4. Dombrovskis V. *Skolotāja priekšstats par skolēna personību: Promocijas darbs*. Rīga, 1998, 99 lpp.
5. Kacapa A. *Profesionāla humāna skolotāja veidošanās koledžas pedagoģiskajā procesā: Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga, 1999.
6. Lasmane A. *Skolotāja paškonceptija un skolēna personības identitātes veidošanās mijsakarības: Promocijas darbs*. Rīga, 1998, 256 lpp.
7. Lieģeniece D. Sociālās prasmes. *Mācīsimies sadarboties*. Rīga: Mācību grāmata, 1998, 23.–26. lpp.
8. Līdaka A. *Jaunāko klašu skolēnu vērtību veidošanās: Promocijas darbs*. Rīga, 1999, 106 lpp.
9. Odiņa I. Kooperatīvais, sadarbīgais un pārveidojošais grupu darbs. *Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē: LU PPF Zinātniskie raksti*. Rīga: Latvijas Universitāte, 2001, 106.–110.lpp.
10. Pļaveniece M., Raščevska M. *Pētījuma materiāli par skolotāju saskarsmes prasmēm Ventspilī*. 2001, 83lpp.
11. Rozenblats J. *Profesionālo vērtību veidošanās audzēkņu un skolotāju pedagoģiskajā mijiedarbībā tehniskajā ģimnāzijā: Promocijas darbs*. Rīga, 1998, 101lpp.
12. *Valsts izglītības politikas analīze – Latvija. Ekspertu ziņojums*. ES Phare, 2000.gada 22.jūnijs, 81 lpp.
13. *Valsts pamatizglītības standarts*. Lielvārde: Lielvārds, 1998, 32 lpp.
14. Bennett B., Rolheiser-Bennett C., Stevahn L. *Cooperative learning: Where Heart Meets Mind*. Ontario, Canada: Educational Connections, 1991. 345p.
15. Bolton R. *People Skills: How to Assert Yourself, Listen to Others, and Resolve Conflicts*. New York: Simon & Schuster (Touchstone), 1979.
16. Cohen E.G. *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York, USA: Teachers College Press, 1994, 203p.

17. Ellis S.S., Whalen S.F. *Cooperative Learning: Getting Started*. New York, USA: Scholastic, 1990, 72p.
18. Fagan S.A., Long N.J., Stevens D.J. *Teaching Children Self-Control: Preventing Emotional and Learning Problems in the Elementary Schools*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co., 1975, 77p.
19. Goldstein A.P., Spafkin R.P., Gershaw N.J., Klein P. Structures Learning: A Psychoeducational Approach for Teaching Social Competencies. *Behavioral Disorders*, 8 (3). 1983, pp.161–170.
20. Johnson D., Johnson R., Johnson Holubec E. *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. USA: the Association for Supervision and Curriculum Development, 1994, 111p.
21. Odiņa I. Developing Social Skills in Teacher In-service Education. In: *Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems*. 4.sējums SIA "Izglītības solī", 2002, pp.201–208.

Summary

According to Latvia's state education documents, nowadays schools should be aware of new important set of children's skills – social skills – development. However, at schools there are working teachers that had been educated in different social situation. New re-socialisation process in society demands social skills based on new values.

Teachers' social skills can be divided according to four criteria, first – their development stage, into cooperative, collaborative and transformative skills; second – according to the environment of application, into basic working skills, skills for work and life and higher level thinking skills or life skills. Third criterion is self-expression mode - behavioural, speaking and thinking skills. Besides, all the skills should be considered from the point of view of attitudes – towards self, others and work.

One of the ways to develop teachers' (especially the teachers with "soviet time" experience) social skills in "teacher friendly way" is cooperative, collaborative and transformative learning.

Diana Šileikaite
Universität Vilnius

DIE PÄDAGOGISCHE KONZEPTION VON IMMANUEL KANT

Kopsavilkums

Rakstā aplūkota 18. gs. vācu filozofa Imanuela Kanta pedagoģiskā koncepcija, detalizēti analizējot zinātnieka filozofiskos, antropoloģiskos un pedagoģiskos rakstus. Pētījumā izmantota teksta hermeneitiskās izpratnes un interpretācijas metode, kā arī sistēmanalīze. Imanuela Kanta uzskati par audzināšanu un cilvēces nemiīgo pilnveidi mūsdienās ir ļoti aktuāli.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der pädagogischen Konzeption des deutschen Philosophen des 18. Jahrhunderts Immanuel Kant. Die Analyse seiner philosophischen, anthropologischen und pädagogischen Schriften lässt diese Konzeption als ein zusammenhängendes und einheitliches System erscheinen. Die Forschung bedient sich der Methoden des hermeneutischen Textverstehens und Interpretierens sowie der Systemanalyse. Immanuel Kant wird von der Forschung als Begründer der Pädagogik als der theoretischen und empirischen Erziehungswissenschaft betrachtet. Als Nächstes werden im Beitrag verschiedene Aspekte seiner pädagogischen Konzeption vorgestellt, und zwar die teleologischen, die anthropologischen und psychologischen, die politischen und soziologischen sowie die methodologischen Grundlagen der Erziehung. Darüber hinaus werden betreffende Ziele der Erziehung analysiert, die die Disziplinierung, die Kultivierung, die Zivilisierung und die Moralisierung umfassen. Dabei wird das Letztere als der signifikanteste Bestandteil im Prozess der Entwicklung und Aufklärung der menschlichen Vernunft postuliert. Anschließend werden die Methoden der Erziehung nach Kant dargestellt. Zum Schluss wird betont, dass Kants Auffassung der Erziehung und sein Programm der unauthörlichen Verbesserung des Menschengeschlechtes auch heute höchst aktuell sind.

Einleitung und Aufgabenstellung

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, die pädagogische Konzeption von Immanuel Kant kurz vorzustellen, und zwar in systematischer Hinsicht. Für die Wahl eines solchen Themas sprechen unter anderem folgende Gründe:

Die wissenschaftliche Forschung befasst sich vorwiegend mit dem Leben und Werk Immanuel Kants als Philosophen. Dass der große Philosoph auch auf dem Gebiet der Erziehung tätig war und zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft beigetragen hat, wird von den meisten Forschern außer Acht gelassen. Obwohl sich Immanuel Kants Theorien in der letzten Zeit in der einschlägigen Literatur mancher Achtung erfreut haben (Kauder 1999; Blass 1978; Niehammer 1980; Braun 1992; Fischer 1994; Weisskopf 1970; Hufnagel 1990; Groothoof/Reimers 1982; Schmidt 1981; Aulke 2000), gilt jedoch das Interesse der Forscher meistens einzelnen Aspekten der Erziehung und es beschränkt sich oft lediglich auf die Analyse der von Theodor Rink 1803 herausgegeben Abhandlung "Über Pädagogik" (Kant 1982), die keinesfalls eine systematische Betrachtung des Themas zu bieten vermag.

Kant als Erzieher ist somit wenig bekannt, und seine pädagogische Konzeption als Ganzes kann erst mittels Hermeneutik und Systemanalyse aus seinem Gesamtnachlass ermittelt werden, wozu außer der schon erwähnten Pädagogikvorlesung auch "Anthropologie in pragmatischer Hinsicht" (Kant 1999a, 1281-1520), "Metaphysik der Sitten" (Kant 1999b, 563-910), "Grundlagen zur Metaphysik der Sitten" (Kantas 1980), "Kritik der praktischen Vernunft" (Kantas 1987), "Kritik der Urteilskraft" (Kantas 1991), "Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" (Kant 2000) herangezogen werden müssen. Kant ist durchaus aktuell und wichtig zu kennen, denn seine Aussagen sind heute noch genauso gültig und wichtig, wie sie es vor 200 Jahren waren.

Da eine ausführliche Darstellung des Erziehungssystems nach Kant den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, ist die vorliegende Arbeit lediglich als ein Versuch zu betrachten, die Grundlagen der Erziehungslehre nach Immanuel Kant kurz zu fassen. Im Weiteren wird auf folgende Fragen eingegangen: Pädagogik und der Begriff der Erziehung sowie einzelne grundlegende Aspekte der Erziehung (teleologische, anthropologische und

psychologische, politische und soziologische, methodische Aspekte). Als Forschungsmethoden werden Hermeneutik und Systemanalyse eingesetzt.

Pädagogik, Erziehung und Bestimmung des Menschen

Mit seinen pädagogischen, anthropologischen und philosophischen Werken hat Kant die Pädagogik als Wissenschaft begründet. Da Pädagogik für Immanuel Kant sowohl eine apriorische als auch eine empirische Wissenschaft ist, findet sie eine zweifache Begründung: einerseits wird sie durch Pläne, Theorien und Prinzipien begründet, andererseits durch praktische Experimente. Will die Pädagogik “die menschliche Natur so entwickeln . . . , dass sie ihre Bestimmung erreiche”, so soll sie laut Kant nicht *mechanisch*, sondern *judiziös* werden. “Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden.” (Kant 1982, 14). Dementsprechend setzt Kant die Termini *Erziehungslehre* und *Pädagogik* gleich (Kant 1982, 21).

Teleologisch betrachtet besteht laut Kant die Bestimmung des Menschen darin, alle genannten Naturanlagen “proportionierlich und zweckmäßig” zu entwickeln, was “die ganze Menschheit zu ihrer Bestimmung führt” (Kant 1982, 13). Der Endzweck des Daseins kann laut Kant nicht durch den einzelnen Menschen erreicht werden, sondern durch die ganze Menschengattung, denn “die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommenet werden muss.” (Kant 1982, 13). Die Erziehung jedes einzelnen Menschen trägt also zum Fortschritt der ganzen Menschheit bei.

Darüber hinaus zielt die Erziehung sowohl auf den Menschen als Naturwesen als auch auf den Menschen als freies Vernunftwesen hinaus, denn “der Mensch muss für zwei Welten bestimmt sein, einmal für das Reich der Sinne und des Verstandes, also für diese Erdenwelt: dann aber auch noch für eine andere Welt, die wir nicht kennen, für ein Reich der Sitten.” (Kant 1922, VII, 382).

Bei der Differenzierung des Erziehungsbegriffes geht Kant von folgenden Grundlagen aus: zum einen von den Naturanlagen des Menschen (technisch/pragmatisch/moralisch) (Kant 1999a, 1507-1510) sowie Anlagen zur Tierheit/Menschheit/Persönlichkeit (Kant 2000, 41), zum anderen vom Sozialstatus des Menschen als Individuum, Bürger, Exemplar

der Menschengattung (Kant 1982, 21).

Anthropologische, psychologische, politische und methodische Grundlagen der Erziehung nach Kant

Der Mensch ist nicht nur ein biosoziales Wesen, sondern auch "das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss" (Kant 1982, 9), "er kann nur Mensch werden durch Erziehung" (Kant 1982, 11). Die Anlagen des Menschen, deren Entwicklung Kant verlangt, sind Verstandeskkräfte bzw. das Denkvermögen. Die erziehbaren Anlagen werden von Kant in zwei Gruppen unterteilt (Kant 1982, 39):

- a) die unteren Verstandeskkräfte sind das Erkenntnisvermögen, die Sinne, die Einbildungskraft, das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, der Witz;
- b) die oberen Verstandeskkräfte sind der Verstand, die Urteilskraft und die Vernunft.

Den Anlagen des Menschen und seinem sozialen Status entsprechend erfährt die Erziehung bei Kant eine dichotomische Einteilung in die physische und die praktische. Diese Aufgliederung ist teils als genetisch, teils als systematisch zu betrachten (Kauder 1999, 62).

Die physische Erziehung im allgemeinen Sinne bezieht sich auf den Menschen als Naturwesen oder Individuum. Sie kann zweifach verstanden werden: einerseits als physische Erziehung im engeren Sinne, d.h. negativ mit dem Ziel der *Verpflegung* (Kant 1982, 9, 21, 22), andererseits als ein Teil der physischen Erziehung im weiteren Sinne, d.h. positiv mit dem Ziel der *Körpererziehung* (Kant 1982, 39). Zur physischen Erziehung im weiteren Sinne gehören auch *die Übung und Bildung der Gemütskräfte* (die negative psychische Erziehung) und *die Charakterbildung* (die positive psychische Erziehung).

Die praktische bzw. moralische Erziehung im engeren und im weiteren Sinne bezieht sich auf den Menschen als Sozialwesen. Sie umfasst sowohl die Unterweisung im weiteren Sinne oder Kultur (eigentlich die physische Erziehung im weiteren Sinne), die wiederum in *Kultivierung* (scholastisch-mechanische Bildung mit dem Ziel Erziehung der *Geschicklichkeit*) und *Zivilisierung* (pragmatische Bildung bzw. Unterweisung im engeren Sinne mit dem Ziel Erziehung der *Weltklugheit*, d.h. der Kunst unsere

Geschicklichkeit an den Mann zu bringen) eingeteilt wird (Kant 1982, 21; 48), als auch *Moralisierung* bzw. Bildung bzw. praktische Erziehung im engeren Sinne mit dem Ziel der *Sittlichkeit*. "Wir leben im Zeitpunkte der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung." (Kant 1982, 17). Die Moralisierung ist das Wichtigste in der Erziehung; alle übrigen Stufen der Erziehung gelten eher als Propädeutik der Moralisierung. "Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können." Der Moralisierung liegt das System der Kantischen Ethik zu Grunde, deshalb operiert sie ebenfalls mit den Begriffen der Pflicht und Neigung (Kantas 1980, 24ff.), Achtung vor dem Gesetz, Freiheit, Autonomie und Würde (Kant 1980, 68f.; Kantas 1987, 65-66), Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit, Moralität und Legalität (Kantas 1980, 21f.). Der Mensch muss sich selbst vervollkommen, besser machen (Kant 1999b, 783ff.), um zu der Denkungsart zu gelangen, wo er im Stande ist, sich selbst zu bestimmen, nach dem Sittengesetz, d.h. nach dem kategorischen Imperativ zu leben (Kantas 1987, 45; Kant 2000, 67, 95). Die Erziehung zur Religion betrachtet Kant als die höchste Stufe der praktischen Erziehung, d.h. sie kann erst nach der Moralisierung erfolgen (Kant 2000, 54ff.; Kant 1999b, 879).

Hinsichtlich der Methodik lässt sich sagen, dass Kant auf Grund der Naturanlagen des Menschen und seines sozialen Status folgende Methoden der Erziehung vorschlägt (Kant 1982, 40; Kant 1999b, 878): Selbstlernen, sokratische Methode, katechetische Methode.

Politisch und soziologisch betrachtet setzt sich Kant für die öffentliche Erziehung ein, die in "Erziehungsinstituten" ausgeübt wird, "Unterweisung und moralische Bildung vereinigt" und deren Zweck "Beförderung einer guten Privaterziehung" ist. (Kant 1982, 18f.). Im Zusammenhang mit den Zielen der Erziehung unterscheidet Kant folgende Stufen des sozialen Status des Menschen:

- a) der Mensch als Individuum wird kultiviert (zum Zweck der Geschicklichkeit);
- b) der Mensch als Bürger wird zivilisiert (zum Zweck der Weltklugheit);

- c) der Mensch als Exemplar der Menschengattung wird moralisiert (zum Zweck der Sittlichkeit).

Hier ist ein gewisser Einfluss Basedows und seiner philanthropischen Pädagogik zu spüren. Die von Basedow in Dessau gegründete "Philantropin"-Schule wurde von Kant hoch geschätzt und als Muster für andere Erziehungsinstitute angeführt.

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Immanuel Kants Vorstellungen darüber, wie eine Verbesserung des Menschengeschlechts zustande kommen soll, immer noch aktuell sind. Die Bildung entscheidet über unsere Zukunft, sie ist eigentlich die wichtigste Ressource in einem rohstoffarmen Land. Dieser hohe Stellenwert der Bildung stellt gleichzeitig einen sehr hohen Anspruch an die Erziehung. Auch hier ist die Parallele zu Kant erkennbar. Dieser geht davon aus, dass der Mensch "nichts ist, als was Erziehung aus ihm macht" (Kant 1982, 11), deshalb klagt er, wie bereits ausgeführt, eine Professionalisierung der Erziehung ein.

Für Kant ist die Erziehung die wichtigste Voraussetzung dafür, dass die Pläne zur Verbesserung des Menschengeschlechts umsetzbar werden. Eine gute Erziehung im Kantischen Sinne ist als der Weg zur Freiheit, d.h. zur Befreiung der Vernunft zu verstehen, sie moralisiert die Zöglinge, damit sie dann ethisch korrekt handeln, sich selbst mit dem kategorischen Imperativ überprüfen und ihre eigenen Kinder wieder zur Sittlichkeit erziehen können. Die Gesellschaft wird von einer Generation zur nächsten immer mehr moralisiert, so dass die Menschheit als Ganzes von dieser Entwicklung profitieren kann, welche, und das ist die Endabsicht, bis zu einem Völkerbund und somit bis hin zum ewigen Frieden fortgeht. Hier legt Kant die Verantwortung zum Teil auch in die Hände der Politik. Diese soll sich, anstatt ihre Kräfte auf Rüstung und Krieg zu verschwenden, bemühen, die Denkungsart der Bürger verändern helfen, da die Entwicklung sonst nicht vorangehen kann.

Aus dem Blickwinkel der heutigen Zeit, wo im Parlament Militärprojekte genehmigt, gleichzeitig aber massive Einsparungen im Bildungswesen vorgenommen werden, stellt man fest, dass es mit der Umkehr der Denkungsart noch nicht sehr weit vorgegangen ist. Es scheint, als würden heute noch mehr Kräfte auf Hochrüstung und Krieg verwendet als zur

Reformierung des Denkens.

Also, für Kant ist Erziehung tatsächlich der Schlüssel zur Verbesserung des Menschengeschlechts. Sein großes Verdienst hierbei liegt in der Bereitstellung der Mittel. Mit seinen Untersuchungen zur theoretischen und praktischen Vernunft zeigt er der Erziehung den Weg, den sie zu gehen hat, er weist auf die Erziehungsziele hin, die sie erreichen soll, um das menschliche Leben humaner zu gestalten.

Literatur

1. Aulke R. *Grundprobleme moralischer Erziehung in der Moderne: Locke – Rousseau – Kant*. Norderstedt: Fischer [u. a.], 2000.
2. Blass J.L. Kant -- Die Entdeckung des Begründungszusammenhanges der Pädagogik. In: Ders.: *Modelle pädagogischer Theorienbildung. Bd.1. Von Kant bis Marx*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer, 1978. S. 17–49.
3. Braun W. *Pädagogik – Eine Wissenschaft? Aufstieg, Verfall, Neubegründung*. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 1992.
4. Fischer W. Die Religion in Kants Begründung der Pädagogik. In: Heitger, M./Wenger, A. (Hrsg.) *Kanzel und Katheder. Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, 1994. S. 43–67.
5. Groothoff H.-H.; Reimers E. Kants Leben und Werk. In: Kant I. *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn: Schöningh, 1982.
6. Hufnagel E. *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1990.
7. Kant I. Der Streit der Fakultäten in drei Abschnitten. In: *Immanuel Kants Werke*. Hrsg. v. Ernst Cassirer. Berlin: Cassirer. 1922. Bd. VII. S. 381 – 399.
8. Kant I. Über Pädagogik. In: Kant I. *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff unter Mitwirkung von Edgar Reimers. Paderborn: Schöningh, 1982.
9. Kant I. *Metafizičeskije natschala jestestvoznanija*. Moskva: Mysl', 1999a.
10. Kant I. Metafizika nraštvennosti. Kant I. *Osnovy metafiziki nraštvennosti*. Moskva: Mysl'. 1999b. S. 761–909.
11. Kant I. *Religija vien tik proto ribose*. Vilnius: Pradaī, 2000.

12. Kantas I. *Dorovės metafizikos pagrindai*. Vilnius: Mintis, 1980.
13. Kantas I. *Praktinio proto kritika*. Vilnius: Mintis, 1987.
14. Kantas I. *Sprendimo galios kritika*. Vilnius: Mintis, 1991.
15. Kauder P.; Fischer W. *Immanuel Kant über Pädagogik: 7 Studien*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1990.
16. Niethammer A. *Kants Vorlesung über Pädagogik. Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main/Bern/Cirencester: Lang, 1980.
17. Schmidt D. *Ansätze zu einer systematischen Pädagogik bei I. Kant und den frühen pädagogischen Kantianern*. Diss. Speyer, 1981.
18. Weisskopf T. *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Zürich: Editio Academica, 1970.

Summary

The aim of this research paper is to briefly present Kant's educational concept as a coherent system found in his philosophical, anthropological and pedagogical works. The research methods used are hermeneutics and system analysis. To start with, Immanuel Kant is considered the establisher of the pedagogic as the theoretical and empirical science of education. Next, various aspects of Kant's educational concept are discussed including the teleological, anthropological and psychological, political and sociological as well as methodical basis of education. Furthermore, specific educational goals are analysed, including discipline, culture, civilisation and morality, the latter being the most significant one in the process of the development and enlightenment of the human reason. Moreover, the paper covers methods of education by Kant. In conclusion, the research paper aims to show that Kant's thoughts on education and his programme of the permanent improvement of mankind are still up to date.

3. DAĻA

MĀCĪBU PRIEKŠMETU METODIKAS AKTUĀLĀS PROBLĒMAS

Sporta mācību metodika

Agita Ābele

Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija

TOPOŠO SPORTA PEDAGOGU PRIORITĀRĀS VĒRTĪBAS

Kopsavilkums

Analizējot studiju procesa norisi un studentu attieksmi pret to Latvijas Sporta pedagogijas akadēmijā, galvenā uzmanība pētījumā tika pievērsta personības un pedagoģiskajām vērtībām, to izpratnei studentu vidū un lomai izglītības ieguves procesā.

Ievērojot dažādas teorētiskās atziņas, jāsecina, ka **vērtības** ir kategorijas, kas ir individuāli nozīmīgas un nosaka personības attīstības virzības vektoru. Tās veidojas kā konkrētās sociāli vēsturiskās vides faktoru individuāla sintēze dzīves pieredzes rezultātā.

Personas attieksmes izveidē pret to vai citu vērtību būtiskākie kritēriji ir zināšanas, vērtēšana, pārdzīvojums un darbība. Ievērojot šos kritērijus, var izdalīt vairākus kvalitatīvos attieksmes līmeņus – teorētiski kognitīvo, emocionāli vērtējošo un rīcības līmeni.

Pētījuma rezultāti liecina, ka LSPA studenti par būtiskākajām dzīves vērtībām atzīst studentu personisko veselību, nobriedušu mūļestību, veiksmi, patiesu draudzību un ģimenes drošību, kas nosacīti aptver sociālo mikrovidi.

Savukārt visnenozīmīgākās vērtības ir pazemība, samierināšanās ar likteni, tradīciju ievērošana, dievbijība, ieturētība, kas, iespējams, norāda uz aktīvas, visam jaunajam atvērtas un pārliecinātas paaudzes veidošanos sabiedrības globalizācijas apstākļos.

Mūsdienās studijas var raksturot kā dinamisku, saturiski un informatīvi piesātinātu, patstāvīgu izziņas darbību un personības viedokļa izveidi sekmējošu mācību procesu. Cilvēks, ja vien viņš ir godīgs pret sevi, nekad nav pilnībā apmierināts ar darbības rezultātiem. Ja arī sasniegumu pašvērtējums ir pozitīvs un adekvāts, tad tiek izvirzītas jaunas pretenzijas, kas paredz personības pilnveidošanās iespējas fiziskā vai garīgā aspektā.

Analizējot studiju procesa norisi un studentu attieksmi pret to Latvijas Sporta pedagogijas akadēmijā, galvenā uzmanība tika pievērsta personības

un pedagoģiskajām vērtībām, to izpratnei studentu vidū un lomai izglītības ieguves procesā.

Par pētījuma **mērķi** tika izvirzīts – noskaidrot topošo sporta pedagogu prioritārās vērtības LSPA I un IV kursa studentu skatījumā un izvērtēt tās.

Galvenie uzdevumi:

- 1) sniegt vērtību definējumu,
- 2) raksturot attieksmes veidošanos pret vērtībām,
- 3) salīdzināt un analizēt LSPA I un IV kursa studentu vērtības.

Pētījumā tika izmantotas studentu domrakstu analīzes un vērtību nozīmīguma noteikšanas **metodes** (Schwartz 1995). Pētījumā piedalījās 120 LSPA respondentu.

Vērtību izpratne

Vērtības var aplūkot vairākos aspektos. No filozofiskā viedokļa tās tiek traktētas traktētas kā apkārtējās pasaules objektu specifiski sociāli raksturojumi, kas parāda šo objektu pozitīvo vai negatīvo nozīmi cilvēkam un sabiedrībai. Ārēji vērtības parādās kā priekšmeta vai parādības īpašības, kas neizriet no paša objekta iekšējās struktūras, bet rodas tāpēc, ka tas ir iesaistīts cilvēka sabiedriskās esamības sfērā un kļuvis par noteiktu sociālu attiecību pārstāvi (Šteinberga, Tunne 1999). Pedagoģiskā aspektā par vērtību tiek uzskatīts pozitīvo īpašību kopums, kas nosaka kādas lietas, parādības vai darbības noderīgumu, nozīmīgumu un ko cilvēks savā apziņā uztver kā sev vai citai personai būtiski nozīmīgu noteiktā kultūrā un konkrētā sabiedrībā (Skujiņa u.c. 2000, 187).

Kembridžā izstrādātajā psiholoģijas terminu vārdnīcā minēts, ka vērtības ir lietas vai parādības ar ievērojamu individuālo nozīmi cilvēka dzīvē. Te norādīts, ka tās nav iedzimtas, bet gan veidojas individuāli pieredzes ceļā. Vērtības nosaka personības vajadzību aktualizēšanos un to izpausmes veidu cilvēka rīcībā (Encyclopedic Dictionary of Psychology 1983, 651).

Raugoties no humānistiskās psiholoģijas (Rogers 1995) pārstāvju viedokļa, būtisks ir pats vērtību aktualizācijas process un tā saskaņotība ar personības vajadzībām. Var pieņemt, ka augstāku – garīgu – aksioloģisko kategoriju nozīmības apzināšanās un sasniegšanas vēlme tiek balstīta uz materiālo vērtību ieguves regularitāti un pietiekamību. Vērtību aktivizējošo nozīmi personības attīstībā uzsver arī Ā.Karpova (1995) un S.Vigodskis

(1991), uzskatot, ka pamatvērtības ir personības rīcības determinantes. Tiek arī norādīts, ka atsevišķas kategorijas var būt neapzinātas un līdz ar to tās var nonākt pretrunā ar apzinātajām.

Ir būtiski, lai vērtības to izveides procesā tiktu emocionāli pārdzīvotas, lai pret tām rastos noteikta attieksme, kas, pēc I. Iljina uzskatiem, ietekmē indivīda rīcības motivācijas intensitāti (2000).

Par pārdzīvojuma nozīmību un vecumposma īpatnību lomu vērtību apzināšanās procesā runā arī E. Šprangers, atzīstot, ka tieši konkrētās emocionālās norises, iedarbojoties uz psihi, pārveido to un maina dzīves galvenās vērtības.

Jaunietis nespēj vērtības uztvert citādi, kā tikai personīgi izprotot tās. Savstarpējo attiecību, mīlestības, draudzības pieredze vispirms jau liek vērtības apzināties ar to saturu, kāds dominē draugu vidū. Daudz ko nosaka viņu atbalsts vai kritika. Pēc E. Šprangera domām, vērtībās atspoguļojas dvēseles divējādā daba, kas atklājas:

- kā prāta – racionāls sadalījums un
- kā dabas bērna svētlaimīga un harmoniska jūtu vienība (Šprangers 1929).

Savukārt E. Eriksons, analizējot vērtību nozīmi personības identitātes izveides procesā jaunībā, atzīmē sociālās vides un konkrētā vēsturiskā laika posma ietekmi uz indivīdu (Erikson 1968).

Balstoties uz teorētiskajām atziņām, varam secināt, ka **vērtības** ir individuāli nozīmīgas parādības vai lietas, kas nosaka personības attīstības virzības vektoru un kas veidojas kā konkrētās sociāli vēsturiskās vides faktoru individuāla sintēze dzīves pieredzes rezultātā.

Vērtība ir dialektiska vienība, kur veseluma objektīvā puse ir priekšmetiem un parādībām reāli piemītošās īpašības, bet subjektīvā – to individuālā uztvere un konfigurācija ar cilvēka vajadzībām un interesēm. Vērtība nav tikai jābūtība, idcāls, bet tā eksistē īstenībā un pret to veidojas noteikta individuāla attieksme.

Individuālā attieksme pret vērtībām

Subjekts spēj ne tikai uztvert, atcerēties, analizēt vērtību pasauli, bet arī ranžēt un radīt īpašu attieksmi pret kādām konkrētām vērtībām vai vērtību tipiem. Attieksmes veidošanās procesā dominējošā ir subjektīvā

nostādne, nevis vērtības reālā esamība (Tunne 1999). Ievērojot izmaiņas attieksmē, vērtību individuālās izpratnes attīstībā var izdalīt vairākus posmus.

1. Vērtību izvēle. Šajā posmā notiek vērtību kognitīva izpratne. Tas nozīmē, ka nepieciešams apgūt konkrētu teorētisko zināšanu apjomu, prast izvērtēt sabiedrības atzinumus par to vai citu jautājumu, lai indivīds varētu apzināties sev atbilstošās vai vēlamās lietas vai parādības nozīmīgumu. Šī nozīmīguma atzīšana un noteiktas vērtības kā prioritāras izvēle var būt arī protests pret sociāli pieņemtiem spriedumiem. Rezultātā veidojas **vispārināta attieksme** pret vērtību.

2. Vērtību respektēšana. Otrajā posmā norit kognitīvi izvēlēto vērtību emocionāla uztvere, veidojas **konkrēta attieksme** pret vērtībām. Vērtības tiek izkārtotas pēc to nozīmīguma, kas atklājas situatīvās pieredzes rezultātā. Tātad šajā pakāpē vērtībām tiek piešķirts konkrēts nozīmīguma rangs vērtīborientāciju sistēmā, indivīds apzinās, cik būtiski viņam ir sasniegt attiecīgo vērtību.

3. Personisko vērtību noteiktā indivīda rīcība. Vērtību saturs kvalitatīvi mainās, vērtības kļūst par personas darbības motivētājfaktoru. Indivīds pieņem lēmumu par konkrētas vērtības apliecinājuma nepieciešamību un iespējamību. Tiek izveidota un realizēta darbības programma. Šajā procesā būtisks elements ir cilvēka griba. Tieši vēlme sasniegt vērtības un indivīda gribas īpašības nosaka rīcības efektivitāti un mērķtiecīgumu. Veidojas **aktīva attieksme** pret vērtību.

Jāsecina, ka konkrētās vērtības izpratni un attieksmi pret to veido vairāki komponenti: zināšanas (zināt – kā, zināt – ko darīt, prast izmantot); izvērtējums (analizēt, teorētiski izvērtēt un apzināties nozīmīgāko); emocionāls pārdzīvojums (vērtības personiskā nozīmīguma izpratne un vēlme šīs vērtības sasniegt); lēmuma pieņemšana (spriedumu un slēdzienus veidošana, ievērojot noteiktu emocionālo attieksmi); rīcības programmas izveide un realizācija (personas sagatavošanās konkrētai darbībai un tās pēctecīga izpilde).

Līdz ar to varam secināt: vērtību attieksmes izveides procesā ir izšķirami vairāki nozīmīguma līmeņi – teorētiski kognitīvais, emocionāli vērtējošais un rīcības līmenis (sk. tabulu).

Attieksmes pret vērtībām veidošanās: līmeņi un kritēriji

Līmeņi / Kritēriji	Zināšanas	Vērtēšana	Pārdzīvojums	Darbība
Teorētiski kognitīvais	teorētisko, noteiktā sociālā grupā pieņemto zināšanu kopums	teorētiski abstrakta	zemas intensitātes vai nekonkretizēts	ārēju stimulu ietekmē
Emocionālais	teorētisko zināšanu konkretizācija, jūtu izpratne	personiski izvērtētas attieksmes veidošanās	vērtības personiskā nozīmīguma emocionāla uztvere	fragmentāra darbība, epizodiska aktivitāte
Rīcības	vērtības sociālā un individuālā aspekta integrēta izpratne	vērtības personiskā un sociālā nozīmīguma atzīšana	vērtības nozīmīguma izjūta un vēlme sasniegt attiecīgo vērtību, personas sagatavošanās darbībai	mērķtiecīga, sistematizēta darbība, realizējot pieņemto lēmumu

LSPA studentu prioritārās vērtības

Pētot vērtīborientācijas izpausmes indivīda līmenī LSPA, var konstatēt divas raksturīgākās iezīmes:

- būt izpildītājam, pakļauties, neiejaukties;
- izvēlēties vadītāja lomu, pavēlēt, virzīt.

Šīs iezīmes nosaka indivīda personības attīstības virzību, ietekmē dzīves mērķu realizācijas procesu un lomu izvēli socializācijas procesā. Tc var izdalīt 3 fāzes:

- 1) indivīds domā, mēģina uzvesties tā, kā to prasa jaunā loma;
- 2) indivīds, pieņemot jauno lomu, atzīst, ka nepieciešams mainīties, pilnveidoties un pielāgot šo lomu mainīgiem apstākļiem;
- 3) indivīds, pieņemot attiecīgo sociālo lomu, vienlaicīgi arī atsakās no tās.

S.Švares un V.Bilskijs vērtības definē kā vēlamās mērķus, kas atšķiras pēc to nozīmības un ir galvenie cilvēka dzīves principi. Analizējot vērtības un tipoloģizējot tās pēc indivīdu bioloģiskajām, sociālās interakcijas un labklājības vajadzībām, tiek izdalīti 11 vērtību tipi, kas savukārt apvienojami vairākās grupās:

- vērtības, kas apmierina indivīda intereses (vara, sasniegumi, hedonisms);
- vērtības, kas atbilst kolektīva interesēm (tradīcijas, labvēlība, konformisms);
- specifiskās vērtības (garīgums, pašvadība, iekšēja harmonija);
- universālās vērtības (drošība, vienlīdzība, gudrība).

Vērtības veido t.s. “dzīves filozofiju”, kas attīstās laika gaitā un kas kļūst par cilvēka aktivitātes noteicēju (Mihalovska 2001). Īpaši dinamisks vērtību veidošanās process ir jaunībā.

LSPA I kursa studenti par prioritārām atzinuši šādas vērtības:

- sievietēm – veselība (fiziskā un garīgā), ģimenes drošība (savu tuvāko drošība), veiksmē (sasniegdot mērķus), patiesā draudzība (tuvi draugi, kas atbalsta), nobriedusi mīlestība (dziļa emocionālā un garīgā tuvība), dzīves nozīmīgums (dzīves jēga);
- vīriešiem – veselība, veiksmē, patiesā draudzība, ģimenes drošība, pašcieņa (savas vērtības apzināšanās), neatkarība (ticība sev, pašaušanās uz saviem spēkiem).

Analizējot vērtību tipus, var konstatēt, ka pirmā kursa studentes par būtiskākajām atzīst labvēlību, kas apvieno tādas vērtības kā nobriedusi mīlestība, patiesā draudzība, lojalitāte, godīgums, gatavība palīdzēt, atbildība un spēja piedot. Kā nākamais nozīmīgākais ir hedonisma vērtību tips, ko veido prieks (vēlmu apmierinājums) un dzīves (brīvā laika, ēdiena, seksa utt.) baudīšana. Par trešo būtiskāko atzīts vērtību tips – drošība. Te minamas tādas vērtības kā piederības sajūta, sabiedriskā kārtība, veselība, ģimenes drošība, tīrīgums. Viszemāk šai grupā vērtēta nacionālā drošība, kas norāda uz to, ka individuāla un globāla rakstura vērtības ir dominējošas. Par to liecina arī fakts, ka savrupība, tradīciju ievērošana, pazemība, dievbijība, ieturētība atrodas vērtību skalas pašā apakšējā līmenī.

Savukārt pirmā kursa studentu (vīriešu) vidū dominē citi vērtību tipi. Par būtiskāko tiek atzīts hedonisms – prieks un dzīves baudīšana. Tam seko sasniegumu vērtību tips, kas apvieno tādas kategorijas kā pašcieņa, godkārtība, ietekmīgums, spējīgums, veiksmē, inteliģence, un vērtību tips – pašvadība. Šajā grupā ictilpst – brīvība (domu un rīcības), jaunrade, neatkarība, savu mērķu izvēle, zinātkāre. Par visnozīmīgāko vērtību tipu līdzīgi kā iepriekš tiek atzītas tradīcijas (tradīciju ievērošana, ieturētība,

pazemība, samierināšanās ar likteni un dievbijība).

Šāds vērtību sadalījums pēc to nozīmīguma sasaucas ar J. Ronča un I. Tunnes pētījumu rezultātiem un apliecina studentu racionālismu – izprast un tiekties tikai uz to, kam ir kāds konkrēts lietderības koeficients dotajā dzīves posmā vai profesionālajā nozarē.

IV kursa studentes par prioritārām atzīst šādas vērtības: nobriedušu mīlestību, veselību, veiksmi, dzīves baudīšanu, ģimenes drošību un patiesu draudzību.

Studentu vīriešu vidū dominē tās pašas vērtības. Viszemāk tiek novērtēta samierināšanās ar likteni, pazemība, iecietīgums, tradīciju ievērošana, nošķirtība, savrupība.

Salīdzinot I un IV kursu studentu vērtību skalas, tika izmantots Stjudenta t kritērijs neatkarīgām paraugkopām. Rezultātā tika konstatētas būtiskas atšķirības ($\alpha < 0,05$) gan vērtību tipu, gan arī atsevišķu vērtību nozīmības izpratnē.

IV kursa studentes daudz augstāk sākušas vērtēt hedonisma un garīguma vērtību tipu, bet vēl mazāk nozīmes tiek piešķirts jau tā ranga tabulā zemu novietotajam tradīciju vērtību tipam.

Vīriešu izlasē IV kursa studenti kā maznozīmīgākos atzinuši pašvadības, tradīcijas un drošības vērtību tipus. Jāatzīmē, ka no visām drošības kategorijām īpaši pazeminājusies nacionālās drošības nozīmība.

Salīdzinot I un IV kursa studentu individuālo vērtību skalas, var konstatēt topošo sporta pedagogu pieaugošo vēlmi nesamierināties ar likteni, nepakļauties dzīves apstākļiem. Diemžēl arī vispusība (iecietība pret dažādām idejām un pārliecībām), zinātkāre, dabas aizsardzība, spēja piedot (vēlme piedot citiem), arī smags darbs kā līdzeklis atzinības sasniegšanai zaudē savu nozīmīgumu. Turpretī pieaug tādu vērtību loma, kā ietekmīgums (spēja iespaidot cilvēkus un notikumus), skaistais pasaulē (mākslā un dabā), garīga dzīve (uzsvars uz garīgām, nevis materiālām lietām); sievietes izlasē – dzīves baudīšanas un vienlīdzības (vienādas iespējas visiem) nozīmīgums.

Pētījuma rezultāti ļauj izvirzīt vairākus **secinājumus**.

Vērtības kategorijas, kas ir individuāli nozīmīgas un nosaka personības attīstības virzību, kā arī interiorizē sociāli vēsturiskās vides un dzīves pieredzi.

Personas attieksmes izveidē pret to vai citu vērtību būtiskākie kritēriji ir zināšanas, vērtēšana, pārdzīvojums un darbība. Ievērojot šos kritērijus,

var izdalīt vairākus kvalitatīvos attieksmes līmeņus – teorētiski kognitīvo, emocionāli vērtējošo un rīcības līmeni.

Pētījuma rezultāti liecina, ka LSPA studenti par būtiskākajām dzīves vērtībām atzīst studentu personisko veselību, nobriedušu mīlestību, veiksmi, patiesu draudzību un ģimenes drošību, kas nosacīti aptver sociālo mikrovidi.

Savukārt visnenozīmīgākās vērtības ir pazemība, samierināšanās ar likteni, tradīciju ievērošana, dievbijība, ieturētība, kas, iespējams, norāda uz aktīvas, visam jaunajam atvērtas un pārliccinātas paaudzes veidošanos sabiedrības globalizācijas apstākļos.

Literatūra

1. Erikson E. *Identity: Youth and Crisis*. New York, 1968.
2. Karpova Ā. *Personība un individuālais stils*. Rīga, 1995.
3. Prets D. *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga, 2000.
4. Rogers C. R. *A way of being*. New York, 1995.
5. Rončs J. Motivācijas būtība augstskolu studentiem. *Profesionāla pedagoga sagatavošanas problēmas. Starptautiskās zinātniski praktiskās konferences tēzes*. Rēzekne, 1999.
6. Schwartz S.H. *Universals in the Content and Structure of values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. NY: Academic Press, 1995.
7. Skujiņa V. u.c. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga, 2000.
8. Šprangers E. *Jaunatnes psiholoģija*. Rīga: M. Liepiņas izd., 1929.
9. Šteinberga A., Tunne I. *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 1999.
10. Выгодский С. *Педагогическая психология*. М.: 1991.
11. Ильин Е. *Мотивы и мотивация*. С-Пб.: Питер, 2000.

Summary

Today an integral component of the future pedagogue's professional development is the ability to perfect himself independently, following the main tendencies in the society development.

The process of a personality development is based on:

- the value - orientation system of an individual:

- the intensity of self - development motivation;
- the definite social environment.

In psychological literature value is understood as any real or ideal object, which has a distinct meaning for a subject - a personality, social group, ethnoss. A man in his life has definite values, which are expressed in his actions and inclinations, determine his /her strategic aims in life and word outlook.

The making of individual attitudes for values you can emphasize cognitive, emotional and action levels. While researching LASE among students, was noticed that among prioritare values are: healthy, succesfull, mature love, family security, true friendship and enjoying life.

Dzintra Grundmane
Latvijas Universitāte

ATKLĀSMES METODES PEDAGOĢISKĀS PRIEKŠROCĪBAS “FIZISKĀS KULTŪRAS, SPORTA UN OLIMPISKĀS KUSTĪBAS VĒSTURES” KURSA APGUVĒ

Kopsavilkums

Atklāsmes metode paredz tādu situāciju izveidi, kurā studentiem būtu iespējas aktīvi izzināt, analizēt, dalīties pieredzē. Studenti patstāvīgi apgūst mācību vielu, un šādas studijas ir daudz efektīvākas nekā lekciju noklausīšanās. Mācoties attīstās audzēkņu personība un izmainās viņu domāšana. Iepriekšējai pieredzei ir noteicošā loma jaunu zināšanu apguvē.

Empīriskajā pētījumā turpināts izzināt atklāsmes metodes. Darbā ņemta vērā autore pieredze, docējot “Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības vēstures” kursu RPIVA un LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes studentiem, kā arī iepriekš izstrādātā maģistra darba “Muzeja apmeklētāju struktūras izmaiņa kritiski konstruktīvajā modelī” secinājumi par atklāsmes metodes izmantojuma iespējām muzeja apmeklējumu laikā. Organizējot nodarbības Latvijas Sporta muzejā, ir iespējams izmantot dažādus izzināšanas avotus, radīt studentu pastāvīgam un grupu darbam labvēlīgu vidi, sekmēt sadarbības prasmju veidošanos mācību procesā un aktivizēt studiju darbību.

Ievads

Pētījuma teorētisko pamatojumu veido Dž.Djūija (*J.Dewey*), K. Levina (*K.Lewin*) un Ž.Piažē (*J.Piaget*) idejas par pieredzes noteicošo lomu jaunu zināšanu apguvē, kas ir arī atklāsmes mācību teorijas pamatā. Mijiedarbība attiecībās starp indivīdu un vidi simbolizē pieredzes divas puses – subjektīvo, personisko, kas saistāma ar cilvēka iekšējo stāvokli, un objektīvo, kas veidojas vides ietekmē. Pēc Dž.Djūija domām, tas nozīmē, ka pieredzes apguve ir nepārtraukts process, un šis faktors ir ļoti nozīmīgs izglītības filozofijā (Dewey 1938).

Ž.Piažē mācīšanās teorija balstās uz esošās pieredzes noteicošo lomu

-- mācīšanās, kas nav pamatota jau esošā pieredzes struktūrā neienes izmaiņas, bet jaunas zināšanas un prasmes veidojas uz to izziņas procesu pamata, kas jau ir apgūti (Piaget 1970).

Pieredze mācīšanos liek uzlūkot kā mijiedarbību starp personas individuālajām iezīmēm un ārējiem nosacījumiem, starp personas iegūtajām un sabiedrības uzkrātajām zināšanām. Imitējot, komunicējoties un mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi, iekšējās pilnveides potences tiek aktivizētas darbam, kamēr tās iegūst neatkarīgu attīstības gaitu. Studijas ir sociāls process, kurā notiek sadarbība starp studentiem, starp studentiem un docētāju, un tādā veidā indivīda attīstība ir sociokulturāli nosacīta.

Pamatojoties uz Dž. Džūija, Ž. Piažē un Ļ. Vigotska atziņām, Dž. Bruners (*Jerome Bruner*) atzinis, ka atklāsmes metode:

- 1) ietekmē indivīda intelektuālo spēju pieaugumu;
- 2) mācībās būtisko ļauj šķirt no maznozīmīgā;
- 3) ļauj studentiem pašiem apgūt izziņas veidus un līdzekļus;
- 4) pozitīvi ietekmē atmiņas darbību.

Empīriskā pētījuma mērķis ir noskaidrot atklāsmes metodes pedagoģiskās priekšrocības mācību kursa apgūvē dažādās studentu grupās, pastāvot vienādiem studiju procesa nosacījumiem. Darba gaitā izmantotas kognitīvās mācīšanās struktūras, lietota kooperatīvā mācīšanās pieeja, kā studentu sasniegumu kritēriji noteikta motivācija, pieredze un prasme strādāt grupā, vecums, dzimums.

1. Mācību procesa organizācija

Pētījumā ievērota atziņa, ka mācības var raksturot kā mijiedarbību starp studentu un docētāju, apgūstot noteiktu mācību vielu. Šī procesa centrā atrodas students. Norises vieta – Latvijas Sporta muzejs – izmantots, lai nodrošinātu aktīvu mācīšanās procesu. Muzejs ir īpaša iestāde, kas uzglabā cilvēku kultūrvēsturisko atmiņu un pilda nozīmīgu lomu zinātnes, kultūras un izglītības sfērā humanitārajā kontekstā. Mācību saturs tiek atklāts visdažādākajās formās. Tās ir izstādes, grāmatas, videofilmas. Studentu raksturo viņa iepriekšējā pieredze, zināšanas par pasaules kultūras vēsturi un sportu, mācību motivācija, iemaņas strādāt individuāli vai grupā, vecums un dzimums.

Pētījuma grupas veido LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes

Veselības un sporta nodaļas studenti vecumā no 19–20 gadiem (3.semestris), RPIVA 4. kursa studenti – 21– 22 gadi (8.semestris) – un fitnesa kluba “A+S” studenti vecumā no 19 līdz 41 gadam.

Mācību procesu organizē lektore, kuras uzdevums ir nodrošināt aktīvām mācībām atbilstošu vidi, lai notiktu mācību satura pakāpeniska apguve. Tātad docētāju pienākums ir sagatavot, rosināt, aizrādīt, dot studentu radošai darbībai noteiktu virzību. Studenti savukārt iepazīstas, pēta, salīdzina, analizē un secina.

Mācību procesa rezultativitāti pozitīvi ietekmē nevis mehāniska mācību vielas iemācīšanās, bet gan kognitīvu mācīšanās struktūru izveide. Tas ļautu studentiem izprast mācību satura jēgu un līdz ar to sekmētu zināšanu nostiprināšanu (Gudjons 1999).

Aktīvu mācību organizācijā autore izmantojusi kooperatīvās mācīšanās pieeju, balstoties uz kritiski konstruktīvo didaktikas modeli (Volfgangs Klafki). V.Klafki izpratnē mācīšanās un mācīšana ir mijiedarbīgs process, kura laikā studenti ar docētāja palīdzību patstāvīgi cenšas apgūt dažādas atziņas un pilnveido spēju izprast sabiedrības attīstības vēsturisko gaitu.

Pētījuma mērķis – vadot mācību kursa apguvi, izmantot atklāsmes metodi, lai attīstītu studentu analītisko domāšanu, izkoptu viņu sadarbības prasmes.

Pētījuma objekts – studiju kursa “Fiziskās kultūras, sporta un olimpiskās kustības” apguves process Latvijas Sporta muzejā.

Pētījuma priekšmets – atklāsmes metodes pedagogiskās priekšrocības mācību kursa apgūvē dažādās studentu grupās.

Pētījuma uzdevumi:

- 1) veikt studentu aptauju;
- 2) noteikt studentu mācīšanās stilus, izmantojot D.Kolba (1976) un Makartija (1980) modeli, Hanija un Mamforda (1986) mācīšanās stilu noteicēju;
- 3) analizēt studentu grupu darba lapas;
- 4) aprobēt un pilnveidot katra temata apguvi izstrādātos modeļus.

Mācīšanās procesa optimizēšanā un studentu uztveres un uzmanības aktivizēšanā liela nozīme ir sākotnējās informācijas sniegšanas veidam. Kā to atzinis H.Gudjons, “...nepieciešams, lai īslaicīgā atmiņā uzglabātais materiāls tiktu asociatīvi bagātināts un nostiprināts, lai to būtu iespējams

kādu noteiktu laiku paturēt uzmanības centrā” (Gudjons 1996). Būtiski, lai mācību viela tiktu saturiski saistīta ar jau esošajām studentu zināšanām, kuru izmantošanu students izvēlas pēc saviem ieskatiem.

2. Empīriskā pētījuma norise

Studiju kursa mērķis ir iepazīstināt studentus ar fiziskās kultūras attīstības vēsturi, to skatot pasaules kultūras vēstures kontekstā, dot zināšanas par pasaules un Latvijas fiziskās audzināšanas sistēmu veidošanos dažādos laika posmos, veicināt studentu analītisko domāšanu fiziskās audzināšanas problēmu risināšanā. Studentiem mācību kursa noslēgumā būtu jāspēj analizēt fiziskās kultūras attīstības vēsturi pasaules kultūras vēstures kontekstā.

Nelielās studentu grupas (10–18 studentu) jāva lietot kooperatīvās mācīšanās pieeju un realizēt akadēmisko un sociālo mērķi.

Akadēmiskais mērķis – apgūt zināšanas par fiziskās kultūras un sporta vēsturi, izmantojot literatūru krievu, angļu un vācu valodā un iepazīstoties ar videomateriāliem.

Sociālais mērķis – izkopt sadarbības prasmes, saskarsmes kultūru, apgūt patstāvīgā darba iemaņas, pilnveidot prasmi argumentēt savu viedokli.

Pirmajā nodarbībā studenti noteikti ir jāiepazīstina ar studiju darba organizāciju. Tā ir docētāja un studentu vienošanās par nodarbību gaitu, to tematisko izkārtojumu, prasībām, apgūstot mācību materiālu gan patstāvīgi, gan grupu darbā. Grupas (2–4 dalībnieki) studenti veido paši, brīvi izvēloties partnerus. Tas dod iespēju noteikt un analizēt to veidošanās principus (stihiski, interešu kopība, citi iemesli).

Katras akadēmiskās stundas ietvaros notika iepazīšanās ar konkrēto tematu, tika noskaidrota tā saistība ar iepriekš aplūkotajiem jautājumiem un organizēts darbs grupās, kur nozīmīgākās problēmas pēc brīvas izvēles kognitīvu mācīšanās struktūru veidā katra grupa apguva atsevišķi.

Darba gaita:

- 1) lektora piedāvā tā ievirze stundas tematā, īss mācību vielas izklāsts (10–15 min.),
- 2) studentu patstāvīgais un grupu darbs (20–30 min.),
- 3) grupas darba prezentācija (katrai grupai 5–7 min.),
- 4) diskusija par aplūkotajiem jautājumiem, ko vada lektors (līdz 5

min.),

5) studentu darba vērtējums un pašvērtējums (līdz 3 min.).

Ļoti nozīmīga loma mācību procesa norisē ir docētājam, kam savā darbībā jāievēro:

- 1) pedagoģiskās mijiedarbības dialogiskais princips;
- 2) problēmiskais princips;
- 3) personiskuma princips;
- 4) individualizācijas princips.

Mācību procesā aizvien lielāka vērība tiek piešķirta pedagoģiskajai saskarsmei, it sevišķi darbā ar mazām studentu grupām, un studentu pašizjūtai. Kā to atzinis Imants Plotnieks pētījumā “Personība un pedagoģiskā saskarsme”, “.. pašizjūtā atšķirībā no pašvērtējuma dominē emocionālais komponents. Pašizjūtā it kā integrējas emocionālie, intelektuālie un gribas komponenti, jo tajā ļoti būtisks ir arī rīcības un darbības fakts. [...] pašizjūtu varētu definēt kā savdabīgu integrālo pārdzīvojumu, kura objekts ir pats subjekts, pats cilvēks, viņa “Es tēls” gan kā apzināta pašvērtējuma, gan maz apzinātas intuitīvas pašatspoguļošanās rezultāts” (Plotnieks 1990).

Lai noskaidrotu studentu mācīšanās stilus, tika izmantots D.Kolba modelis, kas veidots, ievērojot Dž.Djūija, K.Levina, Ž.Piažē atziņas par izziņas duālismu. Pēc D.Kolba teorijas, indivīds mācīšanās procesā veic četrus pakāpju darbības:

- percepciju un refleksiju, kuras pamatā ir pieredze;
- novērojumu apkopošanu un “teoriju” izveidi;
- hipotēzes izvirzīšanu no ideju kopas;
- hipotēzes veidošanu no ideju kopas;
- hipotēzes pārbaudi praksē, kā rezultātā studenti iegūst jaunu pieredzi.

Jaunas pieredzes apguve ir individuāls process, kura organizācijā nozīmīga loma ir sadarbības (dialogiskā pieeja un kooperatīvā mācīšanās) un pieredzes pedagoģijai.

Zinot studentu individuālos mācīšanās stilus, var izmantot to priekšrocības un kompensēt trūkumus, veidojot darbu grupā. Katrā grupā būtu iekļaujami gan ideju ģeneratori, gan to īstenotāji. Makartijs, pētot studentu mācīšanās stilus un nosakot tiem raksturīgākās pazīmes, izdalīja

četrus tipus – radošo, loģisko, praktisko un aizrautīgo.

Arī Hanija un Mamforda mācīšanās stilu noteicējs dod iespēju individuālam noskaidrot piemērotāko mācīšanās stilu. Tie izdalīti četri tipi – aktīvistis, reflektētājs, teorētiķis un pragmatīķis, norādītas to izpausmju pakāpes: ļoti stipri izteiktas, stipri izteiktas, vidēji izteiktas, vāji izteiktas un ļoti vāji izteiktas stila pazīmes. Tā ir efektīva metode, ar kuras palīdzību students var veiksmīgi organizēt savu laiku. Taču ne vienmēr ir iespējas izvēlēties optimālus mācīšanās apstākļus, tādēļ, noskaidrojot individuālo mācīšanās stilu, to var uzlabot un pilnveidot, tā sekmējot arī mācību kursa apguvi.

3. Iegūto rezultātu apstrāde un analīze

Pilotpētījumā tika salīdzinātas divas studentu grupas – fitnesa kluba "A+S" grupa (12 studenti vecumā no 23–41 gadam, pārsvarā sievietes) un RPIVA 4 SB grupa (8 studenti vecumā no 2–25 gadiem), kas apgūst mācību kursu "Fiziskās audzināšanas, sporta un olimpiskās kustības vēsture".

Aptaujas rezultāti ļauj secināt, ka RPIVA respondentu galvenais studiju mērķis ir saņemt augstāko izglītību apliecināšu dokumentu, bet fitnesa kluba "A+S" studentiem – iegūt un papildināt zināšanas. Lielākajai daļai "A+S" grupas dalībnieku ir darba un mācību pieredze, kamēr RPIVA studentiem – tikai mācību pieredze. Līdz ar to 1. grupa strādāja gan patstāvīgi, gan grupā, veicot konkrētu uzdevumu, bet 2. grupas studenti deva priekšroku darbam grupā ar konkrētu uzdevumu.

"A+S" dalībnieki kā nozīmīgāko atzina docētāja vērtējumu, RPIVA studentiem vienlīdz būtisks ir kā pašvērtējums, tā docētāja un kolēģu vērtējums.

Tā kā mācību procesā tika izmantota kooperatīvā pieeja, tad bija nepieciešams salīdzināt grupu dalībnieku mācīšanās stilus. Pēc D.Kolba un Makartija modeļa kritērijiem, gan RPIVA, gan "A+S" studenti mācīšanās procesā izmanto personīgo pieredzi un mācību materiālu apgūst ar loģiskās uztveres palīdzību. Tikai dažu pētījuma dalībnieku mācīšanās stils liecina par potenciālu iespēju turpināt mācīšanās ciklu, iegūstot jaunu pieredzi. Tas nozīmē, ka kooperatīvā pieeja ir veiksmīgi lietojama, lai grupas darbā izmantotu katra dalībnieka prasmes un priekšrocības, kā arī kompensētu trūkumus.

Hanija un Mamforda mācīšanās stila noteicējs ļāva izzināt katra grupas dalībnieka dominējošo mācīšanās stilu un pārējo stilu izpausmju pakāpes. Kā liecina pētījums, tad lielākā daļa no RPIVA studentiem ir vāji vai vidēji izteikti teorētiski, vāji vai vidēji izteikti reflektētāji, stipri vai ļoti stipri izteikti aktivisti, stipri vai vidēji stipri izteikti pragmatiski. Savukārt "A+S" studenti ir vāji vai vidēji izteikti teorētiski, vidēji vai stipri izteikti reflektētāji, stipri vai ļoti stipri izteikti aktivisti, vāji un vidēji vai stipri izteikti pragmatiski. Salīdzinot iegūtos rezultātus abās grupās, apstiprinās pieņēmums, ka dalībnieku personīgā pieredze 1. grupā attur viņus no pārsteidzīgiem secinājumiem, bet viņi ir praktiski un loģiski cilvēki, kam patīk patstāvīgi domāt un risināt problēmas. Izpratne par dominējošo mācīšanās stilu studentiem dod iespēju izkopt citu, mazāk izteiktu stilu pazīmes un izvēlēties piemērotākos mācīšanās veidus.

Darba lapu, kur katra temata nozīmīgākie jautājumi sakārtoti kognitīvu mācīšanās struktūru veidā, analīze rāda, ka "A+S" studenti mēģina dziļāk aplūkot problēmas, dod tām plašāku analītisku skaidrojumu. Savukārt RPIVA studenti jautājumus atsedz konspektīvi, viņiem trūkst radošas pieejas.

Mācību procesa pamatā jābūt mācību vielas radošai, heuristiskai apguvei, t.i., praktiski orientētai, reāli noderīgai. Mācību procesa plānošanā un vērtēšanā piedalās arī studenti, līdz ar to tiek apgūtas arī sociālās iemaņas.

4. Secinājumi

1. Atklāsmes metodes lietošanas efektivitāti sekmē darbs grupās, tomēr, kā liecina novērojumi, darba lapu analīze un izpildīto uzdevumu prezentācija, RPIVA 4SB studentiem ir grūtāk pieņemt šādu mācīšanās veidu, jo:

- a) viņi nepietiekami pārvalda krievu, angļu, vācu valodu;
 - b) neprot izmantot savu pieredzi;
 - c) vairāk izmanto reproduktīvo, nevis analītisko domāšanu;
 - d) darbs grupās sekmīgāks, ja līderis ir radošā mācīšanās tipa pārstāvis.
- "A+S" studentu grupu darbs bija kvalitatīvāks, jo:
- a) viņi labāk pārvalda krievu valodu;
 - b) dzīves pieredze ļauj ātrāk saskatīt un atrisināt problēmas;
 - c) vērojama lielāka ieinteresētība un mācību motivācija;
 - d) līderis ir radošā mācīšanās tipa pārstāvis, līdz ar to pieaug patstāvīgā

darba kvalitāte, bet mazāk sekmīgs ir sadarbības process.

2. Atklāsmes mācīšanās metodes pedagoģiskās priekšrocības:

- aktīvs mācību process;
- tiek ievērots pedagoģiskās mijiedarbības dialogiskais princips studentu un docētāja attieksmēs;
- patstāvīgais darbs un kooperatīvā pieeja grupu darbā veicina studentu domāšanas attīstību un palīdz apgūt fundamentālas zināšanas, kas vēlāk būtu izmantojamas nepieciešamā faktu materiāla izpratnē un problēmu risinājumos.

Literatūra

1. Dewey J. *Experience & Education*. New York, 1938.
2. Gudjons H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga, 1999.
3. Hein G.E. *Learning in the Museum*. London & New York, 1997.
4. Kidd J.R. *How Adults learn*. Chicago, 1973.
5. Kolb D. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. New Jersey, 1984.
6. Kolls M., Engstroms I. Ļ. Vigotska pētījumu un teorijas amerikāniskā interpretācija: diskusija (ASV). *Ļevs Vigotskis, Žans Piažē un mūsdienu psiholoģija. Starptautiskās konferences "Ž. Piažē un Ļ. Vigotska mantojums un mūsdienu psiholoģiskās prakses. Bērna intelektuālā un emocionālā attīstība" materiālu krājums*. Rīga, 1998.
7. Plotnieks I. *Personība un pedagoģiskā saskarsme*. Rīga, 1990.
8. Sorosa fonda projekta "Efektīva skola" semināra materiāli. Mācību satura plānošana un novērtēšana. Pielikums. 1995.
9. Žogla I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga, 2001.

Summary

Latvian Sports museum is an extraordinary place for teaching and learning the course "The History of Physical education, Sport and Olympic movement", which gives the possibility to apply the different cognitive sources, creates environment for student's independent work and cooperation.

Discovery learning methods requires an active participation of learners. It is based on acception that experience has the relevant role in obtaining new knowledge. Study is the social process and in that way knowledge of sociocultural system creates development of individuals. Through experiences of imitation and communication with others and interaction with physical environment, internal developmental potentialities are stimulated and practiced until they are internalized as an independent development achievement.

Jānis Melbārdis

Latvijas Universitāte

LATVIJAS STUDENTI STARPTAUTISKAJOS SPORTA FORUMOS

Kopsavilkums

Studentu sadarbībā pasaulē liela nozīme ir sportam, t.i., starptautiskajām sacensībām un pasākumiem (sporta festivāliem, sporta kongresiem).

Rakstā sniegts pārskats par šiem starptautiskajiem sporta pasākumiem, Eiropas un pasaules studentu čempionātiem un universiādēm, kā arī atspoguļoti SELL (*Suomi, Eesti, Latvija, Lietuva*) studentu sporta spēļu pirmsākumi (1923.gadā notikušās sacensības Tērbatā) un to tālākā attīstība.

Publikācijā pievērsta uzmanība sporta pasākumu, it īpaši SELL spēļu, nozīmei studentu starptautiskajā sporta kustībā, raksturoti Latvijas Universitātes ievērojamāko studentu sportistu sasniegumi SELL spēlēs, kā arī minēti sporta veidi, kuros notikušas SELL spēles.

1928.gadā, SELL spēlēm ievērojami paplašinoties, tās papildināja ziemas sporta veidi (distanču slēpošana, divcīņa, slaloms un hokejs).

Autors parādījis studentu sporta kustības lielo nozīmi Latvijas brīvvalsts laikā līdz 1940.gadam, kad to pārtrauca Latvijas okupācija.

Studentu sporta spēles (SELL) atsāka savu darbību 1997.gadā, kad 4 valstu studentu sporta savienību pārstāvji Tartu parakstīja atjaunošanas deklarāciju. Līdz ar to 1998.gadā minētajā pilsētā jau notika 15.SELL spēles.

Vēlāk 16. SELL spēles notika Kauņā 1999.gadā, bet 17. – 2000.gada maijā Latvijas studentu pilsētā Jelgavā, 2002.gada maijā Igaunijas studentu pilsētā Tartu.

Studentu sports pasaulē sāka attīstīties 19.gs. beigās, kad notika pirmās augstskolu sacensības starp Lielbritānijas, Šveices un ASV sportistiem. Pirmo studentu sporta konfederāciju nodibināja 1919.gadā, bet LU Akadēmisko sporta biedrību (LU ASB) izveidoja 1922.gadā. Tās dibinātāji bija Kārlis Mailītis, Jānis Landorfs, Emūls Elsbergs, Aleksandrs Sieceniņš

un Oskars Dzērvītis, bet par vadītāju kļuva Aleksandrs Siccenicks. Pirmie no latviešu akadēmiskās saimes, kas piedalījās starptautiskajās sacensībās, bija vieglatlēti. Korporants Lotārs Ramiņš 1922.gadā sacensībās Tērbatā (Igaunijā) ieguva augstāko godalgu 100 m skrējienā. Gadu vēlāk turpat – igauņu studentu pilsētā Tērbatā – notika pirmās baltiešu akadēmiskās sacensības (priekštecis vēlākajām SELL sporta spēlēm), kurās piedalījās tā laika ievērojamie LU vieglatlēti Ēriks Bergs, Kārlis Bergs, Gvido Jekkals, Lotārs Ramiņš, Nikolajs Mūzis, Pauls Riemers un Aleksandrs Siccenicks. Pēc LU Akadēmiskās sporta biedrības nodibināšanas lielas iespējas pavērās studentu dalībai sporta spēlēs. 1922.gadā Tartu notika pirmās sacensības bendijā (hokejā ar bumbiņu), kurās LU pārstāvēja studenti Miķelis Bormanis, Alfrēds Brašmanis, Ēriks Pētersons, Andrejs Jesens, Jānis Kļaviņš, Andrejs Krisons un Nikolajs Karlsons. Divus gadus vēlāk – 1924.gada 29.aprīlī – Tallinā noritēja starptautiskas sacensības basketbolā, kur LU izlasi veidoja studenti un korporeļi V.Liberts, L.Ramiņš, N.Mūzis, V.Baumanis un J.Birkmanis.

1924.gadā Parīzē notika vasaras olimpiskās spēles, kurās pirmo reizi piedalījās arī Latvija. No vieglatlētiem te minami LU studenti Gvido Jekkals, Artūrs Gedvillo, Jānis Oja. Liela nozīme sporta kustības attīstībā bija studentu biedrības “Universitātes Sports” (US) nodibināšanai 1928.gadā, kas notika, galvenokārt pateicoties Roberta Plūmes ierosmei. Viņš kā Latvijas Olimpiskās komitejas (LOK) vadītājs nenoliedzami bija liela personība LU studentu, vēlāk arī Latvijas sporta dzīvē.

US bija domāts visiem LU studentiem, bet īpaši izcīliem sportistiem tas pavēra plašas iespējas piedalīties starptautiskos forumos.

Arī lielākā daļa Latvijas Universitātes Studentu padomes pārstāvju labāk sāka izprast “Universitātes Sporta” vajadzības un, cik varēja, atvēlēja līdzekļus.

Pavisam drīz – jau 1930.gadā – “Universitātes Sporta” izlases komandas piedalījās vasaras akadēmiskajās pasaules meistarsacīkstēs Damštatē, vieglatlētikā startējot studentiem Nikolajam Mūzim, Vilhelmam Miglam un Pēterim Bērtulim, daiļlēcšanā – Arvīdam Mauriņam, izlases komandu vadīja Roberts Plūme. Pēc tam sekoja ziemas spēles Bordonekijā un vasaras sacensības Turīnā 1933.gadā, 1935.gadā Sentmoricā un Budapeštā, 1937.gada vasarā Parīzē un 1939.gadā Lillehammerē un

Monako.

LU sportisti un sportistes izcīnīja arī vairākas uzvaras (basketbolā, volejbolā un vingrošanā). Vislabāk veicās 1937.gadā Parīzē, kad 24 pārstāvēto valstu vidū Latvijas studenti ierindojās piektajā vietā aiz Vācijas, Francijas, Ungārijas un Lielbritānijas, bet gadu vēlāk pārspēja Austriju, Čehoslovākiju, Igauniju, Poliju, Šveici, Zviedriju (Melbārdis 1998). Liela nozīme starptautiskajā studentu sporta kustībā bija “US” sporta dzīves vadītājiem.

No 1932.gada Starptautiskās studentu konfederācijas – CIE (*Confederation Internationale des Etudiants*) – Sporta komisijā darbojās arī Roberts Plūme, bet 1935.gadā viņš bija tās priekšsēdis. Gadu vēlāk R.Plūmi jau ievēlēja par visas CIE vadītāju. Aleksandrs Raudseps savukārt kļuva par šīs starptautiskās organizācijas pirmo ģenerāļsekretāru (1931.gadā), vēlāk – goda vicepriekšsēdi. R.Plūmi ievēlēja par goda priekšsēdi. Arī vēlāk Studentu padomes prezidija vadītājs Edmunds Arnoldijs kādu laiku darbojās CIE Sporta komisijā (Čika 1975).

Pētot “Universitātes Sporta” vēsturisko attīstību, jāsecina, ka studentu sporta aktivitāšu popularitātē liela nozīme bijusi starptautiskajām SELL spēlēm.

Jau Latvijas brīvvalsts laikā starptautiskajā studentu sporta kustībā ievērojamu vietu ieņēma SELL spēles. Par SELL (*Suomi, Eesti, Latvija, Lietuva*) studentu sporta spēļu pirmsākumu uzskata 1923.gadā notikušās sacensības Tērbatā. Tajās piedalījās Igaunijas, Latvijas un Polijas studenti. Vēlāk (pēc diviem gadiem) poļu studentu vietā nāca somu un lietuviešu studenti. tāpēc arī nosaukumā ir šo abu valstu pirmie burti. Pētot vēsturiskos dokumentus un nedaudzos literatūras avotus, var secināt, ka jau pirmajos Baltijas studentu sporta sarīkojumos aktīvi darbā iesaistījusies Latvijas Akadēmiskā studentu sporta biedrība LU ASB (vēlākā Universitātes studentu sporta biedrība “Universitātes Sports”) (Melbārdis 1998).

1923.gadā Baltijas studentu sporta sarīkojumā Tērbatā (kas faktiski bija pirmās SELL sacensības) piedalījās 7 Latvijas augstskolu vieglatlēti: Gvido Jekkals, Nikolajs Mūzis, Kārlis Bergs, Ēriks Bergs, Lotārs Ramiņš, Arvīds Siecenijs, Pauls Riemers un grupas vadītājs Emīls Elsbergs. Šajās vēsturiski nozīmīgajās spēlēs kopvērtējumā pirmo vietu izcīnīja Igaunijas, otro – Latvijas un trešo – Polijas studenti. Sacensības notika vieglatlētikā.

tenisā un futbolā.

1924.gada septembrī Rīgā tika sarīkota II Baltijas valstu studentu olimpiāde (arī tā sauca SELL spēles), kurā tika sasniegti vairāki augsti rezultāti, sevišķi vieglatlētikā – Ēriks Bergs, Kārlis Bergs, Gvido Jekkals, Nikolajs Mūzis, Pauls Riemers, kā arī K.Bētiņš. Futbola finālā Latvija ar 1:0 uzvarēja igauņus. Vēl sekmīgāk Latvijas studenti startēja III Baltijas studentu SELL spēlēs 1926.gadā Helsinkos, kur kopvērtējumā ieņēma 2.vietu aiz Somijas studentu izlases, un IV SELL spēlēs 1929.gadā Kauņā, kur Latvijas studentu izlase izcīnīja 1. vietu.

No Latvijas sportistiem labākos panākumus guva L.Ramiņš, J.Dimza, J.Riekstiņš, N.Mūzis, V.Rozenbergs, E.Bergs, K.Bētiņš, V.Migla. Studenti izcīnīja pirmās vietas 4x100 m stafetē, kā arī kompleksajā 800+400+200+100 m stafetē. Jāatzīmē Jāņa Dimzas panākumi augstlēcšanā, lodes grūšanā, šķēpa mešanā un piccīņā, kur tika iegūtas augstākās godalgas.

Laikam ritot, sportistu dalībnieku skaits SELL sacensībās ievērojami picauga, jo sporta veidu sarakstu papildināja arī sporta spēles (volejbols, basketbols un teniss). 1929.gadā notika pirmās SELL sacensības Rīgā ziemas sporta veidos (distanču slēpošanā, vēlāk arī slalomā un hokejā), bet trīsdesmito gadu beigās tiek rīkots arī šaha turnīrs (tiesa, ne SELL spēļu iervaros).

1935.gadā Rīgā pirmo reizi SELL spēlēs vieglatlētikā startēja sievietes. A.Gailīte uzvarēja 100 m skrējienā, M.Martinsone – augstlēcšanā. E.Eltermane – tāllēcšanā.

Basketbols SELL spēlēs tika iekļauts 1938.gadā, kad sacensības notika Kauņā (ziemas sporta spēlēs). Toreiz finālā tikās Latvijas un Lietuvas komandas un ar rezultātu 45:30 uzvarēja lietuvieši. Latviešu komandā startēja studenti V.Elmūts, J.Silarājs, E.Andersons, J.Tiltiņš, A.Martinsons. Tajās pašās SELL ziemas spēlēs Kauņā notika sacensības arī volejbolā. Latvijas studentu izlase pieveica lietuviešus ar 2:0 (15:11, 15:6). Latvijas komandā spēlēja K.Šleicers, J.Tiltiņš, V.Elmūts, M.Cīrulis, O.Cipsts, J.Silarājs, J.Briedis (Melbārdis 1998).

Latvijā SELL spēles notika 1924., 1931., 1935. un 1939.gadā vasaras sporta veidos, kā arī 1929., 1935. un 1939.gadā ziemas sporta veidos.

Pēdējās pirmskara ziemas spēles notika Otepē (Igaunijā), kurās

uzvarēja spēcīgā Latvijas komanda. 18 km slēpojumā aiz uzvarētāja Otto Tamma (Igaunija) godalgotās vietas ieņēma Romāns Auškaps un Valdis Puikītis, 5 km distancē sievietēm uzvarēja Latvijas pārstāve Marija Širons, bet slalomā – Mirdza Martinsons un Romāns Auškaps. Uzvaras tika gūtas arī abās stafetēs (4 x 6 km un 4 x 3 km).

Līdz 1940.gadam SELL spēles tika veiksmīgi organizētas kādā no četrām Baltijas jūras valstīm un studenti labprāt tajās piedalījās.

1940.gadā SELL spēles pārtrauca padomju okupācija, un turpmākajos 48 gados tās nebija iespējams rīkot. Tomēr Baltijas valstu studenti sportisti nekad nav pārstājuši piedalīties dažāda mēroga sacensībās starp Baltijas valstu augstskolām – Tartu, Rīgas, Viļņas, tādējādi turpinot senās tradīcijas, it sevišķi sporta spēlēs un vieglatlētikā. LU rokasbumbas izlases komandas 27 reizes piedalījušās studentu sporta spēlēs starp Baltijas republiku augstskolām.

1997.gadā Tartu (Igaunijā) pārstāvji no Somijas, Igaunijas, Latvijas un Lietuvas parakstīja deklarāciju par SELL spēju atjaunošanu. 1998.gada maijā atkal notika SELL spēles, kuras nosauca par Tartu studentu spēlēm. Pārstāvēto sporta veidu klāsts bija plašs (badmintons, volejbols, basketbols, džudo, karatē, vieglatlētika un ritmiskā vingrošana, kā arī orientēšanās sacensības). Kopvērtējumā pirmo vietu izcīnīja Tartu Universitāte, otrajā vietā – Tallinas Tehniskā universitāte, trešajā vietā – Latvijas Universitāte, iegūstot pirmo vietu volejbolā vīriešiem un vieglatlētikā. Jāpiezīmē, ka atjaunotās SELL spēles notiek starp Baltijas valstu augstskolām, nevis kā agrāk – starp četrām Baltijas valstīm.

Šajās SELL spēlēs bez četrām dibinātājvalstu augstskolām piedalījās arī studenti no Batkrievijas, Vācijas, Austrijas, Lielbritānijas, Krievijas, Nīderlandes, Norvēģijas un Azerbaidžānas, kopā - 790 studentu no 56 augstskolām. Tika izcīnītas 225 dažādas medaļas (par I, II, III vietu), un medaļnieku skaitā bija 40 augstskolu pārstāvju. No Latvijas šoreiz piedalījās LU, DPU, LSPA, LLU, LMA, REA un ViA studenti.

XVI SELL spēles notika 1999.gada maijā Kauņā 10 sporta veidos: vieglatlētikā, rokasbumbā, tenisā, basketbolā, džudo, krosā, peldēšanā, orientēšanās sportā, sporta aerobikā un pludmales volejbolā. Pludmales jeb smilšu volejbolā kā vīriešu, tā sievietes grupā pirmo vietu izcīnīja Latvijas Universitātes pārstāvji (A.Štāls un R.Štāls, I.Minusa un I.Pūliņa), augstāko

godalgu ieguva arī LU ritmiskās vingrošanas izlases komanda.

Gods rīkot XVII SELL spēles tika piešķirts Latvijas Augstskolu sporta savienībai (LASS). Ar LLU atbalstu šīs spēles notika 2000.gada 18.-21.maijā Jelgavā. Sacensības noritēja 9 sporta veidos: ritmiskajā vingrošanā, vieglatlētikā, brīvajā cīņā, orientēšanās sportā, peldēšanā, virves vilkšanā, volejbolā, basketbolā, futbolā. Tika organizēti turnīri tautas sportā (strītbolā, ārmreslingā, šautriņu mešanā), kā arī ritmiskās vingrošanas festivāls. Šajās sacensībās varēja piedalīties visi, kas vēlējās, ne tikai studenti. Pavisam pieteicās 28 augstskolu komandas. Bez SELL dalībvalstīm spēlēs vēl iesaistījās studenti no Vācijas un Šveices. Medaļas izcīnīja 22 augstskolu pārstāvji. Kopvērtējumā 1.vietā – Lietuvas Sporta akadēmija, 2.vietā – LU, 3.vietā – LSPA. LU izcīnīja augstāko godalgu volejbolā sievietēm (treneris Z.Grigoļunovičs), volejbolā vīriešiem (treneris R.Štāls), basketbolā sievietēm (trenere I.Pāne), sieviešu cīņā (treneris A.Skarulis), orientēšanās sportā (trenere A.Klempere). Individuāli pirmās vietas ieguva LU vieglatlētikas un cīņas sporta pārstāvji. (Pielikumā apkopoti dati par SELL spēlēm no 1998. līdz 2002.gadam.)

Vienlaikus ar SELL sporta spēlēm notiek arī zinātniskās konferences par dažādiem studentu sporta kustības jautājumiem. Jau 1923.gada 1.-11.aprīlī Tērbatā notika Baltijas studentu apvienību konference. Konferences mērķis bija nodibināt kontaktus starp šo valstu studentiem, noteikt studentu sporta attīstības perspektīvas. Pirmajā konferencē V.Šaliens pārstāvēja Somiju, H.Treiala Igauniju, R.Kalniņš Latviju un A.Bumrus Lietuvu. Uz konferenci tika uzaicināts arī Polijas pārstāvis (diemžēl Tartu viņš ieradās, kad minētā sapulce jau bija beigusies).

Arī atjaunotajās SELL spēlēs 1998.gadā no 8.–10.maijam Tartu Universitātē notika zinātniskā konference par tēmu “Universitāšu sports: tā pirmsākumi un attīstība līdz II pasaules karam”.

Arī XVI SELL spēļu laikā 1999.gada 12.maijā Kauņā tika rīkota konference “Studentu fiziskā audzināšana un sports uz 21.gs. slišķņa”. XVII SELL spēļu laikā Jelgavā noritēja konference “Students un sports”. Šajā konferencē ar ziņojumiem par studentu sporta problēmām uzstājās Latvijas augstskolu docētāji U.Švinks (LSPA), J.Melbārdis (LU), D.Urbāne (LU), V.Bernhards (LU), A.Kandavniece (LSPA), A.Lučāne (LSPA maģistrante), J.Žīdens (LSPA), Lietuvas pārstāvji G.Garbaļausks

un J. Geņevičs (Lietuvas Fiziskās audzināšanas akadēmija), L. Obcarsks (Kaunas Tehniskā universitāte), kā arī dalībnieks no Igaunijas V. Lenks (Tartu Universitāte).

2002. gada maijā SELL spēles vēlreiz notika Igaunijas studentu pilsētiņā Tartu. Spēlēs par godalgotajām vietām cīnījās 816 studentu no 10 valstu 60 augstskolām. Bez dalībvalstu izlasēm piedalījās arī viesi no Japānas, Vācijas, Šveices, Krievijas, Ukrainas un ASV. Lieliski panākumi atkal bija LU studentiem, kopvērtējumā iegūstot 2. vietu un saņemot 22 medaļu komplektus. Vislabāk startēja Latvijas basketbolistes (1. vieta). Komandā spēlēja I. Tāre, A. Mikāle, A. Skudriņa, B. Pevko, I. Bundule, N. Kavala, K. Zuntne un D. Cīnīte.

13 medaļas, no tām 5 zelta, izcīnīja LU vieglatlēti. Pirmajās vietās ierindojās I. Petruņa 200 m un 400 m skrējienos, A. Tokarevs 5000 m skrējienā, N. Čakova augstlēkšanā un I. Grunte septiņcīņā. Augstāko godalgu ieguva arī K. Sirmāis grieķu–romiešu cīņā. Vēl medaļas LU izlasei tika izcīnītas peldēšanā (sudraba, bronzas), brīvajā cīņā (2 bronzas), volejbolā vīriešiem (bronzas) un volejbolā sievietēm (sudraba). Pavisam no Latvijas Universitātes 10 sporta veidos startēja 80 izlases studenti.

Paralēli SELL studentu sporta spēlēm pēc Latvijas neatkarības atgūšanas LU sportisti piedalās arī pasaules universiādēs, kas notiek kopš 1959. gada regulāri katru otro gadu. 1993. gadā ar Amerikas latviešu atbalstu Bufalo (ASV) devās 22 LU sportisti, lai startētu volejbolā (sievietes), basketbolā (vīrieši), vieglatlētikā un tenisā. LU volejbolisti un basketbolistes, kā arī vieglatlēti labus rezultātus guva arī nākamajās universiādēs: 1997. gadā Sicīlijā (Itālijā), 1999. gadā Palma del Maljorkā (Spānijā) un 2001. gadā Beidzinā jeb Pekinā (Ķīnā), kur studenti sacentās 12 sporta veidos. Ķīnas galvaspilsētā sacensībās startēja volejbolisti, vieglatlēti un galda tenististi. Beidzinā FISU orgkomiteja pieņēma lēmumu, ka nākamā universiāde notiks Teġu (Dienvidkorejā) 2003. gada vasarā. Nenoliedzami, tajā piedalīsies arī Latvijas Universitātes izlases komandu dalībnieki.

VASARAS SELL SPĒLES (līdz 1940.gadam)

I	14.–16.09 12.09	1923	Tartu Tallina
II	29.09.–2.10	1924	Rīga
III	2.–3.10	1926	Helsinki
IV	21.–22.09	1929	Kauņa
V	13.–14.09	1930	Tallina
VI	12.–13.09	1931	Rīga
VII	24.–25.09	1932	Helsinki
VIII	24.–25.09	1933	Kauņa
IX	22.–23.09	1934	Tartu
X	28.–29.09	1935	Rīga
XI	27.–28.09	1936	Helsinki
XII	25.–26.09	1937	Kauņa
XIII	17.–18.09	1938	Tartu
XIV	23.–24.09	1939	Rīga

ATJAUNOTĀS SELL SPĒLES

XV	8.–10.05	1998	Tartu
XVI	12.–16.05	1999	Kauņa
XVII	18.–21.05	2000	Jelgava
XVIII	16.–19.05.	2002	Tartu

ZIEMAS SELL SPĒLES

I	2.–3.03	1929	Rīga
II	2.–3.03	1931	Helsinki
III	11.–13.02	1933	Kauņa
IV	16.–17.02	1935	Rīga, Sigulda
V	28.–30.01	1938	Zarasi
VI	2.–3.03	1940	Otepē

Literatūra

1. Čika V. *Prezidiju konventa sports*. Ņujorka: Latvijas Korporāciju apvienība, 1975, 196 lpp.
2. Melbārdis J. LU studentu vajadzību realizācija fiziskajā kultūrā un sportā. Grām.: Melbārdis J. (sast.) *Veselības mācības un sporta izglītības jautājumi Latvijas Universitātē*. Rīga: I.U., 1996, 28.–36.lpp.

3. Melbārdis J. (sast.). *Sports Latvijas Universitātē: Vēsturiski informatīvs izdevums*. Rīga: LU, 1998, 332 lpp.
4. Plūme Ā. *Roberts Plūme sportā*. Rīga, 1939.

Zusammenfassung

Sportveranstaltungen (Sportfestivals, Sportkongresse u.s.w.), spielen bei von Zusammenarbeit der Studenten auf der ganzen Welt eine besondere Rolle.

Im Artikel werden diese internationalen Sportveranstaltungen (Europa- und Weltmeisterschaften der Studenten und Universiaden) kurz charakterisiert – werden auch die Ursprünge der SELL (Suomi, Eesti, Latvija, Lietuva) vorgestellt; (Wettkämpfe, die 1923 in Tartu stattfanden) und ihre weitere Entwicklung. Es werden die Bedeutung internationaler Sportveranstaltungen in der internationalen Studentensportbewegung charakterisiert sowie, die wichtigsten Resultate der lettischen Studenten-Sportler präsentiert. Ebenso wird die große Bedeutung des Studenten-Sports in der Zeit der ersten Republik Lettlands bis 1940 gezeigt.

Mārtiņš Zibarts

Latvijas Universitāte

MOTIVĀCIJAS PSIHOLOĢISKO TEORIJU ATTĪSTĪBA UN TO IZMANTOŠANA SPORTA PEDAGOĢIJĀ

Kopsavilkums

Šajā rakstā aplūkota motivācijas teoriju attīstība un to izmantošana sporta pedagoģijā. Īsi raksturotas lēmumu pieņemšanas, automātisma, instinktu, bioloģisko vajadzību un A.Maslova motivācijas teorija, kā arī kognitīvās motivācijas teorijas – sasniegumu motivācijas un ar to saistītā testu izraisītā satraukuma koncepciju, A.Banduras pašspēka, S.Hantera kompetences, Dž.Nikolsa apzināto spēju, R.Vileja sporta pārliecības un mērķu izvirzīšanas teorija.

Motivācijas teoriju pirmsākumi rodami jau seno filozofu darbos. Mūsdienās izstrādāti pat vairāki desmiti šo teoriju. Motivācijas jēdziena izpratne vienmēr ir bijusi cieši saistīta ar divu filozofisko virzienu: racionālā un iracionālā, nostādnēm. Racionālās pieejas pārstāvji, sevišķi tas redzams seno domātāju un teologu darbos līdz 19.gadsimta vidum, uzskatīja, ka cilvēks ir unikāla būtne, kam nav nekā kopīga ar dzīvniekiem, un ka tikai cilvēks ir apveltīts ar prātu, domāšanu, apziņu, gribu un darbības izvēles brīvību. Individīda uzvedības motivācija un tās ietekmētājfaktori ir meklējami viņa apziņā, prātā un gribā.

Iracinālisms kā filozofiska mācība savas idejas pamato ar piemēriem no dzīvnieku pasaules. Te uzsvērts, ka dzīvnieka uzvedība atšķirībā no cilvēka ir nebrīva, neprātīga, to vada neapzināti bioloģiska rakstura spēki, resp., organisma fizioloģiskās vajadzības.

Pirmās motivācijas teorijas, kas atspoguļoja šo racionālo un iracionālo skatījumu, parādījās 17.–18.gadsimtā. Tā bija **lēmumu pieņemšanas teorija**, kas izskaidroja cilvēka uzvedību ar racionāliem argumentiem, un automātisma teorija, kas dzīvnieku rīcību analizēja kā iracionālu. Lēmumu pieņemšanas teorija sākotnēji attīstījās ekonomikas ietvaros un bija saistīta ar matemātisko zināšanu lietošanu, skaidrojot cilvēka saimnieciskās

darbības izvēles iespējas. Pēc tam to pielāgoja arī citām dzīves sfērām (Немов 2000).

Automātisma teorija izveidojās 17.–18.gadsimtā vienlaicīgi ar mehānikas attīstību, un to papildināja idejas par dzīvnieku automātisko, mehānisko, iedzimto atbildi uz kādu ārēju iedarbību. Šīs divas teorijas nesavienotas eksistēja līdz 19.gadsimta beigām. Tās atbalstīja teologi, un to savrupu attīstību veicināja filozofijas dalījums divos virzienos – ideālismā un materiālismā (Немов 2000).

19.gadsimta otrajā pusē tika izdarīti nozīmīgi atklājumi vairākās zinātnēs. Bioloģijā parādījās Č.Darvina evolūcijas teorija, kas iespaidoja ne tikai dabaszinātnes, bet arī medicīnu, psiholoģiju un citas humanitārās zinātnes. Č.Darvins apvienoja līdz tam brīdim šķirtās dzīvnieku un cilvēku uzvedības un motivācijas sfēras, parādot, ka cilvēka un dzīvnieka rīcībai raksturīgas vairākas kopīgas pazīmes – vajadzības, instinkti, emocionāli ekspresīvas izpausmes.

Evolūcijas teorijas iespaidā psiholoģijā sākās intensīvi pētījumi par dzīvnieku uzvedību (V.Kēlers, E.Torndaiks) un cilvēka instinktiem (Z.Freids, V.Makdūgals, I.Pavlovs).

Ja iepriekš vajadzību jēdziens asociējās tikai ar dzīvnieku organisma prasībām, tagad to sāka izmantot, lai skaidrotu arī cilvēka rīcību. Par vienu no indivīda motivācijas faktoriem kļuva organisma fizioloģiskās vajadzības un instinkti. Šis pieņēmums ir **instinktu teorijas** pamatā, ko 20.gs. sākumā izstrādāja Z.Freids un V.Makdūgals (Ярошевский 1974).

Šie autori visas cilvēka uzvedības izpausmes centās pamatot ar iedzimtiem instinktiem. Z.Freids izdalīja trīs šādas dziņas: dzīves instinktu, nāves instinktu un agresivitātes instinktu. V.Makdūgala teorijā to ir desmit: izgudrošanas, būvēšanas, ziņkāres, bēgšanas, kauna, kaušanās, vecāku, riebuma, pazemošanās, pašapliecināšanās instinkts. Vēlākajos darbos V.Makdūgals šo uzskaitījumu papildina vēl ar astoņiem elementiem, kas galvenokārt atspoguļo fizioloģiskās vajadzības (Ярошевский 1974; Немов 2000).

Instinktu teorijai bija vairākas nepilnības, un galvenās no tām:

- 1) kā pierādīt šo dziņu eksistēšanu cilvēkā;
- 2) kā skaidrot sociālās vides ietekmi uz cilvēka uzvedību;
- 3) kā tikai ar instinktu palīdzību iespējams pamatot kulturāla, civilizēta

indivīda rīcību.

Nespējot dot zinātniski argumentētu atbildi uz šiem jautājumiem, pakāpeniski instinkta jēdzienu sāka aizvietot ar tādām kategorijām kā vajadzības, refleksi, tieksmes.

20.gs. divdesmitajos gados instinktu teoriju nomainīja **bioloģisko vajadzību teorija**. Tajā cilvēku uzvedību skaidroja ar bioloģiskajām vajadzībām, kas rada organismā ierosu un sasprindzinājumu. Apmierinot konkrēto vajadzību, samazinās arī sasprindzinājums. Galvenā atšķirība abu šo jēdzienu izpratnē: instinkti ir iedzimti, nemaināmi, bet vajadzības nereti tiek iegūtas, un tās var mainīties dzīves laikā.

Gan instinktu, gan vajadzību skaidrojumā netiek ņemti vērā psiholoģiski kognitīvie faktori, kas ir saistīti ar apziņu, organisma subjektīvo stāvokli. Tāpēc šos divus jēdzienus aizstāja ar tieksmes kategoriju. Tieksme ir cenšanās sasniegt kādu galarezultātu, indivīda šķietami izvirzītu mērķi, un šis process nav iedomājams bez emocionālu pārdzīvojumu klātbūtnes.

Šajā pat laikā radās vēl divas teorijas, kuru stimuleja ne tikai Č.Darvina mācība, bet arī I.Pavlova atklājumi. Tā bija motivācijas biheiviorisma teorija (Dž. Votsons, E.Tolmens, K.Halls, B.Skiners) un augstākās nervu sistēmas darbības teorija (I.Pavlovs, N.Bernšteins, P.Anohins, E.Sokolovs). Biheiviorismā cilvēka uzvedība tiek skaidrota, ņemot vērā funkcionālo saistību starp stimulu un reakciju, un tā tiek pētīta ar kvantitatīvām fizioloģiskām, kibernetiskām un psiholoģiskām metodēm. Augstākās nervu sistēmas darbības teorijā tika analizēta un pamatota darbības psihofizioloģiskā regulācija (Ярошевский 1974; Немов 2000).

20.gs. trīsdesmitajos gados tika izstrādātas tikai cilvēku uzvedību raksturojošas motivācijas teorijas, kas balstījās uz indivīdu vajadzībām. Tās autori bija K.Levins, A.Maslovs, G.Olports, K.Rodzērs, G.Marejs un citi (Maslow 1970; Ярошевский 1974; Немов 2000).

ASV pētnieks G.Marejs papildus V.Makdūgala darbos izdalītajiem instinktiem un vajadzībām izstrādāja psihogēno vajadzību, kas piemīt cilvēkam un rodas audzināšanas un mācību procesā, sarakstu. Kā to atzinis **A.Maslovs savā motivācijas teorijā**, vajadzības rodas, personībai attīstoties, un tās ir sakārtotas pēc piramīdas principa. Apmierinot piramīdas zemāko slāņu vajadzības, attīstās augstākas klases vajadzības. Rezultātā tika izdalītas:

- 1) fizioloģiskās vajadzības,
- 2) vajadzība pēc drošības,
- 3) vajadzība pēc piederības un mīlestības,
- 4) vajadzība pēc atzinības,
- 5) izziņas vajadzības,
- 6) estētiskās vajadzības,
- 7) pašrealizācijas vajadzības.

Sākot no 20. gs. vidus līdz pat mūsdienām, attīstās un arvien lielāku atzinību iegūst **kognitīvās motivācijas teorijas**, kas būtisku lomu darbības skaidrojumā piešķir cilvēka apziņai un zināšanām. Par šīs teorijas struktūrelementiem uzskata vēlmi sasniegt panākumu, tā nozīmīgumu, bailes no neveiksmes jeb neizdošanās, ambīciju līmeni, rīcības mērķus. Šie kognitīvie faktori netiek analizēti atsevišķi, bet tiek skatīti kompleksi, atkarības pakāpi vienam no otra izsakot aritmētiski. Pamudinājums cilvēka rīcībai var rasties ne tikai emociju, bet arī zināšanu (kognitīvu iemeslu) iespaidā. Kognitīvajām motivācijas teorijām pievēršās arī sporta zinātnieki un vienu no pirmajām izstrādāja sasniegumu motivācijas teoriju.

Sasniegumu (*achievement*) situācija ir tāda, kurā persona, kas piedalās kādā darbībā, gaida, ka viņas veikums tiks novērtēts. Sacensības ir sportam raksturīgās sasniegumu situācijas.

Sasniegumu motivāciju (*achievement motivation*) var definēt kā atlēta tieksmi iesaistīties vai izvairīties no sacensības situācijām. Plašākā skatījumā tā ir vēlme būt pārākam: iekšēja dziņa, kas motivē sportistu lielu dzīves daļu veltīt noteikta mērķa sasniegšanai.

20. gs. 50.–70. gados lielākā uzmanība sasniegumu motivācijas teorijā tika pievērsta Maklelanda–Atkinsona modelim (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell 1953) un **testa izraisītā satraukuma koncepcijai** (*test-anxiety approach*) (Cox 1994).

Testa izraisītā satraukuma koncepcijas pamatā ir pieņēmums, ka bailes par pārbaudījuma izpildes rezultātu ir kritiskais faktors, kas nosaka, vai persona iesaistīsies vai izvairīsies no sasniegumu situācijas. Bērns, kam ir augsts satraukuma līmenis, visticamāk izvairīsies no tās.

Maklelanda–Atkinsona modelis ir balstīts uz diviem struktūrelementiem – motīva sasniegt panākumus un bailēm no neveiksmes jeb neizdošanās. Vēlme gūt panākumu ir iekšējā motivācija iesaistīties interesantā un

aižraujošā aktivitātē.

Jēdziena “bailes no neveiksmes” lietojums liecina par kognitīvu pieeju satraukuma skaidrojumam. Pēc Maklelanda–Atkinsona modeļa, indivīda tieksme piedalīties kādā aktivitātē ir matemātiska funkcija, kas izsaka viena struktūrelementa – motīva sasniegt panākumu – atkarību no otra – bailēm no neveiksmes jeb neizdošanās, resp., sasniegumu motivācija = vēlme gūt panākumu – bailes no neveiksmes jeb neizdošanās. Ja vēlme gūt panākumu būs lielāka par bailēm no neveiksmes jeb neizdošanās, tad audzēknis piedalīsies uzdevuma izpildē.

Vairāki autori ir veikuši pētījumus, lai noskaidrotu vai šis modelis ir izmantojams, prognozējot personas rezultātus kāda konkrēta kustību uzdevuma izpildē. Tika konstatēts, ka ne vienmēr audzēkņi, kam ir izteikta motivācija gūt sasniegumu, ir labāki par tiem, kam šī motivācija ir zemāka (Healey & Landers 1973; Roberts 1972). R. Dešārms un V. Kārpenters (DeCharms & Carpenter 1968) norāda, ka Maklelanda–Atkinsona modelis ir izmantojams, nosakot sasniegumu motivācijas līmeni ilglaicīgā periodā, nevis prognozējot kādu specifisku sacensību rezultātu.

Ievērojot šīs īpatnības, modelī tika izdarīti vairāki papildinājumi, lai palielinātu tā izmantošanas iespējas. Vispirms jau tika ņemta vērā ārējās motivācijas ietekme. Redzot, ka daži indivīdi, kam ir zema iekšējā motivācija un augsts satraukuma līmenis par neveiksmi, tomēr gūst panākumus, Dž. Atkinsons pieļāva, ka tas notiek ārējās motivācijas iespaidā. Šī ārējā motivācija izpaužas kā balvas (uzslava, nauda, medaļas utt.). Iekļaujot to sasniegumu motivācijas modelī, Dž. Atkinsons apstiprina, ka ārēji faktori ietekmē cilvēka rīcību. Jāatzīst – ārējiem stimuliem dažos gadījumos var būt nevēlama ietekme uz iekšējo motivāciju.

Pētījumos arī konstatēts, ka Maklelanda–Atkinsona modelis ir neprecīzs, analizējot sievietes rīcību. I. Sarasons un R. Smits novēroja, ka pētījumos, kuros piedalījās sievietes, rezultāti bija pretrunīgi un atšķirīgi no tiem, kas iegūti vīriešu grupā (Sarason, Smith 1971). Pēc M. Homera domām, šo atšķirību galvenokārt nosaka bailes no panākuma. M. Homera pētījumā piedalījās koledžas studenti, kuri veica testu, lai noskaidrotu motīvus bailēm no panākuma. Pētījumā atklāja, ka sievietēm vairāk nekā vīriešiem raksturīgas šīs bailes gūt sasniegumu. Subjekti, kam ir izteiktas bailes no panākuma, labāk darbojas situācijās, kur nav sacensība. Tika konstatēts,

ka sievietes baidās no tā, ka viņas gūs panākumu vīrišķīgos nodarbošanās veidos, ka viņas zaudēs sievišķību un iemantos sociālu noraidījumu no abudzimumu puses (Horner 1972).

Kopš 20.gs. 80.gadu sākuma vairāki autori piedāvājuši **kognitīvās motivācijas teorijas**, kuru galvenais elements ir cilvēka pašpārliecinātība. Kā novērojuši H.Ārkes un Dž.Gērske, tad būtiskākās atšķirības starp indivīdiem, kas guvuši panākumu un tiem, kas nav sasnieguši kāroto mērķi, ir šo personu pārlicība par saviem spēkiem jeb pašpārliecinātība (Arkes Garske 1982).

A.Banduras pašspēka (*self-efficacy*), **S.Hantera kompetences** (*competence*) motivācijas, **Dž.Nikolsa apzināto spēju** (*theory of perceived ability*) un **R.Vileja sporta pārliecības** (*model of sport confidence*) teorijas pamatā ir pieņēmums par personas pašpārliecinātību. Pašpārliecinātību veicina sekmīgs sniegums, un personas, kas ir guvušas pozitīvu iepriekšējo pieredzi, iesaistās sacensību situācijās droši un ar entuziasmu (Bandura 1977; Hanter 1978; Nicholls 1984; Vealey 1986). Vēl viena kognitīvā motivācijas teorija ir E.Loka un G.Latama izstrādātā (Locke, Latham 1990) **mērķu izvirzīšanas teorija**.

Cilvēka noteiktais mērķis vienmēr ir apzinātas darbības vēlamais galarezultāts. Kā skaidro E.Loks, K.Šovs, L.Sāri un G.Latams (Locke, Shaw, Saari, Latham 1981), izvirzītais mērķis, pirmkārt, vērs cilvēka uzmanību uz konkrētu uzdevumu, kas jāizpilda, lai sasniegtu iecerī. Otrkārt, mobilizē spēkus. Treškārt, palīdz attīstīt tādu rakstura īpašību kā neatlaidību (gribu). Un, ceturtkārt, veicina jaunu mācību, treniņu metožu apguvi, kas nepieciešamas, lai sasniegtu mērķi.

Mērķus var raksturot pēc to grūtības pakāpes, konkrētības līmeņa, noteikšanas jeb izmērīšanas iespējām, sasniegšanas tuvuma (*proximity*) pakāpes un orientācijas. Piemēram, basketbolists vēlas “kļūt par labāku spēlētāju”. Šis mērķis ir noderīgs, bet tas ir ļoti vispārīgs. To nav iespējams izmērīt, nav skaidrības arī, kā un kad to varēs sasniegt. Kā šo mērķi varētu konkretizēt? Lai kļūtu par labāku basketbolistu ir jāuzlabo fiziskās, tehniskās, taktiskās iemaņas, psiholoģiskās spējas, tāpēc ir jāizvirza tāds mērķis, lai iegūtie rezultāti būtu izmērāmi. Spēlētājs, piemēram, var noteikt – mēneša laikā uzlabot metiena precizitāti par 5%, uzlabot lēciena augstumu par 5 cm un apgūt vienu pašregulācijas paņēmieni. Ja viņš šos mērķus

sasniegs, tad būs kļuvis par labāku spēlētāju, uzlabojot tehnisko, fizisko un psiholoģisko sagatavotību.

Mērķa orientācija ir ļoti nozīmīga mērķa izvirzīšanas procesā. Piemēram, mērķis noskriet treniņā 3 km ir uz izpildījumu orientēts (vēlme sasniegt noteiktu darbības kvalitāti), bet mērķis uzvarēt pretinieku – uz rezultātu virzīts. Pirmajā gadījumā netiek garantēts rezultāts, bet tiek palielinātas iespējas sasniegt arī vēlamo rezultātu, un tas ir vienīgais veids, kā kontrolēt mērķa sasniegšanas procesu. Piemēram, ja tiek izvirzīts mērķis izpildīt vairāk metienu no spēlētāju “iemūļotajām” vietām (uz izpildījumu orientēts mērķis), tas vēl nenozīmē, ka tiks gūts vairāk punktu (uz rezultātu orientēts mērķis), bet iespējas sasniegt šādu rezultātu noteikti ir lielākas. Parasti uz rezultātu orientēts mērķis tiek izvirzīts, lai palielinātu sportistu interesi, bet uz izpildījumu orientēts mērķis – lai sportisti saprastu, kā viņi var kontrolēt un ietekmēt situāciju, kurā atrodas. Pēc D. Bērtona veiktajiem pētījumiem, mērķis, kas ir virzīts uz izpildījumu, ir efektīvāks nekā mērķis, kas orientēts uz rezultātu (Burton 1989).

Tātad, pēc E. Loka un G. Latama domām, mērķis var būt orientēts vai nu uz rezultātu, vai uz izpildījumu. Dž. Nikolsa un Dž. L. Dudas teorija ir līdzīga, un viņi mērķus savukārt iedala pēc to virzības uz pašu personu (ego orientācija) vai uzdevumu. Pirmajā gadījumā audzēknis vēlas pārspēt citus un būt labāks par pārējiem, bet, orientējoties uz uzdevumu, viņš cenšas apgūt iemaņas un attīstīt savas spējas. Iepriekš aplūkoto kognitīvo motivācijas teoriju raksturīgākās pazīmes apkopotas tabulā.

Iespējams, pats būtiskākais mērķa izvirzīšanas procesā ir tas, vai to akceptē pats sportists (Locke 1991). Ja mērķus sportistam izvirza treneri, vecāki, bet tos neatzīst persona, kas trenējas, tad šādiem mērķiem ir maza jēga. Tāpēc sportists ir cieši jāiesaista mērķa izvirzīšanā, un viņam jāiemācās pašam noteikt reālus mērķus.

Mērķu orientācijas raksturojums

Kritērijs	Mērķu orientācija	
	uz izpildījumu un uzdevumu	uz rezultātu un ego
Kas ir panākums?	individuālais progress, rezultātu uzlabojumi	sasniegt noteiktas normas, būt labākam par pārējiem
Kas ir vērtība?	piepūle, aktivitāte	rezultāts, uzvara
Kādi ir sasniegumu vērtējuma kritēriji?	individuālais progress, aktivitāte	rezultāti salīdzinājumā ar normām, izeinītās vietas
Kā tiek vērtētas audzēkņa kļūdas?	tā ir neatņemama mācību procesa sastāvdaļa	tā ir neveiksme, zaudējums
Kāpēc persona iesaistās aktivitātēs?	lai apgūtu jaunas iemaņas un prasmes	lai pārspētu citus, iegūtu atzinību
Par ko indivīds jūt apmierinājumu?	par sekmīgu uzdevuma izpildi, augstāku personīgā rezultāta sasniegšanu	par uzvaru, par statusa "labākais sportists" ieguvu
Uz ko ir virzīts audzēknis?	mācīties jaunus paņēmienus	uz sacensību, būt labākam par pārējiem
Uz ko ir virzīts pedagogs?	mācīt un attīstīt audzēkņa spējas	uz rezultātu

Literatūra

1. Arkes H., Garske J. *Psychological theories of motivation*. Monterey, 1982.
2. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977. 84. pp. 191–215.
3. Burton D. The impact of goal specificity and task complexity on basketball skill development. *The Sport Psychologist*, 1989. 3. pp.34–47.
4. Cox R. *Sport psychology: Concepts and applications*. Brown & Benchmark, 1994.
5. DeCharms R., Carpenter V. Measuring motivation in culturally disadvantaged school children. *Journal of Experimental Education*, 1968. 37, pp. 31–41.
6. Duda J.L. & Whitehead J. *Measurement of goal perspectives in the physical domain*. Morgantown, 1998.
7. Healey T., Landers D. Effect of need achievement and task difficulty on competitive and noncompetitive motor performance. *Journal of Motor Behavior*, 1973. 5, pp. 121–128.
8. Horner M. Towards an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*. 1972. 28 (2), pp. 157–175.

9. Locke E. Problems with goal-setting research in sports – and their solution. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 1991. 8, pp. 311–316.
10. Locke E., Shaw K., Saari I., Latham G. Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 1981. 90, pp.125–152.
11. Maslow A. *Motivation and personality*. New York, 1970.
12. McClelland D., Atkinson J., Clark R. & Lowell E. *The achievement motive*. New York, 1953.
13. Nicholls J. Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 1984. 91, pp. 328–346.
14. Roberts G. Effect of achievement motivation and social environment on performance of a motor task. *Journal of Motor Behavior*, 1972. 4, pp. 37–46.
15. Sarason I., Smith R. Personality. *Annual Review of Psychology*, 1971. 22, pp. 393–446.
16. Vealey R. Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation. *Journal of Sport Psychology*, 1986. 8, pp. 221–246.
17. Немов Р. *Психология*. Москва, 2000.
18. Ярошевский М. *Психология в XX столетии*. Москва, 1974.

Summary

This is a theoretical article about motivation theories history, development and application in sport. It describes resolve, automatism, instinct, need, cognitive, *achievement motivation*, *self-efficacy*, competence theories, theory of perceived ability, model of sport confidence and goals setting theory.

Mākslas priekšmetu mācību metodika

Vladimirs Kincāns
Latvijas Universitāte

ETIĶETE UN POSTMODERNISMS

Kopsavilkums

Par postmodernisma domāšanas ekspansiju visās dzīves sfērās tiek runāts ļoti bieži. Postmodernisma paradigma ar orientāciju uz destrukciju ir aizstājusi klasisko racionālismu un līdz ar to zināmā mērā noliegusi arī metafiziku, zinātni, mākslu, morāli un pat izglītību. Postmodernisms ir būtiski transformējis virkni ikdienas ētisko un uzvedības priekšstatu. Pamazām izzūd tādas pagātnē augsti godātas jūtas kā galantums, pašaiizliedzība, bruņnieciska attieksme pret dāmu, atsaucība, savstarpēja izpalīdzība.

Postmodernisma vadmotīvs ir ideja par atbrīvošanos no kultūras aizliegumu varas, pieņemto nosacījumu spiediena, tā ir vēlme nerespektēt par likumu kļuvušās sabiedriskās uzvedības normas un noteikumus.

Postmodernisma galvenā ideja – cīnīties par dabiskumu un tiesībām būt nevilnotam savā rīcībā. Lai iegūtu brīvību, ir jāatsakās no vispārnozīmīgu normu un principu meklēšanas un izmantošanas, kas cilvēkam rada noturības un stabilitātes ilūziju. Plurālisms, skepse, relativitāte, nihilisms – lūk, patiesie postmodernisma lozungi, cilvēka uzvedības paraugi un īstie komunikācijas un savstarpējo attiecību principi.

Par postmodernisma domāšanas ekspansiju visās dzīves sfērās pēdējā laikā tiek runāts ļoti bieži. Postmodernisma ideoloģija un tās radītā psiholoģija, pasaules uztvere un uzvedības stils ir iekarojuši visplašākās cilvēka teorētiskās un mākslinieciski praktiskās darbības jomas. Postmodernisma paradigma ar tās programmas orientāciju uz destrukciju ir aizstājusi klasisko racionālismu, bet līdz ar to zināmā mērā noliegusi arī metafiziku, zinātni, mākslu, morāli un pat izglītību.

Sabiedrības uzmanības un tiešas kritikas lokā dīvainā kārtā nenonāca tāds pēc sava rakstura normatīvs kultūras fenomens kā etiķete. Acīmredzot etiķetei izdevies izvairīties no klaji negatīva vērtējuma un postmodernisma ironijas tā iemesla dēļ, ka uzvedības normu jautājumi ieņem pavisam

nenozīmīgu vietu klasiskajā pasaules uzskatā un humanitāri orientētajā pedagogijā. Tomēr, ja postmodernisms pat skolu atzinis par sociālo institūtu, kas jau sākotnēji sava rakstura ziņā ir represīvs, tad nav grūti uzminēt, kādi apzīmējumi tiktu raidīti etiķetes kā viena no pedagogijas rīcībā esošiem socializācijas un personības audzināšanas instrumentiem virzienā.

Tāpat ir skaidrs tas, ka postmodernisms, neraugoties uz tā milzīgo ietekmi, nav tik spēcīgs, lai vienā mirklī no cilvēku apziņas izdzēstu gadsimtu gaitā izveidojušās paražas, ieradumus un priekšstatus. Tomēr tradicionālās vērtības un galvenie priekšstati par pienākumu un uzvedības normām tiek pārveidoti aizvien vairāk. Postmodernisma ideoloģija jau būtiski transformējusi virkni ikdienas ētisko un uzvedības ieviržu. Pamazām izzūd tādas pagātnē augsti godātas jūtas un īpašības kā galantums, pašai dziedība, bruņnieciska attieksme pret dāmu, atsaucība, savstarpēja izpalīdzība.

Zem brīvības, multikulturālisma un relatīvisma karoga postmodernisms iestājās par indivīda tiesību un brīvību aizstāvību saskaņā ar savu redzējumu. Vārda brīvības lozungs kļuva par sava veida "svēto govi", kuru kritizēt nozīmētu izsaukt dusmas progresīvi domājošās sabiedrības vidū. Jebkura postmodernisma izteikuma vadmotīvs ir ideja par atbrīvošanos no kultūras aizliegumu varas, pieņemto nosacījumu spiediena, tā ir vēlme nerespēkēt par likumu kļuvušās sabiedriskās uzvedības normas un noteikumus.

Pēc postmodernisma teorijas, uzvedība, ko neierobežo sabiedrībā pieņemti nosacījumi, izlaidība, epatāža, kauna un kautrības trūkums liecina par saiknes ar totalitārās psiholoģijas paliekām pārrāvumu un jauna sabiedriskā stāvokļa atzišanu. Tas, ka šī brīvība ļoti bieži robežojas ar visatļautību, postmoderni noskaņotos teorētiķus nebūt nemulsina. Tieši otrādi, veselīga konservatīvisma izpausme, atturība, smalkjūtība, vienkāršība, māka tikt galā ar savām kaislībām un emocijām un uzvesties saskaņā ar pieņemto kodeksu tiek uzskatīta par nemūsdienu, tā liecina par cilvēka aprobežotību un pat norāda uz stagnāciju.

Par postmodernisma ideoloģijas pārstāvju programmas lozungu kļūst ideja cīnīties par dabiskumu un tiesībām savā rīcībā būt neviltotiem. Ideja par dabiskas skaidrības un patiesuma kultivēšanu nebūt nav jauna. Tomēr tie paši Ž.Ž. Ruso uzskati salīdzinājumā ar mūsdienu prasībām šķiet nevainīgas blēņas. Tagad par normu ir pasludināta savu dabisko vajadzību publiska attaisnošana, seksuālo vēlmju realizācija, garīga un fiziska

atkailināšanās, nenormēta leksika utt., respektīvi, par normu kļūst jebkādu normu trūkums. Sabiedriskas uzvedības nosacījumu neesamība konkrētāk – to nepieņemšana, ātri ienāca modē, jo sevi ierobežot, pakļauties noteiktām imperatīvām ir krietni vien sarežģītāk nekā sekot savām vēlmēm. Postmodernisma demoralizējošo ideju izplatība īpaši efektīva izrādījās to cilvēku vidū, kas nebija saņēmuši t.s. kulturālas uzvedības “poti” un kam bija vāja imunitāte pret antisociālu uzvedību.

Kultūras deficīta „vīruss” skāra diezgan plašas cilvēku masas. Īpašu nožēlu izsauc fakts, ka „inficēto” vidū nokļuva diezgan daudz izglītotu cilvēku, kam pēc sava statusa un aicinājuma vajadzētu rūpēties par kultūras translāciju, harmonijas veidošanu, kārtību, veselumu, universalitāti, kultūras pēctecību utt., īsāk sakot, par visām tām vērtībām, kas veido kultūras centrālās vektors. Laikā, kad pasaule ir pārpildīta ar absurdu, haosu, iracionalitāti, kad pūli pārņem panisks noskaņojums, kolektīvs neprāts, bailes, stabilitātes un ticības nākotnei trūkums un cilvēki kā nekad vēl tiecas izziņāt destruktīvo procesu savaldīšanas mehānismus, daži kultūras un izglītības darbinieki ar savu rīcību un domām tikai pastiprina valdošo nepārlicinātību un neskaidrību. Tā vietā, lai apstiprinātu autoritātes, viņi (Ž. Derida) nodarbojas ar to gāšanu un autonomu, izkliedētu jēdzienu atzīšanu (sk. Силичев 1992). Atbildības sajūtas vietā postmodernisti manipulē ar patvaļas definīciju. Vērtību un absolūtismu hierarhijas vietā deklarē tādas vienošanās principu, kam nav obligāts raksturs un nozīme. Kultūras refleksijas vietā – patvaļīgas asociācijas, bieži vien banāli nabaga “Ego” eksersi. Tā vietā, lai apliecinātu humānismu un mīlestību, tiek baudīta nekrofilija. Tā vietā, lai sasprindzinātu domāšanu un apgūtu kultūras bagātības, mēs saskaramies ar spontānu domāšanu un pašmērķīgu izklāsta oriģinalitāti. Likuma vietā – brīvība vai labākajā gadījumā konsenss, arī “efektivitāte” Ž. E. Liotāra stilā (sk. Lyotard 1983) vai “derīgums” R. Rortī stilā (sk. Рорти 1997). Tā vietā, lai veidotu pozitīvu un konstruktīvu domāšanas metodi, tiek veicināta destrukcija kā īstas mākslas princips. Tā vietā, lai skolēnus iepazīstinātu ar loģiku, kārtību, sabiedrības un dzīves uzvedības normām, postmoderni noskaņotie pedagogi spriedelē par Dieva nāvi, subjekta nāvi un autora nāvi. Tādējādi objektīvi pastāvošās kultūras un zinātnes negatīvās puses postmodernisms pasniedz hipertrofētā veidā, attaisnojot personīgos – nereti postošos – uzskatus. Postmodernisma

kultūras teorētiķi cenšas uzsvērt savu īpašo nozīmi un progresivitāti, izcēlies citu daudzbalstīgā kora dalībnieku vidū.

Visbiežāk šāda veida domāšanas dažādība un plašums dzimst nevis dziļu pārdomu un patiesas oriģinalitātes rezultātā, bet drīzāk gan tā iemesla dēļ, ka attiecīgā persona nespēj spriest sistemātiski un loģiski. Ja filozofiskā līmenī tamlīdzīgas ievirzes tiek ietērtas ultradialektiskos formulējumos un daudzi neoloģismi tiek pamatoti ar domas metaforismu un analītiskiem pētījumiem, tad sadzīves līmenī postmodernisma teorētiskie izklāsti līdzinās banālas bezkaunības, barbarisma, dabisko instinktu demonstrējumiem, tajos nav pat elementāras pieklājības. Pastāvošos likumus var noraidīt bezgalīgi, tomēr tāpēc vien tie nepārtrauc pildīt savu uzdevumu. Normas noliegums ir iespējams tikai tādā gadījumā, ja tā ir precīzi apzināta. Turklāt jebkurš pārkāpums vienmēr tiek īstenots un ir pamanāms uz normas fona. Mēs nevarētu runāt par vulgaritāti, rupjību un smalkjūfību, ja kultūrā nebūtu priekšstatu par pienākumu, normām un pieklājību.

Tajā pat laikā neskaitāmi postmodernisma sekotāji, arī pedagogi, ne vien pauž viņiem pieņemamus uzskatus, bet ieņem kareivīgu pozīciju.

Postmodernisms izrādījās ērts patvērums snobiem, slīņķiem un personām ar narcisma kompleksu vai izglītotiem, taču virspusējiem cilvēkiem, kuri meklēja savas dzīves filozofijas ideoloģisko pamatojumu. Nereti aiz personas un uzvedības brīvības lozungiem slēpjas savtīgas intereses, ļoti personīga motivācija un pat deviantas uzvedības problēmas. Nerunāsim nemaz par skaidri saskatāmo pretrunu starp plurālisma sludināšanu un sava uzvedības modeļa stingru uzspiešanu un snobistisku attieksmi pret visu pārējo. Šādā gadījumā rodas interesants fenomens, ko var nosaukt par “sevis izslēgšanas” principu. Postmoderni orientēts teorētiķis visu redz, visu zina, visu definē, bet tajā pašā laikā pats atrodas privilēģētā pozīcijā ārpus laika, telpas un pastāvošajiem kultūras principiem. Tā, kritizējot tradicionālos regulatīvos mehānismus, postmoderni orientētie pedagogi, lai cik paradoksāli tas nebūtu, savai auditorijai prasa sekot izvirzītajiem noteikumiem. Sludinot visatļautību, viņi tomēr nepieļauj necieņas pilnu attieksmi pret sevi.

Postmodernisma kā intelektuāla virziena pārstāvji apzinās to, ka pilnībā atmet un nodot aizmirstībai kultūras pagātnes normas un vērtības nav iespējams – tās jātransformē tādā veidā, lai netiktu apdraudēta personības

brīva attīstība. Saskaņā ar postmodernisma idejām tradicionālās normas jāiekļauj “valodas spēļu” daudzveidībā, kas nepretendē uz vispārēju nozīmīgumu un objektivitāti. Respektīvi, ar šo spēļu palīdzību estētiski pārveidojot tradicionālos priekšstatus, cilvēku var atbrīvot no tradīcijas un kultūras totalitārā spiediena. Tas nozīmē, ka postmodernisms noliedz ne tikai iespēju izvirzīt kādas relatīvas, laika, teritoriālas, ģeogrāfiskas, korporatīvas un tamlīdzīgas normas un vērtības, bet arī domu par to, ka pastāv noturīgi sadarbības regulācijas principi, kas spēj saskaņot suverēnu personu mijiedarbību. Tas nozīmē vai nu etiķetes kā vispārpieņemtu uzvedības normu atcelšanu, vai arī tās pārvešanu norādījumu kopumā bez jebkādas pragmatiskas vērtības. Uzvedības normas, kam nepiemīt vispārēja nozīme un objektivitāte, – tā ir bezjēdzība.

Tādējādi etiķete arī ataino zināmo kultūras nozīmīgumu, jo tajā saglabājas noteiktas sabiedrības vērtības un kārtība telpā un laikā, ko noteikusi un nostiprinājusi attiecīgā kultūra. Tā kā etiķete ir sabiedrībā vispārpieņemtas savstarpējas kontaktēšanās un uzvedības normas, tad izturēšanās saskaņā ar pieņemtiem nosacījumiem nevar būt nekas cits kā normatīvas savstarpējās attiecības un normatīva regulēšana.

Lielākajā daļā mūsdienu etiķetes mācību līdzekļos norādīts, kā mums būtu jārikojas dažādās situācijās un kā ne. Tamlīdzīgi ieteikumi un ierobežojumi ir efektīvi, ja cilvēki jau ir apguvuši dotajā sabiedrībā pastāvošos noteikumus un normas. Jāsecina, ka esošo uzvedības kodeksu galvenais trūkums ir to abstraktums. Šie kodeksi iepazīstina tikai ar pienākumu modeli, ne vārda nebilstot par minēto principu realizācijas mehānismiem (sk., piem., Axtell 1993; Brody 2000; Farrell 1994; Sabbath 1993). Praktiski nekur netiek runāts par normatīvās uzvedības sākumiem, par saikni ar kultūras kontekstu, ar ētiskajiem kritērijiem, tradicionālajiem priekšstatiem, ceremonijām un rituāliem. Bez šiem aspektiem etiķeti patiešām var interpretēt kā personas brīvības ierobežošanas un pat piespiešanas līdzekli. Etiķetes izolācija no citām personības socializācijas un uzvedības regulēšanas formām to padara īpaši ievainojamu. Tādēļ etiķete jau vairākkārt tikusi kritizēta vēl pirms postmodernisma laikiem.

Etiķete tās dziļākajā izpratnē ir unikāls partneru statusa jeb, precīzāk sakot, nevienlīdzīga partneru statusa noregulēšanas un balansēšanas mehānisms. Kultūrā krietni vien pirms postmodernisma parādīšanās tika

definēta nelīdzvērtība, un tieši etiķete bija viens no kompensācijas mehānismiem kontakta nodrošināšanai starp nevienlīdzīgiem cilvēkiem. Turklāt šim kontaktam nevienlīdzīgo starpā bija jānorit tā, lai netiktu pazemota un pazemināta neviena no pusēm. Dabiski, ka statusa izlīdzināšana tika īstenota nevis sociālajā, bet komunikatīvajā plānā. Šajā apstākļī tad arī slēpjas lieliskā tā etiķetes īpašība, par kuru bieži vien aizmirst. Konkrētāk – pateicoties akceptētajām sabiedrības uzvedības normām, cilvēki no dažādām sociālajām aprindām pirmoreiz spēja sarunāties kā līdzīgs ar līdzīgu. Sākotnēji nostiprinātais sociālās nelīdzvērtības princips dažkārt pat neļāva satikties cilvēkiem no atšķirīgiem slāņiem. Ja tomēr šāda komunikācija notika, tad paraža un rituāls noteica pušu savstarpējās attiecības un pasvītvoja pušu nevienlīdzīgo statusu.

Jo stratificētāka ir sabiedrība, jo sarežģītāka ir saskarsmes diagramma un jo nozīmīgāka kļūst etiķetes loma ar tās normējošo un regulējošo funkciju. Etiķete nodrošina normālu sabiedrības funkcionēšanu un garantē tās atsevišķu locekļu mijiedarbības iespējamību bez sociālā statusa maiņas.

Ko gan mums piedāvā postmodernisms? Vispirms jau – atcelt šīs regulācijas normas un principus. Būtībā tas ir mēģinājums iznīcināt sociālu nevienlīdzību, izjaucot vispārpieņemtos uzvedības standartus. Tomēr cerēt uz kontaktējošo pušu statusa izlīdzinājumu un paredzēt nevienlīdzības izbeigšanu ar etiķetes noliegšanu ir ļoti naivi. Gluži otrādi, vispārpieņemto saskarsmes principu un balansēšanas mehānismu noliegšana var novest pie vēl lielāka haosa, netaisnības un stiprākā tiesību apstiprināšanas. Lai cik konservatīva arī nebūtu etiķete, tā tomēr nodrošina vismaz minimālu normālas saskarsmes iespēju. Pateicoties uzvedības normām, bioloģiskās, vecuma, dzimuma, konfesiju atšķirības, radniecības saites, pazīšanās pakāpe un tamlīdzīgi faktori, kas ir nevienlīdzības cēlonis, tiek veiksmīgi atbīdīti malā. Etiķete, protams, nespēj novērst dzimumu un vecumu reālās atšķirības, taču tā nodrošina to robežu šķērsošanu, kuras rada pati dzīve.

Etiķešu standartos vispārinātā veidā iestrādāta arī kultūras pieredze. Pateicoties šai vispārinātajai sociālajai kultūras pieredzei, cilvēki apzinās sevi un savu vietu pasaulē un sociālajā hierarhijā. Tas nozīmē – blakus komunikatīvajai funkcijai uzvedības noteikumi pilda kultūras identifikācijas funkciju. Postmodernisma atteikšanās no uzvedības normatīviem nozīmē atteikšanos no nacionālām un kultūras īpatnībām kādas abstraktas būtnes

bez piederības noteiktai vietai, laikam, dzimumam, ciltij, tautībai utt. labā.

Gatavu uzvedības principu un formu esamība, kuras katra nākamā paaudze pārmanto no iepriekšējām, atbrīvo cilvēkus no nepieciešamības katreiz izdomāt šos principus no jauna. Līdz ar to kultūru mēs uztveram kā secīgu, savstarpēji saistītu vērtību un īstenotās pēctecības translācijas aktu kopumu. Ideja par atteikšanos no tām vai citām normām nav nemaz tik nosodāma. Atsevišķos gadījumos tā pat ir nepieciešama procedūra sabiedrības normālai un stabilai funkcionēšanai. Tomēr tas var notikt tikai gadījumā, ja cilvēks apguvis iepriekšējo paaudžu kultūras bagātības un iekšējai revīzijai var pakļaut jau paša iegūtās un apzinātās vērtības. Neapgūstot šo pieredzi, principā nav iespējama nekāda refleksija un kritika.

Teorijas līmenī postmoderni vingrinājumi vispārpieņemto vērtību likvidēšanā ir kārtējais konceptuālais modelis. Tomēr praksē mēģinājums ignorēt šajā sabiedrībā pieņemtās normas bieži vien saskarsmes dalībniekus noved pie absurda. Absurda pasaule – tā ir pasaule, kurā cilvēki nav spējīgi orientēties un saprast viens otru. Ja uz elementāru frāzi „sveicināti” cilvēks neatbild ar to pašu – tad tas arī ir absurda sākums un ikdienas loģikas noteikumu, racionālisma un veselā saprāta ignorance.

Kopš A.Malro laikiem pastāvošo muzejisko attieksmi pret pagātni postmodernisms pārņēma un attiecīgā veidā attīstīja. Postmodernisma paradigma noraida eiropiskajai domāšanai raksturīgo opozīciju bināro principu – visas Eiropas racionālisma un kultūras refleksijas pamatu. F.Nīče piedāvāja tikai pārvērtēt pastāvošās vērtības, bet postmodernisms iesaka atteikties no klasiskajām vērtībām un normām iracionālisma un subjektīvisma labā. Klasiskā racionālisma tradīcijās postmodernisms redz mūsdienu kultūras represivitātes aizsākumus un cīnās par vitalitātes, emocionalitātes un ķermenisko vajadzību prioritāti. Postmodernisms tajā vai citā savas izpausmes formā iestājas pret jebkāda veida universālījām – kategorijām, normām, principiem un vērtībām. Universālisms postmodernisma interpretācijā ir “saprāta imperiālisma” izpausme, kas it kā ierobežo domas un iztēles spontāno darbību.

Visos filozofiskajos virzienos, kas pastāvējuši pirms postmodernisma, lielākoties dominē ideja, ka cilvēks sevi vienmēr identificē vai nu ar Universu, vai Saprātu, arī Transcendentālismu, Dievu vai Valsti, visbeidzot – ar nacionāli etniskām kopienām. Postmodernisms atsakās no šādas

pašidentifikācijas nepieciešamības un nerunā par vienotu cilvēka tēlu, bet sludina personas decentriskumu, tā īstenošanās dzīvē formu plurālismu un, attiecīgi, jebkādas uzvedības iespējamību. Cilvēks nevar ievērot kaut kādus noturīgus, vispārnozīmīgus principus, jo viņš attīstās un pastāvīgi mainās. Tāpēc etiķete ar saviem pamatotajiem principiem, loģiku un veselo saprātu neapšaubāmi ir šķērslis personības brīvai pašrealizācijai. Cilvēks, kas ievēro jebkurus vispārpieņemtus noteikumus, to skaitā etiķetes prasības, nav brīvs savā rīcībā. Viņš ir valstiskās kārtības un to konkrēto principu vergs, kuri atbalsta pasaulē pastāvošo kārtību. Etiķetei nav tiesības prasīt no indivīda, lai viņš atsakās no savām interesēm par labu abstraktām prasībām. Galīgais spriedums par to, kā jāuzvedas, ir jāveido pašam cilvēkam, ievērojot savus subjektīvos priekšstatus. Indivīds pats zina, kas ir labi un kas – slikti.

Šādā gadījumā etiķetes ietekmes un darbības sfēra sašaurinās līdz individuāla lietojuma robežām. Vispārpieņemtās uzvedības normas pārtrauc funkcionēt ekonomikas, biznesa, politikas un starptautisko attiecību sfērā. Etiķete ar tās ievirzēnu pārvēršas par vienu no neskaitāmajām tirgus precēm. Tirgus nevar garantēt, ka etiķetei tiks dota priekšroka citu vērtību vidū. No tirgus psiholoģijas viedokļa etiķete ir personīga lieta. Gribi sekot priekšrakstiem – seko, negribi – nav nepieciešams. Prasīt no cilvēka, lai viņš obligāti izpildītu etiķetes normas – tas postmodernismā nozīmē personības tiesību un brīvību ierobežošanu.

Lai iegūtu brīvību, ir jāatsakās no jebkādu vispārnozīmīgu normu un principu meklēšanas un izmantošanas, kas cilvēkam rada noturības un stabilitātes ilūziju. Uzvedības kultūra saskaņā ar postmodernisma loģiku nav nekas vairāk kā "relikts princips", kuru pēc iespējas ātrāk jāaizmirst, lai neieslīgtu normatīvas uzvedības purvā. Plurālisms, skepse, relativitāte, nihilisms – lūk, patiesie postmodernisma lozungi, cilvēka uzvedības paraugi un īstie komunikācijas un savstarpējo attiecību principi.

Tādējādi postmodernisma ideoloģija ir diezgan pretrunīga, nekonsekventa un totālas izplatības gadījumā tā var paralizēt sabiedrisko institūciju darbību un sociālo dzīvi kopumā. Brīvas sabiedrības funkcionēšana šajā ziņā ir paradoksāla: no vienas puses, tā ir brīvība, no otras – institūti, pilsoņu likumi, normatīvie priekšraksti un likumi. Normatīvie priekšraksti un likumi jebkurā to izpausmē – tās ir briesmas individuālajām brīvībām un interesēm. Postmodernisms izjauc pilsoņu un vispārcilvēciskās

vērtības un atbalsta antisabiedriskus uzskatus un noteikumus. Bet tas nozīmē, ka kultūra un uzvedība, kas balstās uz pluralisma vērtībām un tīri subjektīvām priekšrocībām, nav pietiekami izturīga un tai draud pašiznīcības briesmas.

Literatūra

1. Axtell R.E. *Do's and Taboos around the world*. New-York, 1993.
2. Brody M. *21 Common mistakes for 21 century business etiquette & how not to make them*. New-York, 2000.
3. Farrell T.J. *Effective telephone skills*. New-York, 1994.
4. Lyotard J.F. *Answering question: What is postmodernism?* Hassan I., Hassan S. (ed.). *Innovation/Renovation: New perspectives on the humanities*. Madison: 1983, p.329-341.
5. Sabbath A.M. *Business etiquette: 100 ways to conduct business with charm and savvy*. New-York, 1993.
6. Рорти Р. *Релятивизм: найденное и сделанное. Философский прагматизм Ричарда Рорти и российский контекст*. Москва, 1997.
7. Силичев Д.А. Деррида: деконструкция или философия в стиле постмодерн. *Философские науки*, №3, 1992.

Summary

Postmodernism play a special role in strengthening of skeptical attitude towards generally accepted standards of behavior. The main idea of this ideology announces that there is no need for anyone to keep to any stable principles as far as a personality is in the process of continuous development and alteration. This means that etiquette with its norms, logic and common sense is an obstacle to self-realization of a person.

Postmodernism offers pluralism in the matter of choice of behavioral principles. The leitmotif of any postmodernists' assertions is an idea of release from oppression of cultural vetoes, pressure of conventions, norms and rules of social behavior legalized by tradition. According to the logic of postmodernism etiquette is nothing more than "relict principle", which should be thrown away as soon as possible in order not to get bogged

down in a swamp of normative behavior. Pluralism and relativism are true slogans of postmodernists' idea of freedom, patterns of human behavior and genuine principles of communicative relationships.

Līgita Stramkale

Latvijas Universitāte

MUZIKĀLĀS IZGLĪTĪBAS UN AUDZINĀŠANAS LOMA HARMONISKAS PERSONĪBAS ATTĪSTĪBĀ

Ideja par vispusīgas, harmoniskas personības attīstību, ievērojot mūzikas, kā arī citu mākslas veidu pozitīvo ietekmi, ir bijusi aktuāla visos laikos. Atskatoties vēsturē, mēs redzam, ka senajā Grieķijā mūzika bija izglītības pamats. Par izglītotu cilvēku tika uzskatīts tikai tas, kurš ieguvis labu muzikālo audzināšanu. Sengrieķu filozofs Platons uzskatīja, ka ritma un harmonijas izjūtas pilnveidošana ar mūzikas palīdzību veicina pozitīvu tikumisko principu veidošanos. Līdzīgu viedokli paudis arī Aristotelis, atzīstot, ka katrs no izmantotajiem audzināšanas veidiem nosaka personības attīstības īpatnības un mūzika ir tā, ar kuras palīdzību tiek apgūti tikumiskie paradumi. Mūzika ir viens no līdzekļiem, kas palīdz realizēt Aristoteļa slavēto “zelta vidusceļa” principu, kurā ietverta doma, ka, tikai cenšoties kļūt par harmonisku “vidusceļa” personību, var sasniegt laimi.

Viduslaikos uzskatīja, ka mūzikai piemīt maģisks spēks – tā spēj iznīcināt ļaunumu. Turklāt domāja, ka mūzika atspoguļo apkārt esošo vispārējo harmoniju. Tādēļ persona, kas nespēja gūt baudu, klausoties mūzikas skaņdarbu, tika uzlūkota par tādu, kuras garīgā pasaule nav harmonizēta.

Renesanses un baroka laikmetā mūzikas nozīme arvien pieaug. Šajā laikā prasme spēlēt kādu mūzikas instrumentu bija neatņemama indivīda sabiedriskās dzīves sastāvdaļa. Par to liecina gan pasaules literatūra, gan tā laika mākslinieku gleznas. Racionālisti, kad priekšplānā tika izvirzīts cilvēka prāts un valdīja bezgalīga ticība matemātikai kā visneapšaubāmākajai disciplīnai, mūzika sāka zaudēt savu nozīmi. Tomēr, neraugoties uz to, atsevišķi cilvēki un cilvēku grupas vērsās pret minēto tendenci. Tā 19. gadsimta pēdējos gadu desmitos rodas mākslinieciskās audzināšanas strāva, kas par galveno uzdevumu uzskata garīguma izkopšanu bērniem un radošā potenciāla pilnveidošanu. Anglijā un pēc tam arī visā Eiropā lielu iespaidu atstāja Dž. Raskina apcerējumi par mākslas un estētikas

problēmām.

Latvijā mūzikālās izglītības un audzināšanas attīstība sākusies vēlāk nekā citās zemēs, tomēr uzkrātā pieredze ir pietiekami bagāta un analīzes vērtā. Latviešu tautas muzikālās izglītības un audzināšanas strauja attīstība sākās ar Jāņa Cimzes darbību. Viņš, 1839. gadā kļūdamas par Valmieras skolotāju semināra direktoru, īpašu uzmanību pievērša nākamo pedagogu muzikālajai izglītībai. Semināra mācību programmā viņš ieviesa vairākus ar mūziku saistītus mācību priekšmetus. Topošajam skolotājam bija jāapgūst dziedāšanas iemaņas, kāda mūzikas instrumenta spēle un mūzikas teorijas pamati. Šajā seminārā varēja mācīties un kļūt par pedagogu tikai tie, kas bija muzikāli apdāvināti.

Lielu ieguldījumu muzikālās izglītības un audzināšanas attīstībā ir devuši 20. gadsimta 20.–30. gadu mūzikas metodiķi un pētnieki: Bebru Juris, Jēkabs Vītoliņš, Jēkabs Graubiņš, Jūlijs Rozītis u.c. Katrs no viņiem ir analizējis un pamatojis muzikālās izglītības un audzināšanas nozīmi personības attīstībā. Mūzikas metodiķis Bebru Juris, apkopojot 40 gadu darba pieredzi grāmatā *“Dziedāšanas mācības metodika”*, atzīmē, ka pēc viņa domām, dziedāšana “..veicina cilvēka fiziskās, garīgās, tikumiskās, estētiskās un sabiedriskās tieksmes un spējas” (Bebru Juris 1922). Mūzikas mācībai ir savi specifiski uzdevumi: ievadīt audzēkņus skaņu pasaulē, pilnveidot muzikālo dzirdi, attīstīt muzikālo atmiņu, iepazīstināt ar mūzikas teorijas jautājumiem u.c. Turklāt ar mūzikas mācības palīdzību jāceļ audzēkņu vispārējās izglītības līmenis, jāsekmē fiziskā un garīgā attīstība, jāizkopj noteiktas personības īpašības un jāpilnveido izziņas process, jāveicina stingras un nelokāmas gribas veidošanās. Mūzikas mācības mērķis, kā to atzinis Bebru Juris, ir, ievērojot mūzikas mācības specifiskos uzdevumus, pilnveidot un attīstīt muzikālo inteligenci (sk. l. tabulu).

Jēkabs Vītoliņš uzskata, ka muzikālās izglītības mērķis ir ne tik daudz mūzikas teorijas apguve vai dziesmu dziedāšana, bet gan muzikālās dzirdes attīstīšana (Vītoliņš 1938). Arī J. Graubiņš daudz domā par dzirdes izkopšanas iespējām. Metodiskajā mācību līdzeklī *“Pirmās notis dziedāšanas stundās”* (1935) viņš dzirdes attīstīšanai paredzētos tradicionālos vingrinājumus piedāvā atsevišķas dziesmiņas formā. Pēc J. Graubiņa domām, muzikālajā izglītībā un audzināšanā būtiska nozīme ir skolotājam, kura uzdevums, saistot teoriju ar praksi, ir palīdzēt izprast un

baudīt mūziku.

J.Rozītis darbā “*Dziedāšanas mācības metodika*” (1929) analizē ne tikai mūzikas metodikas jautājumus, bet arī mēģina lasītāju rosināt uz pārdomām par dziedāšanas nozīmi tagadnes cilvēka audzināšanā. Jau tanī laikā viņš uzskatīja, ka ar intelekta izkopšanu vien nepietiek. Ir nepieciešams pilnveidot sirds un jūtu izglītību, stiprināt gribu un veidot dvēseles kultūru. Mūzika palīdz audzināt nākotnes cilvēku, jo tai piemīt tikumisks spēks. Pēc J.Rozīša domām, mūzikas uzdevums ir iemācīt klausīties un saprātīgi baudīt skaņdarbus, kas ir arī viens no tikumiskās audzināšanas līdzekļiem. Jāpiekrīt metodiķa izteiktajai domai, ka mūzikas pedagoģiskā nozīme meklējama galvenokārt vērtībās, ko tā var sniegt. Akcentējot šīs kategorijas mācību procesā, audzēkņos veidojas subjektīvās vērtību ievirzes, kas savukārt kļūst par viņu rīcības motivācijas pamatu.

1.tabula. Mūzikas mācību mērķi un uzdevumi (20.gs.20.–30.gadi)

Autors	Mūzikas mācību mērķis	Avots
Bebru Juris	Mūzikas mācību mērķis ir muzikālās inteliģences attīstīšana un pilnveidošana.	Bebru J. <i>Dziedāšanas mācības metodika</i> . R.,1922.
Jēkabs Vītolis	Mūzikas mācību mērķis ir ne tik daudz mūzikas teorijas apguve un vienkāršu dziesmu dziedāšana, bet gan muzikālās dzirdes attīstīšana.	Vītolis J. <i>Dzirdes mācība</i> . Rīga, 1938.
Jūlijs Rozītis	Mūzikas uzdevums ir iemācīt klausīties un saprātīgi baudīt mūziku.	Rozītis J. Mūzika un vispārējā izglītība. <i>IMM</i> . Nr.2.,1932.
Jēkabs Graubiņš	Mūzikas uzdevums ir iznīdēt tautā muzikālo analfābetismu, kas savukārt nozīmē, ka ar dziedāšanu pēc atmiņas vien nepietiek.	Graubiņš J. <i>Pirmās notis dziedāšanas stundās</i> . Rīga, 1935.

Padomju laika pedagogijā mūzika bija intelekta, emocionālās kultūras un tikumības veidošanas līdzeklis. Tika uzskatīts, ka mūzika atspoguļo īstenību tās dinamiskā attīstībā.

Arī 20.gadsimta 90.gados ir izstrādāti vairāki mūzikas mācību metodisko līdzekļu komplekti, kuros risināti konkrētā priekšmeta metodikas jautājumi. Joprojām tiek meklēti jauni ceļi, lai pilnīgotu un uzlabotu mūzikas mācību saturu, mācību metodes utt.

Par mūzikas nozīmi harmoniskas personības attīstībā runā ne tikai mūzikas pārstāvji, bet arī mākslas pētnieki. Lielu ieguldījumu mākslinieciskās izglītības un audzināšanas būtības un nozīmes apzināšanā ir devuši 20.gs. 30.–40.gadu pedagogi J.A.Students un A.Dauge.

J.A.Students atzīmē, ka mākslinieciskās audzināšanas uzdevums ir saviņņot mākslas darba lasītāja, klausītāja vai skatītāja sirdi un izraisīt pārdzīvojumu. Pēc A.Dauges domām, ar mākslas līdzekļu palīdzību nepieciešams attīstīt novērošanas spējas, izkopt gaumi un veidot izpratni par to, kas ir vērtīgs un patiesi skaists (sk. 2.tabulu).

2.tabula. Mākslinieciskās audzināšanas uzdevumi (20.gs.20.–30.gadi)

Autors	Mākslinieciskās audzināšanas uzdevums	Avots
Jūlijs Aleksandrs Students	Mākslinieciskās audzināšanas uzdevums ir saviņņot sirdi un izraisīt pārdzīvojumu.	Students J.A. <i>Ievads filozofijā</i> . R.,1931.
Aleksandrs Dauge	Mākslinieciskās audzināšanas uzdevums ir attīstīt novērošanas spējas, izkopt gaumi un veidot izpratni par to, kas ir vērtīgs un patiesi skaists.	Dauge A. <i>Māksla un audzināšana</i> . R.,1925.

Kaut arī mūzikas metodiķi un mākslas pētnieki katrs akcentē kādu vienu muzikālās izglītības un mākslinieciskās audzināšanas aspektu, tomēr skaidrs ir tas, ka mūzikas mācība ir unikāls fenomens, kas būtiski ietekmē personības īpašību (spēju, interešu, rakstura) un izziņas procesu (sajūtu, uztveres, radošās domāšanas, atmiņas un iztēles) attīstību.

Pēc J.Birzkopa domām, mūzika ir iedarbīgs līdzeklis, ar kura palīdzību izkopt intelektuālās spējas. Viņš min vairākas muzicēšanas priekšrocības:

tā aktivizē daudzas smadzeņu zonas -- pilnveidojas domāšana, dzirde, atmiņa, pastiprinās kustību un emociju centru darbība, tās ietekmē attīstītās elementārās muzikālās spējas – skaņu augstuma uztvere, ritma izjūta un muzikālā atmiņa (Birzkops 1999).

Mūsdienu psihologu un pedagogu Ļ. Vigotska, S. Rubinšteina, J. Birzkopa u.c. atzinumi liecina, ka mūzika palīdz izkopt ne tikai muzikālās, bet arī vispārējās cilvēka spējas. Ar mūzikas palīdzību tiek attīstītas prognozēšanas spējas, kas ļauj paredzēt darbības gaitu, simultānās uztveres spējas, kas palīdz vienlaikus aptvert vairākus darbības komponentus, koordinācijas spējas, kas izpaužas dažādu jēdzienu un darbības saskaņošanā, tiek pilnveidota arī lingvistiskā spēja, trenēta īslaicīgā atmiņa un sekmēta augstāko domāšanas formu veidošanās. Šīs vispārējās spējas tiek izkoptas aktīvas muzicēšanas, instrumenta spēles rezultātā un mūzikas klausīšanās procesā.

Vispārējās spējas, kas attīstās mūzikas apguves procesā, ir nepieciešamas ne tikai nākamajiem mūzikas speciālistiem, bet ikvienam pedagogam. Piemēram, prognozēšanas spējai liela nozīme ir raitas runas izveidē. Jebkura mācību priekšmeta skolotājam, protams, jābūt ziņošam, bet viņam arī jāprot skaidri un saprotami izteikt savu domu, kas savukārt palīdz skolēnos un studentos rosināt interesi un mudina tos ieklausīties teiktajā.

Mūzika pozitīvi ietekmē personības jūtu pasauli. Emocionālā pārdzīvojuma rezultātā veidojas īpaša noskaņa, kas sekmē radošo izpaušmi, attīsta oriģinalitāti, līdz ar to rodas vairāk interesantu domu. Tas palīdz cilvēkiem kritiski un patstāvīgi spriest, ļauj ātrāk iejusties un orientēties jaunās situācijās, emocionāli bagātas personas spējīgā veicsmīgi sadarboties un strādāt komandā.

1997. gadā tika veikta aptauja, kuras mērķis bija noskaidrot pedagogu domas, par to mācību priekšmetu nozīmi personības attīstībā, kas saistīti ar māksliniecisko jaunradi. Aptaujā piedalījās 72 dažādu mācību priekšmetu skolotāji. Anketu analīzes rezultāti liecina, ka šo mācību priekšmetu apguves procesā:

- ◆ tiek attīstīts gribasspēks, izkoptas radošās mākslinieciskās spējas, emocionalitāte, iztēle;
- ◆ tiek pilnveidotas estētiskās jūtas, savstarpējās saskarsmes kultūra:

- ◆ tiek veidota skaistuma izjūta, plašāks redzesloks, prasme analizēt mākslas darbus;
- ◆ izkopta estētiskā gaume;
- ◆ bagātināta jūtu pasaule utt.

Grūti ir iedomāties cilvēku, kam nebūtu raksturīga kāda no šīm iezīmēm. Tas liek apzināties, cik liela nozīme personības attīstībā ir ar māksliniecisko jaunradi saistītajiem mācību priekšmetiem.

Mūzikas pedagogi un metodīķi vienmēr ir izpratuši mūzikas mācības lomu personības attīstībā un mēģinājuši pilnveidot mācību metodiku. Arī mūsdienās daudz tiek domāts par to, kā un ar kādiem līdzekļiem mūzikas apguves procesu veidot bērniem interesantāku, kā panākt to, lai muzikālo izglītību iegūtu visi audzēkņi visos izglītības līmeņos. Topošajiem skolotājiem būtu jāapzinās, ka mūzika ir cieši saistīta ar citiem mācību priekšmetiem un papildina tos. Pašlaik LU PPF tiek izstrādāts kurss “Mūzika personības attīstībā”. Tā mērķis ir ievirzīt bakalaura programmas un skolotāju augstākās profesionālās izglītības programmas studentus mūzikas pasaulē, noskaidrot tās nozīmi mūsdienu sabiedrībā, izglītībā, personības attīstībā. Pēc šī kursa apguves studenti iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas varētu izmantot ne tikai sava mācību priekšmeta ietvaros (veidojot mācības interesantākas, emocionālākas un daudzveidīgākas), bet arī audzināšanas darbā (veicinot vispusīgas, harmoniskas personības attīstību) un ārpusstundu nodarbībās.

Zinātniskās literatūras analīze un praksē iegūtā pieredze ļauj secināt, ka mūzika ir būtisks audzinošs un personību pārveidojošs līdzeklis. Tā palīdz veidot intelektuālās un tikumiskās īpašības, atraisa radošās spējas un veido vērtību orientāciju. Muzikālā izglītība un audzināšana ir svarīga izglītības sistēmas sastāvdaļa, un tai ir neatsverama nozīme personības attīstībā.

Literatūra

1. Bebru Juris. *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga, 1922.
2. Birzkops J. *Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja*. Rīga, 1999.
3. Dauge A. *Māksla un audzināšana*. Rīga, 1925.
4. Graubiņš J. *Pirmās notis dziedāšanas stundās*. Rīga, 1935.
5. Rozītis J. Mūzika un vispārējā izglītība. *IMM*, Nr.2..1932.

6. Students J.A. *Ievads filozofijā*. Rīga, 1931.
7. Vītolņš J. *Dzirdes mācība*. Rīga, 1938.

Summary

The significance of music is connected with the views a certain state has upon personality and particular ideological directions of the society. The work of the author presents the analysis of the development of music education in Latvia from the very beginning and up to the present situation. It is stressed in the work that music education is unique, considering that it is a significant component of the system of education, possessing an inestimable role in the development of personality.

Cognition of music as an integral part of education and evaluation of its significance in the modern system of education form an important part of the future teachers' training process.

Dace Visnola

Latvijas Universitāte

TRADICIONĀLO KULTŪRAS VĒRTĪBU APGUVE: PROCESA IZVĒRTĒJUMS

Kopsavilkums

Šajā rakstā autore salīdzina alternatīvo un tradicionālo mācību metožu izmantojuma rezultativitāti tradicionālās kultūras apgūvē, analizējot pirms un pēc kursa apgūves veikto aptauju rezultātus. Jāsecina, ka alternatīvās metodes ir efektīvākas, jo tās sekmē gan studenta personības, gan radošās domāšanas attīstību un veido viņa attieksmi pret tautas kultūras mantojumu. Tradicionālā kultūra tiek apgūta veiksmīgāk, ja mācību procesā reproducējošie uzdevumi ir līdzsvarā ar radošajiem un ja vērtības tiek skatītas globāli mūsdienu kontekstā.

Tradicionālā kultūra ir mūsdienu kultūras vērtību pamatā. Gadu gaitā, protams, tradīcija attīstās. Laikmeta ietekmē mainās cilvēku attieksme pret vērtībām. Līdz ar to nepieciešamas arī korekcijas tradicionālo kultūras vērtību apgūves metodikā. Pastāv uzskats, ka apgūt pagātnes mantojumu nav interesanti, taču to var metodiski padarīt aizraujošāku. Autore ir izstrādājusi tradicionālās kultūras apgūves modeli topošajiem mākslas skolotājiem un vairākus gadus to aprobējusi Latvijas Universitātē. Veidojot atšķirīgas pieejas kultūras mantojuma apgūvē, nepieciešams noskaidrot, vai, salīdzinot ar tradicionālajām mācību metodēm, alternatīvās ir efektīvākas. Tādējādi raksta mērķis ir pārbaudīt, vai radoša pieeja stimulē studentu līdzdalību, paaugstina apmierinātību ar mācību procesu un ietekmē attieksmes maiņu pret tradicionālās kultūras vērtībām.

1. Metodoloģija

Lai atbildētu uz iepriekšminētajiem jautājumiem un pārbaudītu alternatīvo metožu efektivitāti mācību procesā universitātē, nepietiek ar docētāja pārlicību un novērojumiem, bet nepieciešami objektīvi pierādījumi, kurus sniedz sociālo pētījumu metodes.

Raksts ir daļa no lielāka pētījuma. Pretstatā izplatītajām reproduktīvajām mācībām autore tradicionālās kultūras apgūvē izmanto cilvēka spēju teoriju (Gardner 1999), uz studentu centrētās mācības (Howard 1996) un hipermediju teoriju (Oinonen 1993), kas detalizētāk aplūkotas vairākās publikācijās (sk., piem., Visnola 2002). Būtiska pētījuma daļa ir empīriskā materiāla analīze, pārbaudot uzdevumus un darbības veidus praksē un izdarot secinājumus. Izstrādājot tradicionālās kultūras apgūves modeli, autore aptaujāja studentus pirms un pēc mācību kursa realizācijas. Pirmās aptaujas mērķis ir noskaidrot studentu iepriekšējo pieredzi, attieksmi un interesi par kultūras mantojumu, lai piemērotu mācību kursu konkrētiem apstākļiem. Iegūto datu korelācija parāda tradicionālās kultūras apgūves procesa īpatnības mūsdienās. Otrās aptaujas mērķis ir izvērtēt tradicionālās kultūras apgūves procesa un izmantoto mācību metožu efektivitāti.

2. Tradicionālo un alternatīvo mācību metožu efektivitātes salīdzinājums kultūras mantojuma apgūvē

Izmantojot tradicionālās mācību metodes, docētājs lielākoties veic zināšanu klasificētāja funkciju, bet studentiem ir pasīva loma. Šajā gadījumā mācību process vairāk orientēts uz tuvāku un tālāku nākotni, nesaistot mācību satura apgūvi ar tagadni. Minēto metožu pamatā ir lekciju lasīšana, reproduktīvie uzdevumi, pierakstu veidošana, klausīšanās un atstāstīšana pēc parauga.

Izmantojot alternatīvās mācību metodes, paralēli zināšanu apgūvei students var izteikt savu viedokli un attieksmi, veic radošos meklējumus, atklājot, kuras no vērtībām viņam ir būtiskas. Tas sekmē pašvērtības celšanos un kompetences veidošanos. Uz studentu vērsts mācību process noris, docētājam kopā ar topošajiem mākslas skolotājiem izvirzot jautājumus un meklējot atbildes. Piemēram, pētot gadskārtu paražas, katrs students mēģina atrast interesantāko ticējumu un noskaidrot, kuri no tiem ir noderīgi mūsdienās, kuri – nepieņemami un kāpēc.

Metodes, kurās dominē pedagoga stāstījums, nav tik efektīvas kā tās, ar kuru palīdzību students pats iemācās uztvert un izprast mācību materiālu. Šādi secinājumi izklāstīti vairākos teorētiskajos pētījumos (Hargreaves 1982; Oinonen 1993). Ar tradicionālo metožu palīdzību ir grūti veidot motivāciju un ieinteresēt kultūras vērtību apgūvē, par to liecina anketu

rezultāti. Lai dotu ieskatu notikušajā kultūras mantojuma apguves procesā, šajā rakstā nedaudz tiks apskatīta lekciju, diskusiju, grupu darba, pētnieciskā darba, kā arī eseju loma.

Lai arī pamatā tika organizētas lekciju tipa nodarbības, tās tomēr bija vērstas uz studentu iesaistīšanu mācību procesā. Pirmkārt, tika izstrādāti uzdevumi, kas klausītājiem iepriekš jāsaprot, lai aktīvi varētu piedalīties nodarbībās. Otrkārt, būtiska loma tika piešķirta diskusijām.

Diskusiju mērķis ir izteikt viedokļus par tradicionālo kultūras vērtību nozīmi un atbildēt uz izvirzītajiem jautājumiem. Šī metode palīdz atklāt studentu zināšanas, veido motivāciju un veicina savstarpēju sadarbību (Bertola, Murphy 1994). Dažkārt, ja piedalīšanās kļūst nevienlīdzīga, tad izmanto t.s. “magiskās pildspalvas” paņēmieni (Brandes, Ginnis 1995), studentus aicinot runāt noteiktā secībā un uzklaut citus, vai arī lielu grupu sadala mazākās, jo šādās grupās cilvēki drošāk izsaka domas (Howard 1996), kā tas tika novērots, arī veicot šo eksperimentu. Lai veicinātu ieklausīšanos otrā, ir vēlams sēdēt aplī, tā studenti var viens otru redzēt.

Grupu darbs ir mācīšanās darot, tā ir iespējams aptvert plašāku izziņas materiālu, kā arī sagatavoties darbam dažādās jomās. Grupu darbu vairāki pētnieki (Rogerson, Rice, Saunders, O’Sullivan 1996) raksturo kā interpersonālo komunikēšanās spēju un personību attīstošu procesu, kura laikā tiek izkopta atbildības sajūta, entuziasms, zinātkāre, neatlaidība u.c. rakstura iezīmes. Lai grupu darbs tradicionālās kultūras apguves nodarbībās noritētu veiksmīgi, izmantots t.s. “piramīdas princips”. Vispirms students atrod materiālus par noteiktu tematu un formulē savu viedokli, piemēram, par gadskārtu ticējumiem. Studentiem saskaņojot savus uzskatus, izvēršas diskusija, un rezultātā veidojas grupas viedoklis.

Projekta darbs vai pētījums par studenta izvēlēto tematu ir būtiska tradicionālās kultūras kursa sastāvdaļa. Šo darbu var veikt individuāli vai grupās. Vērtēšanas kritēriji ir sava viedokļa esamība, aktualitāte, radoša pieeja, apkopotā materiāla atbilstība tematam, noformējums un prezentācija. Iepazīšanos ar studentu pētījumu rezultātiem vislabāk organizēt mācību kursa beigās, kad ir jau izveidojies zināms priekšstats par tradicionālās kultūras vērtībām.

Lai rosinātu paskatīties uz kultūras mantojumu globāli, mācību laikā studenti raksta esejas, piemēram, par dabas un tradicionālās kultūras saikni.

Tā ir iespēja aktivizēt domāšanas procesu un veidot savu viedokli. Salīdzinot daudzu uzskatus, iezīmējas likumsakarības, kas parāda tradicionālās kultūras veidošanās procesu un vietu mūsdienās.

Arī muzeju apmeklējums ir būtiska tradicionālās kultūras apguves sastāvdaļa, jo tā ir iespēja apskatīt reālas kultūras vērtības, vienlaicīgi veicot kādu noteiktu mācību uzdevumu. Labs vizuālais materiāls nodarbībās ir videofilmās. Lai studenti pievērstu uzmanību atsevišķām lietām un parādībām, uzklasītu teikto, nepieciešams izvirzīt jautājumus, uz kuriem jārod atbildes, skatoties videofilmu. Pēc tam redzēto vēlams pārrunāt.

Ne mazāka nozīme tradicionālo kultūras vērtību apguvē piešķirama praktiskajiem darbiem, piemēram, kopiju veidošanai un to radošai stilizācijai (Visnola 2002). Šādu uzdevumu izpildes laikā studenti rūpīgi aplūko attiecīgo izpētes priekšmetu, analizē to kultūrvēsturiskajā aspektā un izvirza būtiskākos secinājumus (Perkins 1994). Tādējādi šie uzdevumi palīdz izziņāt tradicionālo mākslas vērtību kompozīciju un liek paraudzīties uz kultūras vērtībām no citas puses. Tā nav tikai zināšanu uzkrāšana un papildināšana, šādi tiek stimulēta arī domāšana, jo studentam pašam jāatrod piemērotākais risinājums. Lai topošie mākslas skolotāji kvalitatīvi veiktu praktiskos darbus, apgūstot tradicionālās kultūras kursu universitātē, ir nepieciešams docētāju komandas darbs.

3. Empīriskā materiāla analīze

Vairākas studentu grupas tradicionālās kultūras kursu apguva pēc dažādām metodikām. 1. grupā tika izmantotas tās mācību metodes, kurās dominē docētāja stāstījums. 3. grupā tika apvienotas iepriekšminētās metodes ar alternatīvajām, 2. un 4. grupā – tikai alternatīvās mācību metodes.

3.1. Pirms kursa apguves veiktās aptaujas rezultātu analīze

Pirms mācību kursa apguves studenti atbildēja uz 1. tabulā minētajiem jautājumiem. Tika izskaitļots gan iegūto rezultātu procentuālais daļījums, gan aprēķinātas centrālās tendences un izkliedes mēri, gan veiktas korelācijas ar datu apstrādes programmu SPSS. Šajā rakstā tiks apskatītas tikai atbilžu savstarpējās sakarības, jo tās vislabāk raksturo tradicionālās kultūras apguves procesu mūsdienās. Savstarpējās piedāvāto jautājumu attiecības

rāda pozitīvo korelāciju, t.i., pieaugot viena mainīgā lieluma vērtībai pieaug arī otra vērtība (sk. I. tabulu).

Vidēji spēcīgas savstarpējās sakarības ir starp “attieksmi pret viedokli, ka tradicionālais ir pamats mūsdienīgajam” un “attieksmi pret ideju saistīt tradicionālo ar radošo darbību” (0,399). Tātad aptuveni 40% studentu vienādi novērtējuši abus aspektus. Jo vairāk atbalstīts pirmais izteikums, jo augstāk novērtēts arī otrais.

I. tabula. Pirms kursa apguves veiktās studentu aptaujas rezultātu savstarpējā korelācija

(r_b – korelācijas koeficients, N – respondentu skaits, Sig. – jo tuvāk 0, jo ticamāki dati)

Korelācijas Kendalla tau_b (r_b) Lielums		Iepriekšējā saistība ar tradicionālo vidi	Interese par tradicionālo	Interese veidot kopijas	Interese veikt radošos darbus	Attieksme pret ideju saistīt tradicionālo ar radošo darbību	Attieksme pret viedokli, ka tradicionālais ir pamats mūsdienīgajam
Iepriekšējā saistība ar tradicionālo vidi	r_b	1,000	,179*	,004	,192*	,210*	,226*
	Sig.	.	,013	,951	,008	,003	,001
	N	176	176	175	176	174	176
Interese par tradicionālo	r_b		1,000	,200*	,297*	,226*	,179*
	Sig.		.	,005	,000	,002	,012
	N		176	175	176	174	176
Interese veidot kopijas	r_b			1,000	,077	,155*	,016
	Sig.			.	,283	,029	,816
	N			175	175	173	175
Interese veikt radošos darbus	r_b				1,000	,386*	,195*
	Sig.				.	,000	,007
	N				176	174	176
Attieksme pret ideju saistīt tradicionālo ar radošo darbību	r_b					1,000	,399*
	Sig.					.	,000
	N					174	174

Autore par nozīmīgām uzskata vēl sešas iezīmētās atbilžu korelācijas. Respektīvi:

*jo vairāk students novērtē apgalvojumu, ka tradicionālais ir pamats mūsdienīgajam, jo pozitīvāka varētu būt viņa attieksme pret ideju, ka tradicionālo var saistīt ar radošo darbību, tāpēc kultūras mantojuma apguves

procesā ir būtiski parādīt tradicionālā saikni ar mūsdienīgo;

*ja ir interese veikt radošus darbus, tad, tradicionālo apvienojot ar radošo darbību, studentu varētu ieinteresēt paaudzēs krāto kultūras vērtību apguvē;

*ja veicina interesi par tradicionālajām kultūras vērtībām, tad varētu rasties vēlme arī veidot kopijas;

*savukārt, ja studentam ir bijusi iespēja pētīt mantotās kultūras vērtības, varētu picaugt picderības izjūta tradicionālajai videi, tādējādi tiek nostiprināts uzskats par saiknes starp pagātni un mūsdienām pastāvēšanu.

Anketas rezultāti rāda – studentiem, neraugoties uz atšķirīgu iepriekšējās saistības pakāpi ar tradicionālo vidi, ļoti nozīmīgs mācību motivācijas faktors ir radošā darbība. Tātad sākotnējais fons ir pateicīgs, lai tradicionālās kultūras kursu apgūtu radošu meklējumu ceļā.

3.2. Kurša noslēgumā veiktās aptaujas rezultātu analīze

Kurša noslēgumā veiktās aptaujas dati tika analizēti, izmantojot tās pašas datu apstrādes metodes. Šoreiz lietderīgi ir aplūkot rezultātu kopsavilkumu, izmantojot vidējās tendences un izkliedes mērus. Interpretējot rādītājus, zemākā vērtība visās skalās ir 1, bet augstākā – 5 (sk. 2.tabulu).

2.grupas studenti atzinuši, ka aktīvi līdzdarbojušies mācību procesā (augstākais pašnovērtējums – 3,85), vizzemākais pašnovērtējums (2,50) – 1.grupā, kur mācību procesā tika izmantotas tradicionālās mācību metodes. Pārējās grupās vērtējums ir atšķirīgs, kas izskaidrojams ar dažādu alternatīvo mācību metožu lietojumu, katras grupas studentu sociāli psiholoģiskajām īpatnībām un grupas lielumu. 3.grupā bija 52 studenti, tāpēc līdzdalība nodarbībās ir mazāk izteikta nekā citās grupās. Tas ir loģisks iznākums, jo docētājs nespēj pievērst uzmanību un ļaut izteikties visiem studentiem, ja dalībnieku skaits ir liels. Tātad šādas studentu grupas tradicionālās kultūras kursa apguvē būtu jādala sīkākās.

Studentu atbildes un vidējais aritmētiskais rādītājs (4,08) viennozīmīgi liecina par to, ka tradicionālās kultūras vērtību apguve jāsaista ar radošo darbību, lai gan vērojami pretēji viedokļi, par ko liecina liela standarta nobīde (1,20). 1.grupas respondenti vairāk atbildējuši, ka kreatīvais elements nav noteicošais (vidējais vērtējums – 2,83). Grupas kopīgais

2.tabula Tradicionālās kultūras apguves procesa izvērtējums

(M – vidējais aritmētiskais, N – studentu skaits, Mo – visbiežāk sastopamā vērtība (n.a. – ja vairākām vērtībām vienāds biežums), s – standarta novirze no vidējā lieluma)

Studentu grupas numurs	Lielums	Pašnovērtējums līdzdalībai mācību kursā	Zināšanu un pieredzes tālāka izmantošana	Tradicionālās kultūras apguves procesa vērtējums, saistot ar radošo	Atieksme pret alternatīvo pieeju mācību procesā
Kopā	N	165	169	169	162
	M	3,29	3,72	4,08	3,47
	s	0,90	1,02	1,20	1,18
	Mo	3	4	5	4
1.grupa	M	2,50	3,25	3,83	2,83
	s	1,00	1,14	1,53	1,19
	Mo	3	2	5	2
2.grupa	M	3,85	3,85	4,54	4,00
	s	0,80	1,07	0,97	1,08
	Mo	n.a.	n.a.	5	n.a.
3.grupa	M	3,12	3,31	3,92	3,17
	s	0,70	0,99	1,18	1,23
	Mo	3	4	4	3
4.grupa	M	3,55	4,24	4,14	3,86
	s	0,89	0,62	1,11	0,96
	Mo	3	4	5	4

viedoklis ir izteikti nevienmērīgs, ko norāda lielais standarta novirzes rādītājs (1,19), jo radošā darbība netika veikta ciešā saistībā ar lekcijām un semināriem, tādējādi nebija motivēta tradicionālā saikne ar radošo darbību. 2.grupas studenti vairāk atbalsta alternatīvo pieeju (mācību metodes tika variētas). Nenoteiktu atbildzi 2.grupas vērtējumā bija mazāk nekā 1.grupas vērtējumā, kas norāda, ka vienaldzīga attieksme nav vērojama. Lai gan 3. un 4.grupā tika izmantotas līdzīgas pieejas kursa apgūvē, attieksme pret tām atšķiras – to ietekmē studentu uzskati. Alternatīvo pieeju tradicionālā radošu apguvi – students var pieņemt, ja ir atvērtāks progresīvām idejām, taču to var arī noraidīt, ja studentam labāk patīk kopēt, piemēram, autentiskus krāsu salikumus, nevis radīt jaunus.

Izvērtējot visu grupu atbildes, jāsecina, ka alternatīvā pieeja rosina studentus aktīvai līdzdalībai, sekmē radošo darbību un izraisa interesi par tradicionālajām kultūras vērtībām. Pārāk liels reproduktīvo uzdevumu skaits negatīvi ietekmē mācību procesu un neveicina pozitīvas attieksmes veidošanos.

Lai noskaidrotu, kā vislabāk veidot tradicionālās kultūras kursu, tika lūgts skalā no 1 (*nekādu*) līdz 5 (*ļoti nozīmīga*) novērtēt dažādu mācību metožu lomu (sk. 3.tabulu) studiju procesā. Visvairāk tika atbalstīti muzeju

apmeklējumi (kopējais vidējais rādītājs 4,11), lai gan iespēja apmeklēt muzejus grupām bija atšķirīga. Īpaši liela vienprātība (maza izkliede) ir

3.tabula. Mācību metožu izvērtējums tradicionālās kultūras apgūvē

(M – vidējais aritmētiskais, N – studentu skaits, Mo – visbiežāk sastopamā vērtība (n.a. – ja vairākām vērtībām vienāds biežums), s – standarta novirze no vidējā lieluma)

Studentu grupas numurs	Lielums	Semināru (diskusiju) vērtējums	Grupu darba vērtējums	Lekciju vērtējums	Muzeju apmeklējuma vērtējums	Patstāvīgo studiju (savotu studijas) vērtējums	Patstāvīgā darba (pētījuma) vērtējums
Kopā	N	91	69	89	88	90	89
	M	3,85	3,78	3,90	4,11	3,80	3,99
	s	1,08	0,97	0,99	0,98	1,10	1,04
	Mo	4	4	4	5	5	4
1. grupa	M	2,75		3,40	3,83	3,42	2,92
	s	1,36		1,26	0,72	1,31	1,51
	Mo	2		n.a.	4	4	n.a.
2. grupa	M	4,31	3,92	4,15	4,25	4,00	4,23
	s	0,63	0,76	0,55	0,87	0,91	0,83
	Mo	4	4	4	5	4	5
3. grupa	M	3,69	3,80	3,67	3,88	3,40	3,88
	s	1,01	0,93	1,01	1,09	1,03	0,98
	Mo	4	4	n.a.	5	3	4
4. grupa	M	4,38	3,67	4,24	4,67	4,62	4,48
	s	0,97	1,15	0,83	0,66	0,74	0,51
	Mo	5	4	n.a.	5	5	4

4. grupā, samērā liela – 2. grupā. Vispretrunīgākais vērtējums atrodams 3. grupas atbildēs – daži studenti uzskata to par diezgan nenozīmīgu mācību procesā (šīs grupas prakse pirms kursa apguves nenotika Brīvdabas muzejā). 1. grupa diezgan atzinīgi izteikušies par muzeju apmeklējumiem, taču šīs grupas studenti vairājušies tos atzīt par “ļoti nozīmīgiem”. Spriežot pēc anketā minētajiem paskaidrojumiem, tas pamatojams ar to, ka vienlaikus bija jānovērtē kopiju veidošanas nozīmība. 1. grupai bija jāgatavo samērā daudz tekstila, māla, koka, metāla darbu kopiju un zīmējumu uz papīra.

1. grupā tika izmantots tradicionālais semināru norises veids, tāpēc arī studentu atbildes ir neviendabīgas, bet pārējo grupu dalībnieki ir pārliecināti, ka semināri ir nozīmīga vai ļoti nozīmīga mācību procesa sastāvdaļa.

Grupas darba lomu vērtēja 2., 3. un 4. grupas studenti, jo 1. grupā šī metode netika izmantota. Vispozitīvākais vērtējums ir atrodams 2. grupas atbildēs. Kritiskāka attieksme izteikta 3. un 4. grupas anketās, jo dažiem studentiem labāk patīk strādāt individuāli, kā arī viņiem nav pieredzes grupu

darba organizēšanā.

Lekciju loma tradicionālās kultūras apguvē vērtēta kā būtiska, un atbilžu variantu “nekāda” nav norādījis neviens no aptaujātajiem. Visatzinīgāk to vērtē 4. grupa (4,24), taču, saskaitot divu augstāko gradāciju īpatsvaru, pozitīvākais vērtējums ir 2. grupas studentu atbildēs. Tā kā šie studenti gan semināru, grupu darba, gan lekciju efektivitāti visbiežāk vērtējuši ar 4, tad autore secina, ka respondenti ir vairījušies dot augstāko vērtējumu, vai kādas detaļas šajās nodarbībās nav viņus apmierinājušas, iespējams arī, ka studentiem ir grūti novērtēt katras metodes nozīmību. 3. grupas dotais vērtējums sliecas būt samērā pozitīvs, tomēr daļa studentu izsakās atzinīgi par lekciju efektivitāti. 1. grupas studenti minējuši visai pretrunīgas atbildes, runājot par lekcijām. Jāatzīst, ka te kursa apguve bija tradicionāla: docētājs sniedza zināšanas, studenti vairumā gadījumu klausījās, islaicīgi piedaloties pārrunās.

Pētījuma izstrādī 1. grupas studenti novērtē viszemāk, lai gan šīs grupas dalībnieki dod arī vispretrunīgākās atbildes. Negatīvo vērtējumu studenti pamato ar to, ka nav nozīmes citēt grāmatas. Tātad, piedāvājot veikt pētījumu, būtu jāizvirza analītiski jautājumi, kas ļautu salīdzināt un izvērtēt. Kā ļoti būtisku vai būtisku šo metodi atzinuši 4. grupas studenti. Samērā atzinīgi par to izteikušies 2. grupas dalībnieki, bet daži 3. grupas studenti uzskata, ka pētījuma nozīme ir zema (iespējams tāpēc, ka viņi sava darba rezultātus prezentēja nodarbībā, kad tika apskatīts atbilstošais temats, nevis kursa beigās).

2., 3. un 4. grupas studentiem tika uzdots jautājums, vai viņi ir mainījuši savu attieksmi pret tradicionālajām kultūras vērtībām, atbildes tika kodētas. Grūtības sagādāja gadījumi, kad respondenti ierakstīja, ka attieksme palikusi tāda pati, nenorādot, kāda tā bijusi iepriekš. Kaut arī šādu atbilžu nebija daudz, tas neļāva precīzi tās kodēt. Pozitīvākā pašrefleksija novērojama 4. grupas studentiem, viņiem seko 2. grupa. Tas ļauj secināt, ka mācību procesa vērtējums augstāks ir tajās grupās, kurās izmantotas alternatīvās metodes, jo studenti šeit dziļāk izpratuši tradicionālo kultūru, apzinājušies tās vietu kopējā pasaules kontekstā un izjutuši to kā sev atbilstošu.

Secinājumi

Anketu rezultāti norāda uz vairākām nozīmīgām tendencēm:

- 1) viszemākie vērtējumi ir grupā, kurā izmantotas tradicionālās mācību metodes, un daudzas šo studentu atbildes ir ar lielu standarta novirzi, jo studentu iesaistīšanās mācību procesā ir minimāla;
- 2) lielas studentu grupas nesekmē mācību vielas apguvi, tāpēc tās būtu jādalā mazākās, lai palielinātu iespēju līdzdarboties mācību procesā;
- 3) iepriekšējās zināšanas vai iespēja iegūtās zināšanas izmantot praksē veicina interesi un iesaistīšanos mācību procesā;
- 4) studentu pozitīva attieksme pret tradicionālās kultūras vērtībām veicina viņu līdzdalību un apmierinātību ar mācību procesa gaitu;
- 5) apgūstot tradicionālo kultūru, būtisks ir reprodiktīvo un radošo uzdevumu līdzsvars.

Citāda veida atšķirības vērtējumā lielākoties nosaka dalībnieku sociālp psiholoģiskās īpatnības un citi apstākļi, kurus fiksēt nebija šīs aptaujas uzdevums.

Alternatīvo mācību metožu efektivitāti, salīdzinot ar tradicionālajām metodēm, apliecina aptaujas rezultāti. Ja cilvēkam nav bijusi pietiekama mācību motivācija, ja nav veltīts laiks attieksmes veidošanai, tad nav arī rezultāta. Tradicionālo kultūru apgūstot ar alternatīvo metožu starpniecību un radošu uzdevumu palīdzību, students šīs vērtības labāk uztver kopējā lietu un mūsdienu norišu kontekstā.

Literatūra

1. Bertola P., Murphy E. *Tutoring at University*. Sydney, 1994.
2. Brandes D., Ginnis P. *A Guide to Student Centred Learning*. Oxford, 1995.
3. Gardner H. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, 1999.
4. Hargreaves D.H. *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London, 1982.
5. Howard M. *How to teach Adults*. Plymouth, 1996.
6. Oinonen P. *Hypermedia-Art on the Way to Integration. INSEA. Power of Images*. Helsinki, 1993.

7. Perkins D.N. *The Intelligent Eye*. California, 1994.
8. Rogerson S., Rice J., Saunders C., O'Sullivan T. *Successful group work*. London, 1996.
9. Viņola D. Innovative Practical Aspects of Acquisition of Traditional Culture at the University. *Traditions and Innovations in Sustainable Development of Society*. Rezekne, 2002.

Summary

This is an article about the alternative methods of the acquisition of the traditional culture values nowadays. The author compares the alternative methods of learning with the traditional ones and analyses the questionnaires before and after the course.

Processing the results of the questionnaires, the author concludes that the alternative methods are more effective because they are directed to students' creative thinking, develop students' attitude towards the traditional and creative personalities at the same time. In the learning process reproductive tasks should be in balance with creative ones. The traditional culture can be acquired better and the course leaves far better impressions if the group is smaller. In the learning process of the traditional culture it is important to look at the values globally: how do they fit into the framework of the contemporary world.

Svešvalodu mācību metodika

Sandra Kalniņa
University of Latvia

REFLECTIVE TEACHING AND ACTION RESEARCH AS A MEANS OF IMPROVING CLASSROOM PRACTICE

Kopsavilkums

Pēdējā laikā izglītībā arvien lielāku uzmanību pievērš darbības pētījumiem un refleksīvajai domāšanai, kas ļauj paaugstināt mācību procesa kvalitāti, tāpēc topošajiem skolotājiem jau laikus ir jāgūst zināšanas un prasmes kvalitatīvo pētījumu veikšanai. Rakstā analizēta darbības pētījumu būtība, sniegts ieskats skolotāja-pētnieka lomās, raksturoti darbības pētījumu posmi. Prasme uzdot jēgpilnus, atvērtus, domāt rosinošus jautājumus ir ļoti nozīmīga gan veicot darbības pētījumu, gan reflektējot, t.i., pārdomājot un izvērtējot savu sniegumu. Raksta noslēgumā tiek piedāvāti jautājumi, kas varētu palīdzēt skolotājam izvērtēt veikto pētniecisko darbību.

Teaching is made up of individual teachers and these individuals all have their own personal and career histories, their own personalities, their own attitudes, values and experiences, which are shaped by their past, their gender, age and ethnicity. Most teachers nowadays will have come into direct contact with 'research' either in the form of accepted wisdoms, evidence and information gained through their initial training or working on their Master's paper or from further study and in-service courses.

What is then a teacher-researcher and how does his research improve the classroom practice?

Glenda Bissex suggests that in order to avoid some traditional associations with 'research' it is better to clarify what a teacher-researcher **isn't**. (G.Bissex 1993)

A teacher-researcher does not have to study hundreds of students, establish control groups and perform complex statistical analysis. She may start not with a hypothesis to test but with a "wondering" to pursue (e.g. I wonder how much my students think about their writing/reading outside

the class. Laura mentioned that she mentally revises compositions/ continues thinking about the problems raised in the story on the bus coming to the faculty. What about the others who have also read this story/ are writing on their own topics?')

She does not have to be antiseptically detached. She knows that knowledge comes through closeness as well as through distance, through intuition as well as through logic. When a teacher-researcher writes about what she has discovered, she need not try to make her writing sound like a psychology textbook. Her audience is herself, other teachers, colleagues and her students.

In other words we may say that a teacher- researcher is an observer, a questioner, a learner and a more complete teacher.

Research means looking and looking again. This new kind of research would not mean going after new data but rather reconsidering what is at hand. It means looking and looking again at what happens in the classroom. We do not need new information, we need to think about the information we have. (A.Berthoff 1981)

A teacher – researcher is a questioner. Problems can become questions to investigate or occasions for learning. Everything that happens in a classroom can be seen as data to be understood rather than causes for blaming or congratulating our students or us. The more questions we ask our students, the more and better insight we get about our students. Teachers are constantly making evaluative judgments, but that evaluative frame of mind narrows the vision. (G.Bissex 1993)

A teacher-researcher is a learner. This goal will be reached if at the end of the day the teachers will ask themselves a question for reflection: "What did I learn today?" instead of "What did I teach today?"

Ideally classrooms either at basic school or university should become the learning workshops, where both teachers and students see themselves as learners, where teachers are learning from students, where teachers ask questions of themselves as well as of students, where teachers serve as models for learners.

Thus a teacher researcher is not a split personality but a more complete teacher.

Working with practicing teachers in different courses they have often

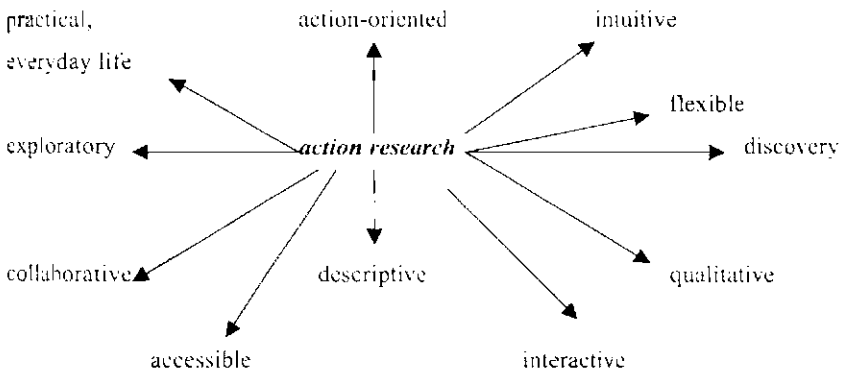
asked whether it is possible to teach and to research at the same time. The very question reflects the separation we feel between knowing and doing and the division within our educational system between those who “know” (university faculty) and those who “do” (the school teachers who are not trusted and who often do not trust themselves, to know what and how they should teach).

Teachers are learners and researchers in their own classroom.

Becoming reflective means that the teachers have to think beyond the need to improve their instructional strategies and techniques, i.e., they have to move away from the “how to” questions, which have a limited utilitarian value, to the “what” and “why” questions, which are linked with broader educational purposes. Asking “what” and “why” questions gives us a certain power over our teaching. (L.Bartlett 1994)

Action research can be looked upon as the core of any large-scale research. It is a systematic and intentional inquiry and a part of the reflection process. It is systematic because it involves ordered ways of gathering information, of recording information, of documenting experiences in the classroom and making some kind of written record; it is intentional because it is teacher-planned rather than spontaneous. It is the teacher’s research, which stems from questions and generates questions, and reflects the desire to make sense of experiences.

The same teachers participating in the in-service courses used the following descriptors for the action research.



Picture 1. Descriptors of action research.

G.Hitchcock and D.Hughes admit that research or inquiry is characterized by sets of principles, guidelines for procedures and which is subject to evaluation in terms of criteria such as validity, reliability and representativeness. (G.Hitchcock & D.Hughes 1995)

Thus, research refers to the process of obtaining and analyzing information and data.

Research can function to generate questions about teaching and learning. It can explore and test existing theories and explanations; it can be used to open up difficult and problematic areas, providing descriptions of them and through analysis and evaluation studies, it can focus on the effectiveness of existing curricula and pedagogical processes.

Action research, in its turn, is an inquiry conducted on a particular issue of current concern, usually undertaken by those directly involved, with the aim of implementing a change in a specific situation. It focuses on a specific situation or problem in a specific setting. (G.Hitchcock & D.Hughes 1995)

Teacher research refers to the research that the practicing teacher is able to conduct in the context of immediate professional practice. Often the subtleties of the classroom interactions cannot be investigated by traditional methods of experimental research.

Even today for many the terms 'teacher' and 'research' are mutually exclusive. University faculty is heard to say that teacher's jobs are so demanding, that they have no time in which to do research, that they have not received any training in the skills required to do research and lack the appropriate objectivity or distance from the subject of their research.

However, teacher research viewed as a critical, reflexive and professionally oriented activity might be regarded as a crucial ingredient in the teacher's professional role. No doubt that action research has an important role in documenting the effectiveness of new curricula, syllabi, materials, teaching techniques. It's a different way of thinking about research. Research and its products should facilitate reflection and a more informed view of the educational process, which will, in its turn, help to improve professional practice.

The notion of reflection is connected with the idea that an individual can move up and beyond the immediate unique situation to a more reflective

one, looking again at a situation from a different perspective (G.Hitchcock & D.Hughes 1995) or in other words it involves moving beyond commonsense routine and habitual action to action which is characterized by self-appraisal, flexibility, creativity, social, cultural and political awareness. These are precisely the skills and attitudes which engagement with 'research' is likely to develop. J.Dewey already in 1933 in his book *How We Think* said that it was necessary first, that the pupil have a genuine situation of experience- that there be a continuous activity in which he is interested for its own sake: secondly, that a genuine problem develop with this situation as a stimulus to thought; third, that he possess information and make the observations needed to deal with it; fourth, that suggested solutions occur to him which he shall be responsible for developing in an orderly way: fifth, that he have opportunity and occasion to rest his ideas by application to make the meaning clear and to discover for himself their validity.

G.Hitchcock and D.Hughes consider that Dewey's notion of reflective action, when developed and applied to teaching is very challenging, and put forward the belief that reflective action has six key characteristics:

1. Reflective teaching implies an active concern with aims and consequences, as well as means and technical efficiency.
2. Reflective teaching is applied in a cyclic or spiraling process, in which teachers monitor, evaluate and revise their practice continuously.
3. Reflective teaching requires competence in methods of classroom enquiry to support the development of teaching competence.
4. Reflective teaching requires attitudes of open-mindedness, responsibility and wholeheartedness.
5. Reflective teaching is based on teacher judgment, which is informed partly by self-reflection and partly by insights from educational disciplines.
6. Reflective teaching, professional learning and personal fulfilment are enhanced through collaboration and dialogue with colleagues.

Generally speaking, action research involves a cyclical approach. The cycle of action research will concern identification of a problem, collecting information, analyzing, planning action/intervention, implementing and monitoring the results. In other words, the steps of action research are as

follows:

Step 1. Select a focus (e.g., trying out a new strategy)

Step 2. – Clarify theories.

Step 3. – Identify research questions.

Step 4. – Collect data.

Step 5. – Analyze data.

Step 6. – Report the results and plan new actions.

It all goes in a circle but always returning back to practice, to acting.

Thus the teacher researcher on the basis of observation and personal experience poses a question, then she collects information efficiently, analyses it, reads professional literature and discusses the findings with colleagues, writes about the findings and personal reflections and presents it. Many researchers consider that the most salient underlying feature of action research is reflection. It is at the heart of critical thinking, for reflection allows us both to understand and to challenge conventional wisdom.

Sometimes we reflect on small observations we have made of an individual student. If we give ourselves regular time to reflect, we may start to wonder about something that we have accepted for years.

Information for the action research may be gained from many sources, like, video recordings, collection of experience materials, children's works /drawings/, test papers when either the contents or quality may be researched, journals, diaries, learning logs, discussion (making notes), observation (video; audio), questionnaire/ surveys, interviews, making collections and analyzing them (to find out what children collect and why). Action research being a form of qualitative research is closely connected with triangulation, which means looking at the particular things, research field from different angles, at three different types of data on the same set of sample.

Our reflections lead us to questions and our questions lead us to classroom research. Therefore for pre-service teacher training students the skill, which needs to be developed, first is the ability to ask questions. "A good question" is one that implies ample space for possible alternatives. A question may serve a number of functions:

- obtaining new information;
- clarifying the information already in hand:

- switching a conversation to a different topic;
- prompting for a correct answer;
- demonstrating one's opinion or assessment of a situation;
- changing the mental and emotional state of the questioner.

With the help of questions, humans build bridges to the unknown.

The English word "*question*" has embedded in it the word "*quest*" – "a search connected with uncertainty and even risk-taking". So the origin of the word "question" in English implies a search in which the outcome is uncertain. As uncertainty is an integral part of the modern, rapidly changing world, it is of great importance that we develop our students' ability to ask questions. If people study or work without asking their own, personal, independently formulated questions, they work without that sense of quest.

Teachers should seek to use open-ended, creative, Higher Order Thinking questions the aim of which is to find out the explanations, reasons, and relations (How...? What happens when/ if...?) that may have several answers and will promote further dialogue.

The following questions have been developed to help teachers start thinking about action research and reflective teaching:

Questions for the teachers:

1. What is different in the way I am teaching my subject now?
2. What is different in the way my students are learning my subject now?
3. What would I like to do more often in my classes?
4. How would I describe the changes in my class? *How does it influence my students?*
5. Which changes cause me difficulties?
6. Which changes are easy for me?
7. How does the way I taught my subject last year link with the way I teach it now?
8. What support is needed to make these changes happen?
9. Which question is topical for me now, which question is on my mind now?
10. With whom do I discuss my questions?
11. Does the way I am teaching today differ from the way I taught previously? What exactly is different? *How does it influence my*

students?

12. Which teaching methods are difficult to get rid of?
13. What has surprised me in connection with the changes in my teaching style?
14. What has surprised me in connection how my students acquire the subject?
15. Do I involve my students in reflection on how they are learning?
What impact does it have on my students' achievements?
16. Do I introduce changes in my work on the basis of reflection/
students' feedback?

Questions concerning action, which follows the analysis:

1. What have I actually found out/learnt?
2. What are my feelings in connection with what I have learnt?
3. How do my conclusions differ from what I had expected? Are the conclusions valid? Are they reliable?
4. What action might follow these conclusions?
5. Who else might be interested in these conclusions?
6. Which strategies will I use to make the conclusions known to the others?'

One of my American colleagues once said that there was no better way how to model reflective thinking to teachers as to ask them good and meaningful questions.

Thus action research is about improving the situation through active intervention and in cooperation with the parties involved; its purpose is always to improve practice. The end product of action research is practitioner-relevant information. It does not try to identify generally applied causal laws. Instead it focuses on accurate and detailed examination of a single situation, using knowledge drawn from experience and research finding to explain it, in order to improve that situation. It is important that we teachers engage in action research and reflect on our practice, that we question conventional wisdom and carry out our own research.

References

1. Bartlett I. Teacher development through reflective teaching. *In: Training Foreign language teachers*. London&New York:Longman, 1994.
2. Berthoff A. *The making of meaning*. Montclair, NY :Boynnton/Cook, 1981.
3. Bissex G.*Seeing For Ourselves: Case study Research by Teachers of Writing*. Heinemann, NY. 1993.
4. Hitchcock G., Hughes D. *Research and the Teacher*. London: Routledge, 1995.
5. Wallace M. *Training Foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press, 1991.

Summary

Reflection on professional practice in its broadest sense refers to the capacity of a teacher to think creatively, imaginatively and sometimes also self-critically about what is happening in the classroom regardless of the age of the students he is working with. Today research and reflection are regarded as central ingredients in the individual professional development of teachers. The skills of either conducting research or being able to assess research evidence and the ability to engage in self-critical reflection have major advantages for professional development and these skills should be learned and practiced already in the pre-service teacher education. Students want to be good classroom teachers and that means to be alive to what goes on in the classroom, be alert to the problems and sort out what matters from what does not. The action or classroom research actually means gaining better understanding of what good teachers and learners do instinctively as a matter of course so that ultimately all can benefit. M. Wallace argues that reflective teaching provides a way of developing professional competence by integrating two sources of knowledge, received knowledge and experiential knowledge, with practice. (M. Wallace 1991)

Margarita Kaltigina

*Rigaer Hochschule für Lehrerbildung und
Bildungsadministration*

ZWEISPRACHIGER SACH(FACH)UNTERRICHT

Kopsavilkums

Svešvalodu apguvi ietekmē ģeopolitiskie, sociālie, ģimenes un citi apstākļi, līdz ar to katras nākamās (otrās, trešās) svešvalodas apguves rezultātus iespaido cilvēka individuālā pieredze un viņa spējas iemācīties dažādas valodas. Latvijā vairākās skolās ir iespējams apgūt dažādus priekšmetus bilingvāli, t.i., divās valodās, pakāpeniski pārejot uz svešvalodu kā mācību valodu. Topošos skolotājus nepieciešams izglītēt tā, lai viņi varētu mācīt vairākus priekšmetus, vismaz vienu no tiem – svešvalodā.

Sowohl in Lettland als auch in anderen europäischen Ländern werden mehrsprachige Bildungsgänge auf allen Bildungsstufen (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) angeboten. Deshalb spricht man vom zweisprachigen oder bilingualen Sach- oder Fachunterricht. Diesem Thema war auch eine Sektion auf der XII. Internationalen Deutschlehrertagung in Luzern (www.idt.-2001.ch) gewidmet, wo mehrere Dimensionen dieses Ansatzes (sprachliche, inhaltliche, kulturelle u.a.) diskutiert wurden. Eine umfassende Beschreibung unterschiedlicher Beispiele mehrsprachiger Bildungsgänge in Europa ist über das Internet zugänglich (www.clilcompendium.com).

Die sprachliche Dimension wird u.a. durch den *Hintergrund für den Erwerb weiterer Sprachen* bestimmt, der in erster Linie von der geopolitischen Situation des Landes geprägt wird. Lettland hat immer die Rolle einer Brücke nach Westen gespielt, deshalb ist Russisch in Lettland auch heute eine wichtige Sprache. In den Jahren der Sowjetzeit aber bekam sie in Lettland den Status der Staatssprache und hat dadurch sogar das Bestehen der lettischen Sprache (besonders als Wissenschafts- und Amtssprache) bedroht. Heute ist Russisch als Verkehrssprache in vielen Bereichen für die Entwicklung wirtschaftlicher und zwischenstaatlicher Beziehungen sehr wichtig und wird in den Schulen als 2. oder 3.

Fremdsprache unterrichtet. Unser größter westlicher Nachbar ist Deutschland und die Geschichte Lettlands war mit diesem Land jahrhundertlang verbunden. Die wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen unserer Länder haben hier auch die Rolle der deutschen Sprache gefestigt, die in Lettland gelernt wurde und wird.

In der Zeit der Globalisierung gewinnt jedoch Englisch immer mehr an Bedeutung, deshalb wird diese Sprache in Lettland zunehmend als 1. Fremdsprache gelernt, Deutsch aber hat den Status der 2. oder 3. Fremdsprache und gehört neben Russisch und Englisch zu den traditionell am meisten gelernten und den verbreitetsten Fremdsprachen (Abb. 1).

Abb.1. Fremdsprachenerwerb in den allgemeinbildenden Schulen Lettlands *

Schuljahre	1997./98.		1998./99.		1999./2000.		2000./2001.	
	Schülerzahl	in% von der Gesamtzahl	Schülerzahl	in% von der Gesamtzahl	Schülerzahl	in% von der Gesamtzahl	Schülerzahl	in% von der Gesamtzahl
Englisch	209135	62,32	225615	67,14	241399	72,06	256461	77,45
Dänisch	100	0,03	101	0,03	117	0,03	92	0,03
Französisch	4085	1,22	4684	1,39	4159	1,24	4557	1,38
Estnisch	103	0,03	104	0,03	114	0,03	119	0,04
Italienisch	30	0,01	14	0,004	2	0,001	12	0,004
Japanisch	302	0,09	264	0,08	235	0,07	248	0,07
Russisch	81193	24,20	79693	23,72	79241	23,65	80878	24,42
Latein	282	0,08	422	0,13	254	0,08	244	0,07
Litauisch	111	0,03	97	0,03				
Norwegisch	103	0,03	131	0,04	158	0,05	143	0,04
Polnisch	246	0,07	322	0,10	286	0,09	352	0,11
Finnisch	63	0,02	46	0,01	47	0,01	84	0,03
Spanisch	222	0,07	146	0,04	401	0,12	268	0,08
Deutsch	73290	21,84	73157	21,77	69008	20,60	63931	19,31
Schwedisch	782	0,23	828	0,25	638	0,19	559	0,17

* hier und weiter Statistik des Bildungsministeriums Lettland (Parskats par svešvalodu mācīšanu ... 2000).

Die allgemeine Vorstellung über die verbreitetsten Fremdsprachen in den allgemeinbildenden Schulen Lettlands kann durch die Situation in unterschiedlichen Regionen, wo die Wahl der FS von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, heute ergänzt werden: Es dürfte die Zusammensetzung der Einwohner (z.B. in Daugavpils wählen nur 4,31% der Schüler Russisch, weil die meisten Einwohner dieser Stadt sog. Russischsprachige sind), Lehrermangel, Einstellung der Schulleitung u.a. nicht außer Acht gelassen werden.

In Lettland haben Vertreter verschiedener Nationalitäten ihr Zuhause gefunden. Deshalb wird die sprachliche Vielfalt auch durch die Zusammensetzung der Bevölkerung geprägt.

Man kann behaupten, dass jeder schon als Kind verschiedene Sprachen in Lettland hört, Filme sieht, Warenverpackungen anguckt oder einfach in Einsamkeit viele Stunden am Fernseher verbringt.

Die Ergebnisse soziolinguistischer Umfragen beweisen, dass die Zahl der mehrsprachigen Kinder bedeutend zunimmt und die Tendenzen des weiteren Zuwachses aufweist (Maslo, Kaltigina 2000). Das bedeutet, dass der sprachliche Hintergrund vor dem Erwerb weiterer Fremdsprachen sehr unterschiedlich ist und gleichzeitig das Mehrsprachigkeitsbewusstsein oder das Einsehen der Notwendigkeit der Fremdsprachenkenntnisse fördert.

Einen zweisprachigen Sachfachunterricht in Lettland gibt es schon seit den 60er Jahren, als die ersten Schulen mit erweitertem FS-Unterricht gegründet wurden. Das Grundprinzip bestand gerade darin, dass man anfangs einige Fächer teilweise zweisprachig, später aber nur in der FS unterrichtete. Auch heute funktionieren diese wie auch die nach demselben Schema organisierten Schulen mit erweitertem Deutschunterricht (s. Abb.2.). Heute bieten die Schulen mehrsprachige Bildungsgänge auch in anderen FS an, um ihre Schulprofile auszubauen und für die Schüler attraktiver zu werden.

Im Primärbereich gilt als wichtigstes Prinzip die Handlungsorientierung, d.h.: Die Kinder erwerben neue Wörter in der FS durch die kreative Beschäftigung mit bekannten Sachen. Dadurch wird ihr Interesse für die neue Sprache geweckt. Außerdem tragen Beobachtung, Analyse, Synthese, Klassifizierung, Gruppierung usw. zur Festigung der Kenntnisse bei. Meistens werden Musik und Werken bilingual unterrichtet, später

Abb.2. Schulen mit erweitertem Deutschunterricht

Schule und Unterrichtssprache (L-Lettisch; R-Russisch)	Klasse und Schülerzahl											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Mittelschule Eleja L							19			15	7	10
R							20					
Mittelschule Sala L									18	28		20
Mittelschule Kuldīga L							10			64	39	22
Mittelschule Jumprava E								5	12	22	9	10
Gymnasium Sigulda L								29		68	62	73
Gymnasium Talsi L						10	19			39	36	50
Mittelschule Talsi L							16	17		64	75	52
Gymnasium Valmiera i.							21	6	10	75	60	44
8. Grundschule Daugavpils R				16								
3. Mittelschule Daugavpils R	22	19	25	21	49	91		87	86	58	28	17
2. Grundschule Jelgava R					12							
Gymnasium Spīdola in Jelgava L							19	17	20	61	45	47
Mittelschule Lielupe R						14		13		13	12	21
5. Mittelschule Liepāja L		212	205	133	142	114	140	114	120	97	96	76
<i>Schulen in Riga</i>												
Primarschule Āgenskalns L	78	82	95	92								
Mittelschule Āgenskalns L					62	31	71	72	72	44	42	23
Rīgaer 71. Mittelschule R						51	35	48	63	52	42	26
A.Pumpurs - Grundschule L								12				
Herder- Mittelschule R	58	56	62	55		59	50	52	76	26	26	29
Gymnasium Jugla L			31	29	27	29	16	16		49	34	27
Grundschule Pārdaugava R							17					
Nordisches Gymnasium L					6	14	16	56	8	61	61	55
Rīgaer 42. Mittelschule R								11				

kommen andere Fächer dazu und der bilinguale Unterricht wird allmählich monolingual.

So werden in der Primarschule Āgenskalns in den Klassen 1 und 2 Musik und Werken 2 WSt bilingual unterrichtet, in den Klassen 3 und 4 kommt Mathematik hinzu. Beim Spielen und praktischer Tätigkeit werden beide Sprachen benutzt. Das Prinzip der Handlungsorientierung funktioniert auch außerhalb des Unterrichts, wo die Eltern bei der Vorbereitung von verschiedenen Veranstaltungen (Maskenbälle, Ausstellungen.

Theateraufführungen) aktiv mitwirken.

Eine Primarschullehrerin spricht von ihrer Erfahrung bei der Integration des Sprach- und Sachunterrichts (Naturkunde) in der Muttersprache (Saviča 2000). Ihre Ideen aber lassen sich sehr gut in den fremdsprachigen Sachunterricht umsetzen, der kreativ und erfolgreich gestaltet werden kann.

- Die Stunde fängt mit einem Sitzkreis an. Von einem Freiwilligen wird die Hausaufgabe (Fortsetzung einer Kurzgeschichte) vorgelesen. Alle klatschen Beifall.
- Dann kommt die Phase der Wortschatzarbeit (an der Tafel sind 8-10 Wörter geschrieben, aus denen Zusammensetzungen zum Thema gebildet werden).
- In der nächsten Phase erfolgt Kleingruppenarbeit mit Naturmaterial (die Saat von Salatsamen in den zu Hause vorbereiteten Kartoffelschalen, die mit Erde gefüllt sind). Dabei werden neue Wörter (Samen, Boden, früh, feucht u.a.) gelernt (auch durch Schreiben).
- Danach folgt eine Erzählung der Lehrerin (für Einstimmung auf die Gruppenarbeit).
- Abschließend bekommen die Gruppen bestimmte Aufgaben: eine Gruppe muss z. B. ein Bild aus dem Naturkundebuch beschreiben, die andere – den zerschnittenen Text wiederherstellen, die dritte – eine Aufgabe anhand des Naturmaterials lösen und darüber berichten.

Im Sekundarbereich des Āgenskalns-Gymnasiums werden z.B. Mathematik in Klasse 5 (1 WSt) und Geschichte in Klasse 7 (1 WSt) auf Deutsch unterrichtet, damit die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler gefestigt und der im Curriculum vorgesehene Stoff vermittelt werden könnten. In der Sekundarstufe II lernt man weitere Fächer in der Unterrichtssprache Deutsch: Geographie, Geschichte Deutschlands, deutsche Literatur, Wirtschaftsdeutsch und Übersetzen/Dolmetschen. Die Schüler bestehen meistens auch eine DSD-Prüfung, d.h. sie erzielen hohe Leistungen. Ähnlich verläuft der Unterricht am Nordischen Gymnasium, wo die Schüler auch an Projekten gern teilnehmen, die sie in ihrer freien Zeit erarbeiten, z.B. am Chor-Projekt Basel – Riga.

Im Tertiärbereich gibt es FSU, der den Studenten helfen soll, ihr Studium

möglicht effizient zu gestalten, indem sie befähigt werden u.a. fremdsprachige Fachtexte studieren zu können. Natürlich werden zu diesem Ziel fachspezifische Texte behandelt, die in erster Linie fachliche Inhalte vermitteln. Es gibt Hochschulen, wo nur die Jugendlichen studieren können, welche meistens Englisch schon sehr gut beherrschen, weil ihnen Vorlesungen von Gastlektoren gehalten werden. In solchem Fall ist die Rede vom fremdsprachigen Fachunterricht.

Es gibt heute eine große Vielfalt von Modellen, die durch viele Faktoren verursacht werden, sie verfolgen aber mehrere u.a. auch dem Wesen der Allgemeinbildung entsprechende Ziele:

- Förderung der Entwicklung einer harmonischen, selbständigen und verantwortungsvollen Persönlichkeit;
- Entwicklung der sozialen Fertigkeiten, einer positiven wechselseitigen Einstellung der Lerner;
- Förderung des Bewusstwerdens über die Ich – Identität als Bürger Lettlands und Europäer;
- Schaffung der Grundlage für die Weiterbildung u.a.

Dabei wird die Sprache als Mittel zum Erreichen der Ausbildungsziele erworben und benutzt, indem die Kreativität, analytisch-kritisches Denken, Kommunikation, das Lernen des Lernens u.a. Aspekte im Unterricht gefördert werden.

Das Bewusstsein, dass Sprachkenntnisse eines der wichtigsten Mittel zur besseren Gestaltung des Lebens sind, bestimmt die Ziele und Inhalte des Spracherwerbs, die auf Vorstellungen über die Ausbildung wie auch über den FSU beruhen und im Curriculum festgehalten werden.

In der FS-Didaktik werden heute pädagogische Ziele immer mehr in den Vordergrund gestellt: Entfaltung der Persönlichkeit, ihrer sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten usw., die praktisch auf allen Stufen der Ausbildung als wichtigste Ziele betrachtet werden. Auch der Deutschunterricht muss dazu beitragen, dass sich die Lernerpersönlichkeit sich über das Gemeinsame und die Unterschiede der Kulturen und Sprachen bei ihrer Entwicklung bewusst wird und durch ihre Lernerfahrung zur interkulturellen und soziokulturellen Verständigung beiträgt. Mit dieser Zielsetzung sind die Unterrichtsformen eng verbunden, wo unterschiedliche Sozialformen zweckmäßig gewechselt werden, damit individuelles und

kooperatives Lernen zum Erreichen des gemeinsamen Zieles führen könnte. Dabei dürfen die Auswertung des gesamten Lernweges und besonders die Selbstevaluierung nicht vergessen werden. Diese Erkenntnisse sind sowohl für den allgemeinen FSU als auch für den zweisprachigen Sach(fach)unterricht relevant.

Einige Forschungsergebnisse (Markus, Grñfelds, Papule 2000), zeugen davon, dass noch Probleme existieren, die beim zweisprachigen Sach(fach)unterricht zu lösen sind:

1. Gute FS-Kenntnisse garantieren nicht methodisches Können (nicht jede Lehrerin hat genügend Kenntnisse über die Gestaltung eines solchen Unterrichts und empfindet das ständige Wechseln von Sprachen als Zeitverlust, dabei kommunizieren auch die Schüler untereinander meistens in ihrer Muttersprache oder einer anderen gemeinsamen Sprache im Unterricht, nicht aber in der Zielsprache), d.h. die Lehrer brauchen eine entsprechende Aus- und Fortbildung.
2. Mangel an speziellen Lehr- und Lernmitteln (viele hängt vom Engagement der Lehrkräfte ab), d.h. es müssen neue Lehr- und Lernmittel entwickelt werden.
3. Die Lehrer sehen auch ein, dass eine viel engere Zusammenarbeit zwischen dem Sprach- und Sachlehrer bei diesem Ansatz nötig ist, d.h. eine kooperative Didaktik muss entwickelt werden.

Obwohl der zweisprachige Unterricht im Zielsprachenland und Sachunterricht in einer FS in einem anderen Lande unter prinzipiell unterschiedlichen Bedingungen verlaufen, sind in beiden Fällen m.E. die curriculare Entwicklung und eine entsprechende Lehrerausbildung und -fortbildung immer aktuell. Außerdem müssen die Ziele des zweisprachigen Unterrichts ganz klar diskutiert werden, d.h. welche Dimensionen und welche Schwerpunkte in den entsprechenden Bildungsgängen entwickelt werden sollten (z.B. Schünemann, Wolff 2001).

Zusammenfassend muss folgendes gesagt werden:

- Für einen möglichst effizienten zweisprachigen Sachfachunterricht sind Forschungen, besonders in den Bereichen curriculare Entwicklung und eine entsprechende Lehrerausbildung und -fortbildung wichtig, indem die größte Aufmerksamkeit der Entfaltung des Persönlichkeitspotentials gewidmet wird.

▪ Der Sachfachunterricht auf allen Ebenen (Primar-, Sekundar-, Tertiärbereich) ist ohne enge Zusammenarbeit von Sprach- und Sach- (Fach)lehrkräften kaum denkbar. Deshalb ist das Modell der Lehrerausbildung für mehrere Fächer sinnvoll.

Literatur

1. www.idt-2001.ch
2. www.cilcompendium.com
3. *Pārskats par svešvalodu mācīšanu Latvijas Republikas vispārīgglītojošās skolās 1999/2000*, Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, Informātikas un saimniecības vadības departaments. Informācijas un analīzes nodaļa, 2000.
4. Maslo I.; Kaltigina M. Skolotāju tālākizglītība kļūs mērķtiecīga. *Skolotājs*, 6/2000, 74. -84.lpp.
5. Saviča V. Dabaszinību integrācijas pieredze sākumskolā. *Skolotājs*, 6/2000, 44. -47.lpp.
6. Markus D.; Grīnfelds A.; Papule E. Skolotājs bilingvālajā izglītībā: Latvijas pieredze un perspektīva. *Pasaules latviešu zinātnieku kongress 2000.g. 14.-15. augusts*. Rīga.
7. Schünemann A.; Wolf D. Dimensionen inhaltsbezogenen Lernens in der Fremdsprache. In: *Languages Open Doors*. University of Jyväskylä, 2001, S.173-213.

Summary

The background of the acquisition of foreign languages (i.e.a person's previously acquired languages) is determined by geopolitical and social conditions, family and other factors. Consequently, the acquisition of every subsequent language is based on every individual's different experience, which forms his/her awareness of the diversity of languages, as well as the understanding about the role of a language as an instrument. This understanding allows to integrate the acquisition of a foreign language and some other subjekt. There are several successful examples, especially at primary school, where children perceive such an approach as natural, they display creativeness, interest and motivation. Appropriate forms of work

can be found both working with secondary school pupils and students.

For a successful development of the above-mentioned approach, research on teacher training and further education should be facilitated, paying special attention to the factors of the development of a personality. For that reason, teacher training programmes that envisage the education of teachers of several subjects are the most topical.

Andris Kangro
Ilze Kangro
Universitāt Lettlands

DAS LESEN LITERARISCHER TEXTE IM DAF UNTERRICHT IM SPIEGEL DER INTERNATIONALEN STUDIE DER OECD PISA

Kopsavilkums

Rakstā tiek analizēti OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) Starptautiskās studentu novērtēšanas programmas (Programme for International Student Assessment – PISA) ietvaros veiktā pētījuma rezultāti, īpašu uzmanību veltot skolēnu lasītprasmei vācu valodas kā svešvalodas nodarbībās. Iegūtie dati salīdzināti ar Vācijas skolēnu sasniegumiem. Izvērtēta arī daiļliteratūras lasīšanas no mācībām brīvajā laikā efektivitāte abās valstīs. Piedāvāti izstrādātie daiļliteratūras izvēles kritēriji vācu valodas kā svešvalodas nodarbībām un analizēta pieredze, kas gūta LU PPF, dodējot kursu “Literatūras izmantošanas iespējas svešvalodu mācībās”.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel werden die wichtigsten Ergebnisse der internationalen OECD PISA Studie im Hinblick auf das Lesen im DaF (Deutsch als Fremdsprache)-Unterricht analysiert. Besondere Aufmerksamkeit wird der Lesekompetenz gewidmet. Es werden die Ergebnisse dieser Studie in Lettland und Deutschland im Hinblick auf das Lesen zum Vergnügen verglichen. Aus dieser Studie ergeben sich wichtige Schlussfolgerungen und Empfehlungen für das Lesen, insbesondere für das Lesen belletristischer Texte im DaF-Unterricht. Dazu werden auch die Auswahlkriterien eines Textes für den DaF-Unterricht analysiert. Im Artikel sind die Erfahrungen dargestellt, die beim Unterricht des Studienkurses “Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht” an der Universität Lettlands gemacht worden sind. Variative Möglichkeiten des integrativen Einsatzes von Literatur und modernen Unterrichtsmitteln im DaF-Unterricht.

z.B. Videofilmen, audio Materialien, CD ROMs, Materialien aus dem Internet u.a. werden vorgestellt und diskutiert.

Die dynamische Entwicklung und Globalisierung in allen Sphären des gesellschaftlichen Lebens haben zu wesentlichen Veränderungen auch in den Schulen und Hochschulen Lettlands geführt. Die Bildungseinrichtungen, oft dank der Internetvernetzung und anderer moderner Informationstechnologien, sind mit den Weltprozessen viel enger verbunden, als das noch vor zehn Jahren der Fall war. Diese Intensifizierung des Informationsaustausches hat dazu geführt, dass die Schüler oft an Informationen so überladen sind, dass sie nicht fähig sind die Informationsflut kritisch auszuwerten, zu sortieren und die erforderlichen Fakten wie auch Inhalte analysierend herauszufinden. Die Möglichkeit die Information zu erhalten auf der einen Seite und die Unfähigkeit mit großem Informationsumfang umzugehen auf der anderen Seite, führen dazu, dass sehr viele Schüler resignieren und weder im Muttersprachenunterricht noch im Fremdsprachenunterricht überhaupt nicht mehr lesen wollen.

Außerdem muss betont werden, dass viele Haupttendenzen der Globalisierung einen negativen Einfluss und negative Nebeneinwirkungen haben. Leider werden meistens im Globalisierungsprozess nicht die Ideen multipliziert, die humanistisch, für alle erforderlich und unentbehrlich sind. (Ivbulis 1995. 98) Diese Tendenzen können als Dehumanisierung, Degradierung, Oberflächlichkeit und besondere Vorliebe für Aggression und Gewalttaten bezeichnet werden. Leider werden diese Tendenzen durch die Massenmedien unterstützt. Wachsende Kriminalität, schwerwiegende Verbrechen und Drogen sind auch Diskussionsthemen in den Schulen bzw. Eltern- und Lehrerversammlungen in Lettland.

Der amerikanische Psychologe Daniel Goleman veröffentlichte 1989 in seinem Buch "Emotionale Intelligenz" Daten über eine in den USA durchgeführte Forschung über die emotionalen Probleme der amerikanischen Kinder im Vergleich zu denselben in anderen Ländern. Aus dieser Forschung ist eine Tendenz globalen Maßstabes ablesbar: Die heutigen Kinder und Jugendlichen sind emotionell viel unausgeglichener, einsamer, bedrückter, wilder, nervöser, impulsiver und aggressiver geworden. D.Goleman nennt folgende Tendenzen, die für die jungen Leute

in Amerika charakteristisch sind:

- Absonderung von den anderen, fehlende Energie, das Unglücklichsein, zu große Abhängigkeit von den anderen;
- Besorgnis und Depression, Einsamkeit; ständige Angst, Tendenz zum Perfektionismus, Trauer oder Bedrücktheit;
- Unfähigkeit Gedanken zusammenzufassen bzw. Unfähigkeit sich auf die durchzuführende Arbeit zu konzentrieren, Träumen mit offenen Augen, nicht überlegtes Handeln, zu große Aufregung, die die Aufmerksamkeit negativ beeinflusst, schlechter Lernerfolg. Unfähigkeit schlechte Gedanken loszuwerden.
- Tendenz zur Aggressivität, Lügen, Betrug usw. (Goulmens/ Goleman, 2001, 337)

Man kann feststellen, dass diese Tendenzen auch auf die Schüler Lettlands zutreffen. Die Beobachtungen von Goleman stimmen mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsuntersuchung der PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) überein.

PISA ist die bisher umfassendste und differenzierteste Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler. In PISA werden gleichzeitig unterschiedliche Kompetenzbereiche (Lesekompetenz, mathematische Kompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz sowie fachübergreifende Kompetenzen wie selbstreguliertes Lernen, Kooperation und Kommunikation) einbezogen und die Zusammenhänge zwischen ihnen untersucht. Es geht nicht darum, "rasch veraltendes Wissen" abzufragen, sondern um "Schlüsselqualifikationen" im wirklichen Sinne. Lesekompetenz ist die Voraussetzung für das Lernen in allen Bereichen ebenso wie für die politische und gesellschaftliche Teilhabe, auch (und gerade) im Zeitalter der modernen Kommunikationstechnologien. Nicht nur rechnen zu können, sondern quantitative Zusammenhänge zu verstehen und mathematische Modelle zur adäquaten Interpretation der Wirklichkeit entwickeln zu können, ist für berufliche Ausbildungen auf allen Niveaus genauso wichtig wie für das Verstehen ökonomischer und sozialer Zusammenhänge im Rahmen der politischen Urteilsbildung. (OECD PISA 1 (14-22), 2 (7-22); Baumert 2001. 13-14)

PISA ist das Programm zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation, das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt und von allen Mitgliedsstaaten gemeinschaftlich getragen und verantwortet wird: An der PISA Vergleichsuntersuchung haben alle OECD Teilnehmerstaaten teilgenommen, ebenso auch Brasilien, China, Lettland und Russland. Die erste Erhebung fand im Jahr 2000 statt. Danach erfolgen

Tab.1 Kompetenzstufen der Schülerinnen und Schüler

Land	Kompetenzstufen der Schüler					
	Unter Kompetenzstufe 1 (unter 335 Punkte)	Kompetenzstufe 1 (335-407)	Kompetenzstufe 2 (408-480)	Kompetenzstufe 3 (481-552)	Kompetenzstufe 4 (553-625)	Kompetenzstufe 5 (mehr als 625 Punkte)
	%	%	%	%	%	%
Finnland	1,7	5,2	14,3	28,7	31,6	18,5
Kanada	2,4	7,2	18,0	28,0	27,7	16,8
Neuseeland	4,8	8,9	17,2	24,6	25,8	18,7
Australien	3,3	9,1	19,0	25,7	25,3	17,6
Irland	3,1	7,9	17,9	29,7	27,1	14,2
Korea	0,9	4,8	18,6	38,8	31,1	5,7
UK	3,6	9,2	19,6	27,5	24,4	15,6
Japan	2,7	7,3	18,0	33,3	28,8	9,9
Schweden	3,3	9,3	20,3	30,4	25,6	11,2
Österreich	4,4	10,2	21,7	29,9	24,9	8,8
Belgien	7,7	11,3	16,8	25,8	26,3	12,0
Island	4,0	10,5	22,0	30,8	23,6	9,1
Norwegen	6,3	11,2	19,5	28,1	23,7	11,2
Frankreich	4,2	11,0	22,0	30,6	23,7	8,5
USA	6,4	11,5	21,0	27,4	21,5	12,2
Dänemark	5,9	12,0	22,5	29,5	22,0	8,1
Schweiz	7,0	13,3	21,4	28,0	21,0	9,2
Spanien	4,1	12,2	25,7	32,8	21,1	4,2
Tschech.Rep.	6,1	11,4	24,8	30,9	19,8	7,0
Italien	5,4	13,5	25,6	30,6	19,5	5,3
Deutschland	9,9	12,7	22,3	26,8	19,4	8,8
Liechtenstein	7,6	14,5	23,2	30,1	19,5	5,1
Ungarn	6,9	15,8	25,0	28,8	18,5	5,1
Polen	8,7	14,6	24,1	28,2	18,6	5,9
Griechenland	8,7	15,7	25,9	28,1	16,7	5,0
Portugal	9,6	16,7	25,3	27,5	16,8	4,2
Russland	9,0	18,5	29,2	26,9	13,3	3,2
Lettland	12,7	17,9	26,3	25,2	13,8	4,1
Luxemburg	14,2	20,9	27,5	24,6	11,2	1,7
Mexiko	16,1	28,1	30,3	18,8	6,0	0,9
Brasilien	23,3	32,5	27,7	12,9	3,1	0,6
OECD Durchschnitt	6,0	11,9	21,7	28,7	22,3	9,5

OECD PISA, 2000

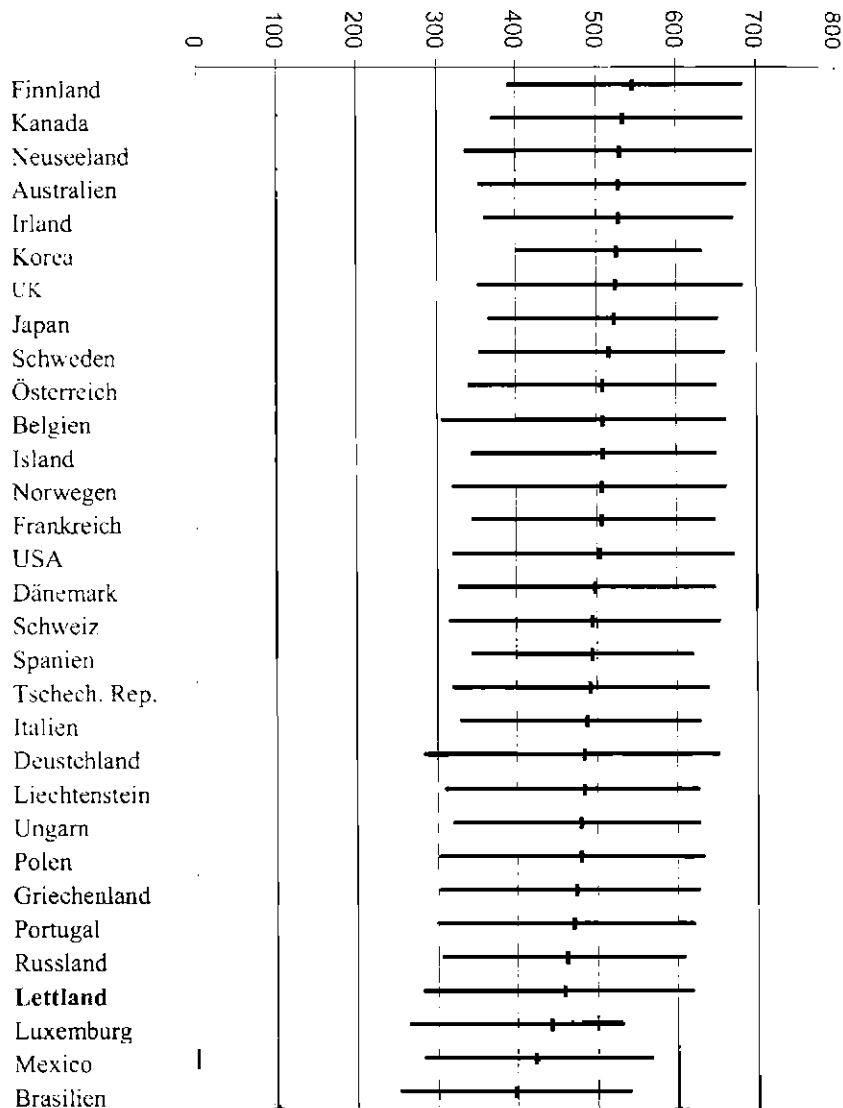
die Erhebungen in einem Dreijahreszyklus.

Die offizielle Präsentation der Ergebnisse der Erhebung von 2000 fand am 6. Dezember 2001 statt. In vielen Ländern, z.B. Deutschland, Österreich, in der Schweiz, in Lettland waren diese Ergebnisse ein Schock, denn die Resultate, die die Schüler dieser Länder erzielt haben, waren unerwartet schlecht. (Darnstädt//Spiegel, 2001, 50; 60-75) Die Zeitschrift "Stern" stellte die Frage: "Warum sind unsere Schüler so doof?", "Bei der internationalen Bildungsstudie PISA hat Deutschland miserabel abgeschnitten" (Stern, 2001/51, 252); in Lettland schrieb die größte Tageszeitung "Diena": "Im Fach Wissen für das Leben – eine knappe Zwei". (Grīnuma//Diena, 11.01.2002,3) Ein Drittel Schüler Lettlands befand sich am unteren Ende der Kompetenzstufe. (Kangro, Geske 2001, 59) (Tab.1); ähnlich wurden das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler in Österreich und in der Schweiz eingeschätzt. (Baumert 2001, 398)

Bei der Analyse der Ergebnisse der PISA wurde festgestellt, dass in den Ländern, in denen die Schüler nicht besonders gute Ergebnisse erzielt haben, die Schüler sehr schlecht lesen und das Gelesene nicht immer verstehen. "Lesekompetenz (Reading Literacy) heißt geschriebene Texte verstehen, nutzen und über sie reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen." (OECD PISA (1) 2001, 21) Die PISA-Test-Texte wurden für verschiedene Lesesituationen geschrieben. Eine Lesesituation definiert sich über die Funktion des Lesens, den allgemeinen Inhalt der Texte sowie über die im Text oder in der Aufgabe implizit oder explizit enthaltenen Bezüge zu anderen Personen. Die Lesesituationen werden im Hinblick darauf differenziert, ob das Lesen eines bestimmten Textes in der Regel eher den privaten (Auszüge aus Erzählungen) oder öffentlichen Zwecken (z.B. amtliche Dokumente), der beruflichen Weiterqualifikation (z.B. Lehrbücher) oder dem allgemeinen Bildungsinteresse (z.B. Sachbücher) dient. (OECD PISA (1) 2001, 22)

Bei der Leseleistung der getesteten Schüler nimmt Deutschland den 21. Platz von 31 Ländern ein und liegt damit deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, Lettland belegt den 28. Platz. (Kangro, Geske 2001, 53) (Tab.2) Mit rund 20% ist der Anteil schwacher und schwächster Leser in Deutschland besonders groß. Dem entspricht die Tatsache, dass der Anteil

Tab.2 Testleistungen der Schüler. Gesamtskala Lesen



Staaten, in denen die Schüler ähnliche Ergebnisse (statistisch irrelevante Differenz) erzielt haben.

OECD Durchschnitt sind 500 Punkte.

—|— Verteilung der Ergebnisse (Interval von 5 bis 95 Perzentile) und Durchschnittswert.

der befragten Schüler, die angeben, dass sie überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen, in Deutschland größer als in allen anderen Ländern (42%) ist. Auffällig groß ist der Abstand zwischen überragend leistungsstarken und besonders leistungsschwachen Schülern in Deutschland. Der Anteil der Schüler, die nicht zum Vergnügen lesen, ist auch in Österreich (41%), Schweden (37%), in der Schweiz (36%), Irland (33%) sehr hoch. In den Schülerumfragen hat es sich herausgestellt, dass vielen Schülern ihre Eltern sogar ein Märchen nie vorgelesen haben. "Während die jungen Leute früher ausschließlich mit der Hand schrieben, verfassen sie heute viele Texte am Computer, E-Mails haben die schriftliche Kommunikation verkürzt, SMS-Nachrichten noch mehr. Vielen Schülern fällt es schwer, längere Texte oder ein Buch durchzustehen. (Darnstädt//Spiegel, 2001, 50,64) Außerdem hat die PISA-Studie überzeugend gezeigt, dass deutsche Lehrer viele Probleme im Literaturunterricht haben; und zwar die Methodik der Literaturvermittlung betreffend wie auch bezüglich des Lesestoffs. Leider greifen viele deutsche Lehrer beim Umgang mit den Texten auf die traditionellen Methoden zurück: Fragen zum Text, Charakterisierung der Personen usw. "Innovative Konzepte, etwa auch mal ein Gedicht als Videoclip zu verfilmen, rangieren ganz hinten auf der Methodenliste deutscher Pädagogen", diese ins Schwarze getroffene Beobachtung von Th. Darnstädt u.a. ergänzen die Autoren, indem sie über die Stoffauswahl sprechen. Ähnlich einschläfernd wie die Methoden, mit denen die Pädagogen zu ihren Schülern kommen, ist auch die Auswahl des Lesestoffs. Erstens: "Der Schimmelreiter"; zweitens: "Kleider machen Leute"; drittens: "Der Hauptmann von Köpenick". Diese muffige Hitliste über die von Deutschlehrern bevorzugte Lektüre für 14-jährige Schüler stellte Franz nach einer Umfrage auf. (Darnstädt//Spiegel 2001, 50,65) In den Artikeln in der Zeitschrift "Der Spiegel" (Darnstädt//Spiegel 2001, 60-75) wurde festgestellt, dass die Lehrprogramme im Fach Deutsch in Deutschland veraltet sind, dass die Schüler solche literarischen Werke lesen sollen, die für sie nicht aktuell und interessant sind und dass sehr oft im Literaturunterricht Fakten und Daten abgefragt werden, viel seltener aber Interpretation des Werkes der schöngeistigen Literatur oder Diskussion darüber angeboten werden.

Auch in Lettland wurde die Information über die unerfreulichen

Ergebnisse unserer Schüler mit Besorgnis aufgenommen. Jedoch hat sich in Lettland auch eine sehr wesentliche und erfreuliche Tendenz ausgestellt: Neben Island und Estland verfügen die lettischen Haushalte über die zahlenmäßig größten Hausbibliotheken, die den Schülern zur Verfügung stehen. Im Vergleich zu den Schülern in anderen Ländern (der OECD-PISA Studie) besuchen die lettischen Schüler viel öfter Oper, Konzerte der klassischen Musik, Museen, Kunstgalerien. Die lettischen Familien zeichnen sich dadurch aus, dass die Eltern gemeinsam mit den Kindern Theater und Konzerte besuchen und im Familien- und Freundeskreis darüber diskutieren. (Kangro, Geske 2001, 68-71) Diese Daten, die in einer soliden internationalen Forschungsstudie erhalten worden sind, sollten durch die Bildungspolitiker unseres Landes ernst genommen werden; die Ergebnisse sollten analysiert und die entsprechenden Schlussfolgerungen mit Implementierung in den Curricula und Lehrerausbildungsplänen eingebracht werden. Insbesondere große Aufmerksamkeit sollte den nationalen Traditionen und der Eigenart der lettischen Volkskunst und -folklore geschenkt werden, damit die Eigenart der nationalen Kultur im neuen Gesamtklang der europäischen Kulturen erhalten bliebe. Deshalb werden die Lehrer, die sowohl Mutter- als auch Fremdsprache unterrichten, vor sehr ernsten Aufgaben gestellt – mit und durch die Muttersprache die Welt zu eröffnen und mit und durch die Fremdsprachen die Welt zu erweitern, d.h. neue Horizonte zu eröffnen. Und in der Welt der Hektik und der Aggression gibt es vielleicht doch einige Gegengewichte, die man einsetzen kann und dadurch versuchen, die junge Generation anders denken und handeln zu lehren. Eine von diesen Möglichkeiten ist das Lesen und Verstehen der schöngeistigen Literatur. Jedoch sollte man vorher auch auf einige typische Fehler hinweisen, die die Lehrer begehen. Vor diesen Fehlern hat schon 1926 L. Vygotsky in seinem Buch "Pädagogische Psychologie" gewarnt. L. Vygotsky schrieb, dass die Lehrer beim Lesen literarischer Werke in der Grundschule dazu tendieren, die Psychologie der Kinder zu primitivisieren; dabei seien sie der Meinung, dass die Schüler nicht erwachsen genug seien, um mit ihnen über ernste Gefühle zu sprechen, deshalb wird Gefühl durch Empfindlichkeit ersetzt und Emotionen durch das Sentiment. Man versucht jedes ästhetische Erlebnis mit einem moralischen Dogma zu verbinden (Выготский 1981, 274).

Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht ist ein methodisches Problem, dessen Lösung mit didaktischen und literaturwissenschaftlichen Aspekten verbunden ist. Deshalb soll besonders der synthetische Charakter der Methodik bei dem Einsatz literarischer Texte hervorgehoben werden – es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Fremdsprachenmethodik einerseits und der Literaturdidaktik andererseits. Dabei soll betont werden, dass die Literaturdidaktik der Fremdsprachendidaktik untergeordnet ist und als ein Teil der letzteren klassifiziert werden muss.

Das Interpretieren und die Analyse eines literarischen Werkes setzt voraus, dass neben der Literaturdidaktik auch Grundkomplexe der Literaturwissenschaft dabei einbezogen werden sollen. Claudia Riemer betont mit Recht in diesem Zusammenhang, dass „literaturwissenschaftliche Grundkenntnisse... für eine angemessene Interpretation literarischer Texte“ erforderlich sind. (Riemer, 1996, 282) Dieser Faktor verursacht vielzählige Probleme, die mit der Literaturwissenschaft und Interpretation der literarischen Werke verbunden sind, denn die Textauslegung kann von verschiedenen Standpunkten aus und mit vielen Methoden verwirklicht werden. C.Riemer nennt die Hermeneutik „ein zentrales Verfahren“, was jedoch, z.B. in Lettland, als Methode nicht allgemein verbreitet ist. Ähnlich sieht es mit dem amerikanischen „immanenten“ Verfahren aus, anders ist es mit dem sogenannten ideologiekritischen oder sozialkritischen Ansatz, der für einen großen Teil der Fremdsprachenlehrer gewiss bekannt ist. Die Aneignung der für uns noch fremden Interpretationsverfahren (psychoanalytischer Ansatz, Chiffren des Unbewussten, Strukturalismus) wäre ein breites Feld beim Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht.

Was von relevanter Bedeutung bei der Auffassung und beim Interpretieren literarischer Texte für einen lettischen Schüler oder Studenten ist, heißt die Rezeption einer fremden Kultur (hier: deutscher Literatur, auch der Landeskunde, Sitten und Bräuche etc.). Es wird unter dem Begriff „interkulturelle Germanistik“ (Riemer 1996, 283) definiert. D.Krusche betont folgende Problemstellung: „Die Besonderheiten der Vermittlung von Literatur über kulturelle Grenzen hinweg, des fremdsprachlichen Literatur-Lesens, der Funktion fremdkultureller Literatur in Bildungsprozessen lassen sich nur dann lohnend diskutieren, wenn von der Besonderheit der

fremdkulturalen Leserposition ausgegangen wird.“ (Krusche 1985,7,8) Ein weiteres interessantes Problem ist es nachzuforschen, wie sich die *Erfahrungen mit Literatur* vergleichen, wenn wir die Erfahrung eines Deutschen und die Erfahrung eines Nicht-Deutschen gegenüberstellen. Dazu kommen die sogenannten Rezeptionsbedingungen für eine fremde Literatur, z.B. Interesse des Lernenden, d.h. Lesenden, allgemeiner Bildungshorizont, Vorkenntnisse, Sprachkenntnisse etc. des Lernenden.

Nach der kurzen Analyse der außersprachlichen Faktoren wird im Weiteren das Problem des Einsatzes literarischer Texte im Unterricht DaF genauer erörtert. Bei der Erläuterung der Rezeptionsmöglichkeiten eines lernenden Subjekts sollen neben rein landeskundlichen und literarischen Faktoren auch komplizierte Sprachformen beachtet werden. Die Sprachkompetenz des Lernenden soll bestimmt mit seinen Fähigkeiten der Textrezeption im Einklang stehen, sonst werden seine kreativen Möglichkeiten vernachlässigt. Die Aneignung der sprachlichen Mittel gewinnt durch einen literarischen Text spezifische Funktionen (z.B. Wortschatz und Reflexion des Wortschatzes beim Lesen oder Reproduzieren einer Erzählung). Eine andere Stufe ist der Prozess der Kreativität in der Gruppe der Lernenden. Der Einsatz literarischer Texte bringt immer eine Auflockerung des Unterrichts mit sich, denn das Fach „Literatur“ selbst verbirgt große Potenzen der Diskurse mit und fördert provokative Meinungsäußerungen. (Kelling 1990, 292) Das Erforschen der Funktionen literarischer Texte könnte vertieft werden: das gehört unmittelbar zu den Aufgaben der Fremdsprachendidaktik und -methodik.

Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Festlegung der Kriterien zur Auswahl literarischer Texte. Hier muss ein großes Feld von den vorhandenen Voraussetzungen berücksichtigt werden, damit der Schwierigkeitsgrad von Texten der Sprachkompetenz der Lernenden angemessen sein könnte. C.Riemer nennt in diesem Zusammenhang folgende Voraussetzungen: Sprachkenntnisse, Alter, Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten, Lehr- und Lerntradition, landeskundliche Kenntnisse u.a. (Riemer 1996, 289) H.Müller-Michaels meint, dass bei der Auswahl der literarischen Texte für den Unterricht DaF die Aktualität des Textes ausschlaggebend sei; wichtig seien auch Exemplarität und Wirkungsmächtigkeit (Anschaulichkeit, Einfachheit, Überschaubarkeit) des Textes; nur Texte.

Tab.3 Literarische Texte in den Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache

Lehrwerk	Autoren	Anzahl der Texte	Anzahl der literarischen Texte	%
Deutsch Aktiv T. 2	E.Kästner, B.Brecht	30	2	6,6%
Themen Neu Bd. 2	R.M.Rilke, H.Heine, B.Brecht, H.Hesse, Th.Storm	151	5	3,3%
Sichtwechsel	P.Bichsel, H.Böll, P.Handke, L.Rinser, M.Wander, E.Jandl, G.Weisenborn, R.Kunze	103	37	30,5%
Stufen Bd.4	B.Brecht, M.Frisch, U.Wölfel, H.Martin, K.Tucholsky, E.Kästner	92	23	25%

die den Bildungshorizont der Lernenden erreichen, können im Unterricht (d.h. für die Bildung) erfolgreich eingesetzt werden (Müller-Michaels 1992,157). M.Löschmann ergänzt diese Kriterien der Textwahl, indem er von dem objektiven und subjektiven Schwierigkeitsgrad eines literarischen Textes spricht. (Löschmann 1972,230) Der objektive Schwierigkeitsgrad wird dabei nach Inhalt, Form und sprachlicher Gestaltung eines Textes

klassifiziert. Hier kreuzen sich die Forderungen der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, denn es geht um die Strukturen und Gattungen der literarischen Texte (z.B. Märchen und Sagen für Kinder, Erzählungen und Romane für Erwachsene) sowie um die Beachtung der sprachlichen Ausdrucksmittel (Stilistik, Individualstil u.a.).

Diese Prinzipien seien auch bei der Auswahl der literarischen Texte für den DaF-Unterricht zu beachten, denn das Sprachenlernen muss auch als Kultur-Kennen-Lernen verstanden werden. Bei der Analyse der in Lettland eingesetzten Lehrbücher wurde festgestellt, dass in vielen von den eingesetzten Büchern die moderne deutsche Gegenwartsliteratur gut vertreten ist. (Tab.3)

Autoren dieser Lehrwerke präsentieren wichtige Schriftsteller, viele von ihnen sind in Lettland noch nicht übersetzt. z.B. P.Handke, M.Wander, U.Wölfel u.a. oder in Lettland viel übersetzte Autoren werden in der Originalsprache zugänglich gemacht - B.Brecht, E.Kästner, R.M.Rilke u.a.

Nach der relativ langen und erfolgreichen Phase der Lehrbücher, die vorwiegend unter Beachtung der Prinzipien der kommunikativen Methode konzipiert und entwickelt wurden (vgl. "Deutsch Aktiv", "Themen Neu", "Deutschmobil") und in denen literarische Texte relativ selten anzutreffen sind (z.B. "Deutsch Aktiv", T. 2 - 2 Texte) (Neuner 1988, 18, 232), wurden in den letzten zehn Jahren mehrere Lehrwerke entwickelt, in denen Aufmerksamkeit nicht nur den pragmatischen authentischen Texten gewidmet ist, sondern auch den literarischen Texten. z.B. "Sprachkurs Deutsch", "Sichtwechsel", "Stufen". Im Lehrwerk "Sichtwechsel", das den Untertitel "Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung" trägt und für fortgeschrittene Lerner konzipiert worden ist, werden viele literarische Texte für den Hauptzweck des Lehrwerks - "Sprachsensibilisierung" eingesetzt (Hog 1984, 14, 17, 23, 64, 66, 72, 145, 162, 189). Vor allem wird die moderne Prosa als angemessen für den Unterricht DaF gewählt - P.Bichsel, H.Böll, P.Handke, L. Rinser, M.Wander, G.Weisenborn, R.Kunze u.a und konkrete Poesie (E.Jandl), die zu diesem Zweck erfolgreich eingesetzt werden. Ebenso im Lehrwerk „Stufen“ ist eine beachtliche Zahl von Gegenwartsautoren vertreten (Stichprobe: Band 4) - B.Brecht, M.Frisch, U.Wölfel, H.Martin, K.Tucholsky, E.Kästner u.a (Vorderwülbecke 1991, 32, 97, 140-141, 142-143, 191, 198, 243). In den meisten

Lehrwerkkapiteln werden literarische Werke als eine Ergänzung oder Einführung in das Thema verwendet, in manchen Fällen, z. B. In B. Brechts „Wenn Haifische Menschen wären“, als ein einprägsames Beispiel zur Illustration einer komplizierten grammatischen Erscheinung. Es ist sehr aufschlussreich die tatsächliche Situation, die in den Lehrwerken zu beobachten ist, und die Anforderungen, die in den „vierunddreißig Maximen“ die vom Beirat Deutsch als Fremdsprache beim Goethe Institut an die DaF Lehrwerkautoren gestellt werden, zu vergleichen: „Literarische Texte können zur Aufnahme in Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache besonders empfohlen werden. An ihnen kann der Lehrer nicht nur Eigenschaften der deutschen Sprache, sondern auch charakteristische Merkmale deutscher Sprachkultur zeigen. Eine grundsätzliche Beschränkung auf die Gegenwartsliteratur ist dabei nicht gerechtfertigt. Ältere Texte sind zwar manchmal sprachlich schwieriger als neuere Texte, sie sind aber zuweilen wegen ihrer größeren Verfremdungskraft für didaktische Zwecke besser geeignet.“ (Henrici 1996, 412)

Außerdem muss beachtet werden, dass das Lesen in einer fremden Sprache immer schwieriger und verlangsamer ist als das Lesen in der Muttersprache – der Leser wird visuell mit einer fremden Textstruktur konfrontiert, die er sich angewöhnen soll. Dieses langsame Herangehen, aufmerksames Lesen ist eine durchaus günstige Voraussetzung für das Lesen literarischer Texte. D. Krusche weist darauf hin, dass es für die Lernmotivation ungünstig ist, wenn Fremdsprachenlerner ausschließlich mit Texten pragmatischer Kommunikation konfrontiert werden: mit Medientexten, fiktiven Alltagsdialogen usf. (Krusche 1987,5)

Der Pädagoge soll sich immer des Zieles beim Unterricht literarischer Texte bewusst sein, denn neben der Aneignung eines Sprachmaterials für die kommunikative Ebene soll auch die literaturhistorische und landeskundliche Funktion beachtet werden. So werden z.B., mittelalterliche Texte größtenteils nur für Germanistikstudenten geeignet sein (im Fach „Deutsche Literaturgeschichte“).

Die oben angeführten theoretischen Prämissen werden anhand von kurzer Präsentation des Studienkurses „Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht“ dargestellt. Angehenden Deutsch- und Englischlehrern an der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der

Universität Lettlands wird dieser Studienkurs angeboten. Zur Zeit können Erfahrungen berichtet werden, die im Laufe von 7 Jahren gemacht worden sind. Vor dem Beginn dieser Kurse wurde eine Umfrage unter den Studenten durchgeführt – den Studierenden wurden gezielte Fragen über ihre bisherigen Erfahrungen mit der Literatur im Unterricht gestellt: Nach welchen Büchern sind sie selbst in der Schule unterrichtet worden, welche deutschsprachigen Autoren kennen sie und haben gelesen; an Lektüre welcher literarischen Werke erinnern sie sich genau oder mit Freude; welche Lehrbücher haben sie als angehende Lehrer in der Unterrichtspraxis gebraucht. Nach der Analyse von 97 Fragebögen (Studienjahre 1997-2002) stellte sich heraus, dass die meisten Studenten (79 %) den Begriff "deutsche Literatur" mit "Erlkönig" und "Heidenröslein" von J.W.Goethe und "Loreley" von H.Heine verbinden, 38 % der Befragten haben "Faust I", 27% – "Faust II" gelesen, einige haben Erzählungen und Romane von H.Böll und Übersetzungen der Romane von Thomas Mann und Heinrich Mann gelesen. Fragmentarisch sind auch einige Werke der Gegenwartsautoren gelesen worden, z.B. von Ch.Wolf, G.Womann, S.Lenz, B.Brecht u.a, wobei die Abgänger der Schulen mit erweitertem Deutschunterricht viel mehr Autoren kannten und deren Bücher gelesen hatten. Diese Umfragen wie auch die Analyse der DaF-Lehrbücher, die in den Schulen Lettlands eingesetzt werden, führten uns zu den Überlegungen, dass kleine literarische Werke im Unterricht DaF intensiver eingesetzt werden können.

Im Rahmen des Studienkurses "Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht" werden die oben angeführten sowie auch viele andere Lehrwerke eingesetzt und als eine Art Fundgrube für Ideen der Arbeit mit literarischen Texten verwendet. Bei der Gestaltung der Lehrinhalte dieses Kurses sind wir vor allem aus der gegenwärtigen Situation in Lettland ausgegangen – und zwar aus den im Unterricht DaF eingesetzten Lehrwerken, Erfahrungen der Lehrer und aus den Problemen, mit denen die praktizierenden Lehrer in ihrer täglichen Unterrichtspraxis konfrontiert werden. Als Stützpunkt für die Unterrichtsdiskussion wird der Meinungsaustausch über den Stellenwert und Funktion der Literatur in der heutigen Gesellschaft und im Leben eines jeden Lernenden und des Seminarleiters vorangestellt. Dabei werden diverse, manchmal kontraverse

Meinungen über diese Problematik geäußert. Im Laufe von mehreren Monaten lernen die Studierenden unterschiedliche Interpretationsverfahren der modernen deutschen Kurzprosa kennen, dabei werden viele thematische Komplexe angeschnitten und auch nach Komplexität und Schwierigkeitsstufe der Texte unterschiedliche Texte angeboten. Im Unterricht werden die Kurzgeschichten "Wanderer kommst du nach Spa...", "Die Waage Baleks" von H. Böll und "Das Brot" und "Nachts schlafen die Ratten doch" von W. Borchert analysiert. Krieg und Nachkriegszeit, mit und nach dem Krieg leben müssen, Liebe und Tod – das sind die durchgehenden Motive in diesen Kurzgeschichten.

Nach eingehender Analyse von diesen Kurzgeschichten, kann ein weiterführendes Gespräch über aktuelle Situation auf der Welt angeknüpft werden, wobei eine philosophische Verallgemeinerung über den Charakter eines jeden Krieges und dessen grauenhafte Folgen geführt wird. Dabei versucht man, die Vorkenntnisse der künftigen Deutschlehrer zu aktivieren und gleichzeitig zusätzliche weiterführende literaturhistorische bzw. historische Information zu erteilen. Im Unterricht wird immer angestrebt, ein genaues und einfühlsames literarisches Porträt des Schriftstellers zu entwerfen und anhand von gezieltem und geleitetem Lesen die Schreibweise, die Eigenart jedes Autors genau zu bestimmen. Der Unterricht wird wesentlich belebt und intensiviert, wenn Berührungspunkte mit der lettischen oder russischen Literatur entdeckt werden oder zusätzliche Information und wie auch visuelle oder akustische Veranschaulichung eingesetzt werden, z.B. musikalische Fragmente, Lieder, Bildreproduktionen, Fotos, Videofilme, CD ROMs, Materialien aus dem INTERNET usw.

Als Belegarbeit für dieses Seminar entwickeln die Studenten ihren eigenen Unterrichtsentswurf und präsentieren diesen im Seminar oder führen eine Probestunde mit ihren Studienkollegen durch; dabei können die Studenten literarische Texte bzw. Gedichte frei wählen. Der Präsentation und Probestunde schließt sich eine eingehende Diskussion und Einschätzung der geleisteten Arbeit an. Die besten Unterrichtsentswürfe zeugen von hohem Engagement der Studenten und können als Ideenquelle von Studenten anderer Studienjahre und Lehrerkollegen verwendet werden.

Schlussfolgerungen

- Als Resultat der Globalisierung und des intensiven Einsatzes der Medien vergrößert sich die Zahl der Schüler, die unfähig sind Information zu sortieren und zu analysieren.
- Die Ergebnisse der internationalen PISA-Erhebung zeigen, dass in vielen industriell entwickelten Ländern und auch in Lettland eine relativ große Zahl der Schüler sehr schlecht im Bereich Lesekompetenz abgeschnitten haben.
- Eine relativ große Zahl der Schüler lesen nie zum Vergnügen und ihre Eltern haben ihnen nie ein Märchen vorgelesen.
- DaF-Unterricht eignet sich gut für die Implementierung deutschsprachiger Literatur im Bildungs- und Erziehungsprozess.
- Moderne deutsche Lehrwerke präsentieren eine gute Auswahl an Werken und Fragmenten der Werke der deutschsprachigen Literatur.
- Erfahrungen, die beim Unterricht des Studienkurses „Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht“ an der Universität Lettlands gemacht worden sind, lassen schlussfolgern, dass das Lesen deutschsprachiger Literatur, Diskussion darüber und auch unterschiedliche Interpretationsweisen den Unterricht wesentlich bereichern und zur Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden beitragen.

Literatur

1. Aufderstraße u.a. *Themen 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning, Hueber Verlag, 1983.
2. Baumert J., Klieme E., Neubrand M. (Hrsg.) *Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001.
3. Darnstädt Th. u.a. Mangelhaft. Setzen. *Der Spiegel*. 2001, Nr.50.
4. Goulmens D.(Goleman, D.) *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga, Zvaigzne ABC 2001.
5. Grīnuma I. *Zināšanās dzīvei – knaps divnieks*. Diena, 2001, 11.01.
6. Henrici G., Riemer C. (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts*

- Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 1996. Bd.2. Materialien: Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1988, 188 ff. Zitiert nach: Schmidt, Reiner. Lehr- und Lernmittel.
7. Hog M. u.a. *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*. München, Klett Edition Deutsch, 1984.
 8. Ivbulis V. *Uz kurieni. literatūras teorija?* Rīga, Zinātne, 1995.
 9. Kangro A., Geske A. *Zināšanas un prasmes dzīvei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998-2001*. Rīga, Mācību grāmata, 2001.
 10. Kelling I. *Literaturdidaktik und Adressatenspezifik*. In: Ehnert, R./ Schröder, H. (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt am Main, 1990.
 11. *OECD (1) Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. OECD, 2001.
 12. *OECD (2) Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD, 2000.
 13. Krusche D. *Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. T II. Erläuterungen und Materialien*. Bonn, Inter Nationes 1987.
 14. Krusche D. *Literatur und Fremde: Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München, Iudicium-Verlag, 1985.
 15. Löschmann M. *Zu einigen aktuellen Tendenzen. Ergebnissen und Problemen der Gestaltung von Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 21.4.1972.
 16. Müller-Michaels H. *Deutschkurse*. Weinheim, 1992 2. Aufl.
 17. Neuner G. u.a. *Deutsch Aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 2*. Berlin, Langenscheidt, 1988.
 18. Riemer C. *Literarische Texte*. Zitiert nach: Gert Henrici/Claudia Riemer (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, 1996. Bd.2.
 19. Schneyink D. *Warum sind unsere Schüler so doof?* Stern, 2001, 51.
 20. Vorderwülbecke A., Vorderwülbecke K. *Stufen 4*. Klett Edition Deutsch, München 1991, S.32; 191; 97; 140-141; 142-143; 198; 243.
 21. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, Искусство, 1981.

Summary

The article is concerned with the most relevant outcomes of the international OECD PISA (Program for International Student Assessment) dealing with reading in German as Foreign Language (DaF). Reading literacy is one of the most important issues of discussion. The results concerning engaged reading in Germany and Latvia are compared. Consequently the article provides with important conclusions and recommendations that support reading in foreign language classes, namely reading of fiction in DaF. The article also analyses the criteria to more successfully choose a fiction text to be read in DaF. The article reports on an example of good practice of delivering the study course “Implementation of Fiction in Foreign Language (DaF) Classroom” at the University of Latvia, Faculty of Education and Psychology. Integrative approach to reading fiction and using new information technologies e.g. video, audio, CD ROMs, Internet sources is presented and discussed.

Jelena Ķipure

Universitāt Daugavpils

AUSWAHLPRINZIPIEN DER SACHTEXTE FÜR DEN UNIVERSITÄREN DEUTSCHUNTERRICHT

Kopsavilkums

Rakstā aplūkoti lietišķo tekstu izvēles kritēriji svešvalodu nodarbībām augstskolu mācību procesā. Šī problēma ir ļoti aktuāla vācu valodas nodarbību plānošanā un organizēšanā universitātēs, jo tieši lietišķos tekstus plaši izmanto svešvalodu apguvē. Daugavpils Pedagoģiskajā universitātē veiktās studentu un docētāju aptaujas rezultāti pierāda šādu tekstu lielo nozīmi ikdienas mācību procesā un apstiprina pieņēmumu, ka daudzi pasniedzēji lietišķos tekstus svešvalodu nodarbībās izmanto visu četru runas darbības veidu attīstīšanai. Raksta autore izstrādājusi savu koncepciju par lietišķo tekstu atlasē kritērijiem svešvalodu nodarbībām augstskolā un izsaka priekšlikumus svešvalodu apguves optimizēšanai (ar konkrētās studentu grupas vajadzību un mācību mērķu analīzes, kvalitatīvas mācību vides organizēšanas u.c. paņēmieni palīdzību).

Die Textarbeit nimmt eine beherrschende Stellung in der Didaktik des modernen Fremdsprachenunterrichts ein. Der Text wird dabei als Ausgangspunkt sowohl für den Fremdspracherwerb als auch für die wirkliche Kommunikation angesehen. Die Multifunktionalität der Texte in der Fremdsprachendidaktik macht sie für die Fortgeschrittenen, d.h. für den universitären Fremdsprachenunterricht, besonders attraktiv. Die Texte bilden hier den größten Teil des Sprachlehrmaterials und werden auf allen Stufen des Fremdsprachenstudiums verwendet.

Die Palette der im universitären Fremdsprachenunterricht gebrauchten Textsorten ist mannigfaltig und reich. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist, die Rolle der deutschen Sachtexte und das Problem ihrer richtigen Auswahl für die universitäre Textarbeit aufzuklären.

Da eine der Anforderungen an das fremdsprachliche Lehrmaterial gesellschaftliche Aktualität und Entsprechung der gesellschaftlichen Situation

ist, gewinnen die Sachtexte eine immer größere Bedeutung im Deutschunterricht. Das bestätigt auch die Umfrage, die vor kurzem unter Studierenden und Dozenten des Lehrstuhls für Deutsch der Universität Daugavpils veranstaltet wurde. An der Umfrage haben 12 Dozenten und 95 Studenten der Fakultät für Geisteswissenschaften teilgenommen. Die Umfrage zeigt, dass die deutschen Sachtexte einen breiten Anwendungsbereich haben: Sie werden im Rahmen verschiedener Unterrichtskomplexe eingesetzt, und zwar im Literatur-, Konversations-, Landeskunde- und Deutschkundeunterricht. Die Dozenten entscheiden sich für Sachtexte im Deutschunterricht, weil diese Textarten gewisse Merkmale aufweisen, die für den universitären Deutschunterricht außerordentlich wichtig sind und allerlei Arbeitsmöglichkeiten im Unterricht anbieten. Insbesondere wird betont, dass die Sachtexte aktuelle Themen und Probleme widerspiegeln, Informationen über gesellschaftlich aktuelle Probleme enthalten, Kommunikation im Unterricht ermöglichen.

Das heutzutage geänderte Verhältnis zum Fremdsprachenlernen hat den Fremdsprachenlehrern große Freiheit gegeben. Das bezieht sich in erster Linie auf die Auswahl des Lehrmaterials und auf die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernprozessen. Für das Hauptprinzip des modernen universitären Fremdsprachenunterrichts werden die Aktualität und Gebrauchsfähigkeit des Sprachmaterials gehalten. Um den Deutschunterricht entsprechend diesem Lehrprinzip zu gestalten, sind die Dozenten gezwungen, das Lehrmaterial selbst auszusuchen. Das betrifft zuallererst die Sachtexte, denn die kennzeichnenden Merkmale dieser Texte sind Authentizität und Aktualität. In diesem Zusammenhang entsteht das Problem der Didaktisierung der vom Dozenten für den Deutschunterricht ausgewählten Sachtexte, weil die Didaktisierung von jedem Lehrenden größtenteils selbstständig durchgeführt wird. Alle 12 befragten Dozenten bestätigen diese Tatsache, 6 von ihnen didaktisieren die ausgesuchten Texte immer selbstständig, sogar im Falle, wenn der ausgewählte Text aus einem Lehrwerk stammt. Da die methodisch-didaktischen Arbeitsschritte von jedem Dozenten persönlich entwickelt werden, hebt er bei der Suche nach geeigneten deutschen Sachtexten bestimmte Kriterien hervor, die s.w. ausschlaggebend seien. Die entsprechenden authentischen Sachtexte finden die Dozenten laut der Umfrage in der deutschen Presse, in den

veröffentlichten Textsammlungen, in Lehrwerken, im Internet; manchmal verwendet man dafür auch Informationsblätter und Studien verschiedener Informationszentren. Bezüglich der Quelle und der Textart kommen häufig Schwierigkeiten nicht nur bei der Auswahl der Sachtexte für den Unterricht, sondern auch bei eigener Didaktisierung des ausgewählten Materials vor.

„Authentische Texte werden nicht als Lehrmaterial geschrieben und haben ihren individuellen Charakter. Es ist nur schwer, aus ihnen genügend Beispiele für die Darstellung der Grammatik und die dazu gehörenden Übungen zu gewinnen“ (Eichheim 2001). Als dessen Folge ist die methodisch-didaktische Arbeit mit Sachtexten im universitären Deutschunterricht ganz anderen Grundprinzipien untergeordnet, als es im schulischen Deutschunterricht der Fall ist. Die analysierte didaktische Fachliteratur lässt behaupten, dass die erfolgreiche Arbeit mit Sachtexten bzw. die Erarbeitung der methodisch-didaktischen Vorgehensweise bei der Textarbeit im Deutschunterricht unmittelbar von der Textauswahl abhängt. Um die richtige Auswahl zu treffen, sind 5 Aspekte zu berücksichtigen, und zwar **Lernende, Lernsituation, Zielgruppe, Ziele, Lerngegenstand Text**. Aus diesen Aspekten folgen mehrere Kriterien, die die Textauswahl konkretisieren und die Textsuche verengen. Nämlich der Inhalt dieser Kriterien weist die Differenzierung in verschiedenen Bereichen des Fremdspracherwerbs auf. Das Schema 1 veranschaulicht die hier vorgeschlagene Konzeption.

Wie das Schema 1 zeigt, beinhaltet jeder der fünf Aspekte mehrere Kriterien und sie sind miteinander und wie auch mit den anderen Aspekten verbunden. Die Aspekte und ihre Kriterien bilden ein Netz und wirken so oder so aufeinander. Bei der Auswahl der Sachtexte sind die Kriterien nicht gleichberechtigt: Da der Unterrichtende die Auswahl trifft, bestimmt er, was für ihn in jedem konkreten Fall wichtig ist, was eigentlich bei der Textauswahl besonders hervorgehoben wird. Die getroffene Auswahl von Sachtexten bedingt die Didaktisierung bzw. Didaktisierungsprinzipien jedes konkreten Textes. Im Idealfall wäre es, für den universitären Deutschunterricht die Sachtexte zu wählen, in denen alle angeführten Kriterien völlig berücksichtigt werden. Die Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass es fast unmöglich ist, solche Sachtexte zu finden. Deswegen ist es bei der Textauswahl danach zu streben, möglichst viele Kriterien in Betracht

zu nehmen. Das wichtigste Prinzip dabei ist aber, alle 5 Aspekte im Komplex zu beachten, keiner von ihnen darf ausfallen. Sonst fehlt eine Komponente des Netzes, was zu Schwierigkeiten bei der Didaktisierung oder zum Misserfolg bei der Behandlung des Sachtextes führt.

Wie funktioniert die Auswahl der Sachtexte für den universitären Deutschunterricht auf der Basis der hier veranschaulichten Konzeption?

Grundlegend für den Aspekt **Lernende** ist das Alter der Lernenden; im Prinzip ist es für die weiteren Kriterien ausschlaggebend. Was den Unterricht an Hochschulen betrifft, so ist das Durchschnittsalter der heutigen Studenten der Universität Daugavpils 19-24 Jahre. Dieses Alter wird von Psychologen als frühes Erwachsenenalter betrachtet, wofür eine größere Lebenserfahrung (im Vergleich zum schulischen Unterricht), Herausbildung eines Wertsystems, Streben nach Unabhängigkeit, Identitätsentwicklung, Verlangen nach Kreativität charakteristisch sind. Diese Momente wie auch die Bestrebungen der jungen Leute müssen bei der Ausarbeitung der methodisch-didaktischen Vorgehensweise für die Behandlung der Sachtexte beachtet werden. Der Studentenstatus ermöglicht es auch den jungen Leuten, sich als Mitglieder der Gesellschaft zu fühlen und eine größere Rolle darin zu spielen. Deshalb sind die deutschen Sachtexte, die einen breiten Thematikbereich haben und die durch Aktualität, Authentizität, Öffentlichkeit, Gebrauchswert gekennzeichnet sind, am besten für den universitären Deutschunterricht geeignet. In Anbetracht unterschiedlicher Studienrichtungen und Fächer sind die Interessen und Wünsche der Studenten bezüglich der zu lesenden Sachtexte unterschiedlich. Jeder Unterrichtende muss dieses Kriterium bzw. diese Bedingung anhand einer Umfrage, eines Gesprächs u.Ä. erforschen.

Die Grundlage für den Aspekt **Lernsituation** bildet der Fremdsprachenerwerb an Hochschulen. Hier sind bestimmte Besonderheiten des universitären Fremdsprachenunterrichts (z.B. der Fremdsprachenerwerb nach sprachlichen Aspekten, hohe Motivation der Studenten, Selbststudium, tiefe Spracharbeit, Erwerb der professionellen Fähigkeiten u.a.) sowie die materielle Basis (z.B. gute Bibliothek, Videothek, Informationsmaterialien, technische Ausstattung) zu erwähnen. Das Letzte erweitert erheblich die Didaktisierungsmöglichkeiten von Sachtexten. Die unterrichtlichen Aktivitäten sind im universitären

Fremdsprachenerwerb durch das größtenteils selbstständige Aneignen des theoretischen Stoffs, durch häufige sprachliche Interaktion und die Anwendung verschiedener Sozialformen, durch die selbstständige Forschungsarbeit u.a. gekennzeichnet.

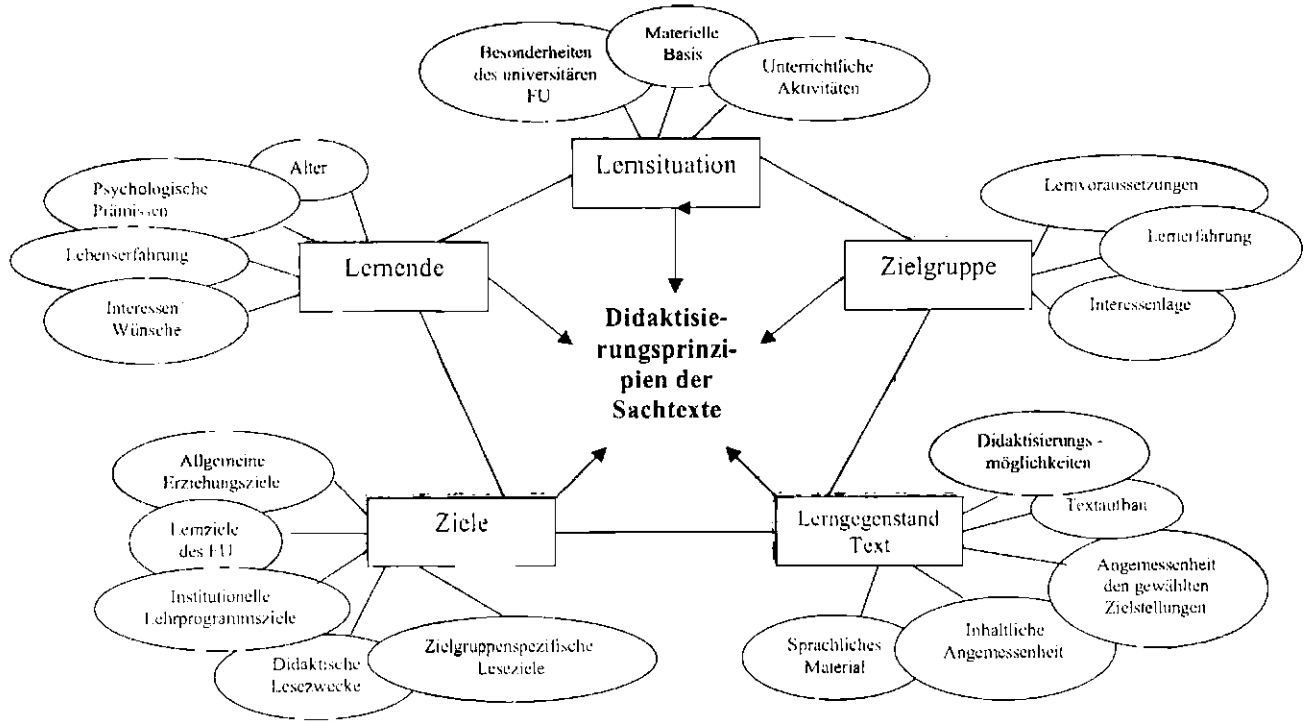
Der Aspekt **Zielgruppe** lässt an jede konkrete Lernergruppe individuell herangehen. Lernvoraussetzungen (wie, z.B. Fach bzw. Fächer, zukünftiger Beruf der Studenten) und Lernerfahrung (Welt- und Sprachkenntnisse, erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten) erweisen sich oft als Ausgangsbasis für die Feststellung der Interessenlage der Zielgruppe sowie für die Planung der Unterrichtsaktivitäten bei der Didaktisierung der Sachtexte. Außerdem können eine Umfrage oder ein Gespräch ein deutliches Bild von der Interessenlage der Zielgruppe liefern.

„Von der Zielsetzung hängen die Unterrichtsverfahren ab“ (Neuner 1990). Bei der Textarbeit bestimmen die Zielsetzungen das Arbeitsergebnis des ganzen Spracherwerbs, worauf oft alle methodisch-didaktischen Schritte im Laufe mehrerer Unterrichtsstunden gerichtet sind. Da der universitäre Deutschunterricht eine gründliche, langfristige Beschäftigung mit der deutschen Sprache voraussetzt, können die beim Spracherwerb gesetzten Ziele auf einmal nicht erreicht werden, denn unter dem Aspekt **Ziele** versteht man Zielsetzungen, die die Entwicklung, das Üben und die Einprägung einer Menge von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern. Die Aufgliederung des Aspektes **Ziele** in mehrere Kriterien lässt den Inhalt der Zielsetzungen etwas präzisieren: Förderung solcher persönlichen Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kreativität, Toleranz u.a., soziale Erziehung u.Ä. – allgemeine Erziehungsziele; Förderung der Kommunikationsbereitschaft, Entwicklung der kommunikativen Kompetenz u.Ä. – Lernziele des Fremdsprachenunterrichts; Vorbereitung der Studenten auf die selbstständige Forschungsarbeit, Entwicklung der professionellen Kompetenz der angehenden Deutschlehrer, Förderung des autonomen Lernens sind nur einige Ziele, die vor den Germanistikstudenten der Universität Daugavpils stehen (die institutionellen Lehrprogrammziele werden abhängig von mehreren Faktoren variiert und in erster Linie von der Institution festgelegt); Aneignung verschiedener Lesestrategien und -techniken, Training der Lesestile, Entwicklung der Leseflexibilität – didaktische Lesezwecke, die im Rahmen der Lesekonzeption durch die

regelmäßige Textarbeit im universitären Deutschunterricht zu erzielen sind; Erwerb vielseitiger Informationen, Suche nach sprachlichen Mitteln für eigene Sprachproduktion, Unterhaltung u.Ä. – zielgruppenspezifische Leseziele, die für jede konkrete Studentengruppe auch im außerunterrichtlichen Sprachverwendungszusammenhang eine Rolle spielen und wiederum durch eine Umfrage, ein Gespräch u.Ä. konkretisiert werden können. Es ist wichtig, möglichst viele von hier beschriebenen Kriterien bei der Auswahl der deutschen Sachtexte zu beachten, um sie danach in die Textdidaktisierung einzubeziehen.

Bei der Auswahl der Sachtexte für den Unterricht wird jeder **Lerngegenstand Text** auf seine Eignung für jeweilige Lernsituation und Lern- bzw. Zielgruppe sowie Ermöglichung der Erzielung von gesteckten Zielsetzungen geprüft. Die Kriterien dafür sind das sprachliche Material (wie, z.B. Wortschatz), sprachlicher Schwierigkeitsgrad des Textes, das Vorhandensein sprachlicher Besonderheiten verschiedener Aspekte u.Ä., inhaltliche Angemessenheit (z.B. Angemessenheit des Themas bzw. des Inhalts der Interessenlage oder dem intellektuellen Niveau der Studenten). Angemessenheit der gewählten Zielstellungen (z.B. Eignung für das Üben bestimmter Fertigkeiten oder für die gründliche Wortschatzarbeit), Textaufbau (z.B. das Vorhandensein typischer Merkmale jeweiliger Textsorte, Authentizität u.a.) und Didaktisierungsmöglichkeiten (z.B. Realisierung des vielfältigen Methodenreichtums oder des Einsatzes verschiedener Arbeitsformen). Jeder deutsche Sachtext liefert das Material für die Textarbeit bzw. Didaktisierung. Laut der hier behandelten Konzeption wird die Aufmerksamkeit bei der Auswahl der Sachtexte bezüglich des Lerngegenstandes Text den zwei Faktoren geschenkt, und zwar der Angemessenheit den vier schon angesprochenen Aspekten (d.h. Lernende, Lernsituation, Zielgruppe, Ziele) und dem inneren Potential des Textes (d.h. Struktur, Merkmale, sprachliches Material u.Ä.).

Das in diesem Beitrag aufgeworfene Problem der Textauswahl im universitären Deutschunterricht ist immer noch bedeutsam und aktuell. Da im modernen Deutschunterricht die Dozenten deutsche Sachtexte selbst in verschiedenen deutschsprachigen Quellen aussuchen, wird die methodisch-didaktische Verfahrensweise bei der weiteren Textarbeit ebenfalls von den Unterrichtenden geplant. Deshalb ist die richtige Auswahl ein wichtiger



Schema 1. Zusammenwirken der Auswahlaspekte und ihrer Kriterien bei der Didaktisierung der Sachtexte.

Ausgangspunkt für die Gestaltung des Unterrichts, was wiederum eine Basis für den erfolgreichen Spracherwerb im Hochschulprozess ist. Im vorliegenden Beitrag sind die Auswahlprinzipien der deutschen Sachtexte nur kurz umrissen worden. Um die Prozedur der Textauswahl zu veranschaulichen wird hier ein Schema vorgeschlagen (Schema 1), das es ermöglicht, die Auswahlprinzipien der Sachtexte für den universitären Deutschunterricht auszusondern. Da sind die Hauptprinzipien:

1. Orientierung auf die spätere Didaktisierung des Textes;
2. Berücksichtigung der 5 Hauptaspekte: Lernende, Lernsituation, Zielgruppe, Ziele, Lerngegenstand Text;
3. Zusammenwirken der 5 Hauptaspekte im Komplex;
4. Aufgliederung der 5 Hauptaspekte in mehrere Kriterien;
5. die Rolle des Unterrichtenden bei der Betonung bestimmter Kriterien;
6. die Rolle der Kriterien als Grundlage für eine Checkliste, die man für die Beurteilung der Eignung eines Sachtextes zu Hilfe nehmen kann.

Als das nächste Ziel setzt dieser Beitrag die Aufgabe voraus, die ausgeschiedenen Kriterien zu analysieren und eine ausführliche Prinzipienliste bzw. -katalog für die Auswahl der deutschen Sachtexte für den universitären Deutschunterricht zusammenzustellen.

Literatur

1. Bausch K.-R.; Christ H.; Hüllen W.; Krumm H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1991.
2. Bischof M.; Kessling V.; Krechel R. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt, 1999.
3. Brandt M.-L.; Strauss D. *Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten*. München: J.Gotteswinter GmbH, 1985.
4. Edelhoff Chr. (Hrsg.) *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München: Max Hueber, 1985.
5. Eichheim H. Der Originaltext als Ausgangspunkt von Lernmaterial für Anfänger. XII Internationale Deutschlehretagung, 2001. <http://www.idt-2001.ch> (31.08.2001).

6. Ose G. *Kā mēcās pieaugušie*. Rīga: Poligrāfists, 1999.
7. Gudjons H. *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
8. Heyd G. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 1991.
9. Neuner G. *Texte auf dem Prüfstand*. In: *Fremdsprache Deutsch 2. Arbeit mit Texten*. München: Klett Edition Deutsch, 1990, S. 16-19.
10. Westhoff G. *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt, 1997.

Summary

The article deals with the problem of the choice of non-literary mass-media texts for students in the university teaching process. This problem is very actual at the German language lessons at the universities, because this kind of texts has a wide use by the textwork with students. This fact proved also correct by a questioning among the students and the teachers of the University of Daugavpils. According the results of the questioning the greater part of the teachers for German look for the reading material for their students and plan the textwork themselves. Besides each of them uses different criteria for the choice of the non-literary mass-media texts. In this connection the author of this article proposes her own concept, which surveys some aspects, that have to be taken into consideration by the choice of the reading material and can facilitate it to a great extent: an emphasis is made on Learners, Situation of the Learning, a Concrete Group of Learners, Teaching Aims and the Text as an Object.

Elina Rihtere-Zunte

University of Latvia

INTERNET CLASSROOM MANAGEMENT

Kopsavilkums

Rakstā aplūkoti jautājumi par svešvalodu nodarbību augstskolā plānošanu un vadīšanu, mācību procesā izmantojot modernās informācijas tehnoloģijas, īpaši internetu. Šiem diviem faktoriem ir liela nozīme kvalitatīvu studiju nodrošināšanā, jo, organizējot šādas mācības, jāievēro gan laika, gan telpas izvēlcs, aprīkojuma, iepriekšējo zināšanu u.c. aspekti. Sīkāk analizētas nodarbības, kurās lietots internets, kā arī raksturoti studentu aptaujas rezultāti.

Computers and the Internet are used in education in many different countries, also in Latvia, and many teachers are already designing some of the materials and activities with the help of computers and the Internet. However, in comparison with other countries, the use of new technologies in the classroom is not yet so popular in Latvia. The two main reasons for that are insufficient funding and lack of the necessary knowledge in handling new technologies and Internet classroom management. The costs of new technologies may decrease in the future and computers and the Internet will be accessible to more people. Therefore, teachers have to be ready to offer students in Latvia new opportunities and approaches in Internet-based lessons.

To offer such opportunities, teachers have to be experts in Internet classroom management, as this new technology requires specific skills. Moreover, a well-planned and managed Internet-based activity is the pledge of success. If a teacher does not pay enough attention to Internet classroom management, even the best Internet-based activities can fail and leave students and the teacher himself/herself completely unsatisfied with the work.

Before using Internet-based activities in the classroom, teachers should answer the question: Why use the Internet for the particular activity? It is

essential for the teacher to get acquainted with the Internet and consider all the possibilities, advantages and disadvantages and be convinced that the activity has to be Internet-based. Moreover, teachers should remember that there is no sense in doing activities that are equally well done offline with paper and pen, handouts, course books, or any other learning materials. Using the Internet for the sheer novelty factor can be demotivating for the students and the teacher himself/herself.

Before designing an Internet-based activity, firstly, the teacher needs to decide on the objectives. The teacher should ask himself/herself the following questions:

- What do you hope the students will get out of the activity?
- Why do you want to do this activity on the Internet rather than through other media?
- How long do you expect the activity to last: part of a lesson, several lessons, all year?
- Who are your students going to communicate with: each other, another class in the same school, another school in the same city, students in another country, a native speaker, a company or another organisation?
- Do you plan to use this activity with more than one class and/or level?

(Teeler, 2000)

When, by answering the questions listed above, the teacher is convinced of creating an Internet-based activity, the next step is to find particular area or site that will be used.

Today, the Internet offers a large number of sites which teachers could use and, having chosen an area or site, it is then a matter of designing an activity that suits both the objectives and the selected area or site. Of course, teachers should be ready to experiment and be creative as there is not one correct tool for every activity or every group of students. However, some guidelines for lessons/activities using Internet-based resources can be found to help teachers organize such activities:

- Organize lessons beforehand and have a lesson guide available (on paper) for learners to follow. It is important for people new to the Internet to have a paper copy of directions and assignments to

take with them to the computer. This increases the comfort level of the new user.

- Try the lesson/activity first to see the potential roadblocks as well as the possibilities for amplification.
- Always have lessons/activities with a definite purpose or goal. Otherwise, class time may be wasted cruising the information superhighway without a plan.
- Have learners work in pairs whenever possible. The Internet provides the opportunity for a lot of interactive lessons, so having two students working on the lesson extends the communication and interaction.

The Internet classroom management is closely dependent on the classroom as such. An **Internet classroom** is like an ordinary classroom, the only difference there being the possibility to use the Internet to complete activities and tasks. The classroom may have only one computer or, in an ideal variant, it may be filled with the latest multimedia equipment. At least one computer per pair would be necessary.

The Internet classroom may be maintained by a team of computer experts or just by a few volunteer teachers. The layout and set-up of the room itself are highly important because such classroom should reinforce, rather than dictate, teachers' approach to language teaching.

Space is an essential aspect to be considered in an Internet classroom. As in any classroom, the teacher requires adequate space to move around the class and interact with the learners comfortably. Moreover, the arrangement of equipment and tables should not obstruct the teacher's visual contact with the members of the class, access to the board, or movement between groups of students. The students, in their turn, need space for note taking as well as open books, bags and other personal belongings. They also need to communicate not only with keypals, but also with each other, therefore the tables in an Internet classroom should be placed in such a way that they can negotiate and collaborate on the tasks.

Another highly important aspect is **equipment considerations**. The possibility of doing different types of activities in the Internet classroom depends a great deal on the speed and capacity of the computers. Basic

e-mail activities can be done almost from any computer, but to take advantage of all the available multimedia advances that make the Internet so worthwhile for ELT, access to fast and powerful computers is needed.

When the Internet classroom is equipped and both students and teachers feel themselves comfortable in it, the actual working there can begin. However, the Internet still remains just another educational tool alongside with others and cannot substitute the teacher and do miracles. Success of its use depends on the teacher's mastery, Internet classroom management in particular. Teachers' role in the classroom alters slightly when working with computers. Teachers may feel uncomfortable in this new role, as they have to be teachers, facilitators, and Internet guides at the same time. Therefore, the acquisition of the necessary skills is essential. Knowing how to switch between windows, hold a mouse comfortably, stop printing or get out of a program opened by accident is as indispensable in the Internet classroom as the right equipment. When both teachers and students feel comfortable with the technology, more attention can be focused on experimenting, creating and completing tasks. Two kinds of preliminary training could be pointed out:

- **Teacher training:** teachers should plan to spend at least a term using the technology for themselves – both as a resource for materials and a teacher development tool – before trying to use it with a classroom full of students.

The more teachers explore the Internet themselves, the easier it is to detect where students have gone wrong, and so save classroom time.

- **Learner training:** more and more students are experienced users of the Internet. Certain students, however, face computers with intense anxiety, sometimes to the point of technophobia. To make Internet classroom activities an enjoyable experience for them, affective support is essential. It would be advisable to start with non-threatening introductory tasks which build up their confidence in using the technology as well as the language. Such students can be paired with more confident students during the initial period of adjustment. This allows them to become accustomed to the technology at their own pace. Student learning styles and modalities

should also be considered when designing tasks, giving instructions and forming groups. (Teeler, 2000)

Another important consideration of Internet classroom management to be mentioned is **timing**. The main two problems connected with timing that can affect any teacher working in an Internet classroom are:

- The teacher will always need some time before the lesson to physically set up the activity. But teachers not always have time for that due to tight scheduling and they can do it only when the lesson has started, and the first five or even ten minutes are spent only for this purpose, but not the actual learning. A possible solution to this problem is a pre-task activity that does not require working on the computer and much teacher intervention.
- Internet-based activities very often may take longer time than planned. The reasons for that can be several, but the main ones are occasional delays, technical problems and students being engrossed in the task that it is hard to persuade them that time is up. Therefore, teachers should allow some extra time in their lesson plans and always have some alternative activities at their disposal (Teeler, 2000).

Another major aspect in the Internet classroom management is a sequenced course of the lesson. Basing on the experience acquired in several Internet based lessons it is possible to distinguish the following steps in the Internet-based lesson:

1. **Check up on the computers and the Internet before the lesson.** Before the lesson, the teacher switches on the computers, launches the Internet to make sure that the Internet is accessible. It is necessary to check the sites used in the activities, as well, as sometimes sites just disappear from the Internet.
2. **Distributing of worksheets.** At the beginning of the lesson students get the worksheets (see Appendix 1). The teacher should encourage the students to ask questions about the activity.
3. **Completing the task in a different order.** To avoid any problems caused by too many students accessing the same site, ask students to start completing the tasks in a different order, that is, tell the number of the first task to each pair of students.

4. **Teacher – consultant.** Students start completing the tasks and the teacher becomes a consultant who answers the arising questions and helps the students when they have any difficulties in handling the Internet.
5. **Collecting of worksheets and feedback.** At the end of the lesson the worksheets are collected and examined by the teacher. Students should be provided with the feedback.
6. **Questionnaire.** In order to get the students' opinion about the Internet based activity and Internet classroom management, it would be advisable to give them a questionnaire (see Appendix 2). After a detailed analysis of the completed questionnaires the teacher sees the aspects that need to be improved.

Those were the main considerations of the Internet classroom management that could help teachers enrich their classes, make them more appealing to the students and, what is more important, ensure the productiveness and success of the use of the Internet in their work.

I would like to end the article with a quotation from Sperling's book "*The Internet Guide for English Language Teachers*": "The Internet to me is like a library which is five minutes old. People who say they can find things quicker with a stroll to the local library are missing the point. The Net is young – one day it will be complete. It's a vibrant place, particularly with regard to ESL/EFL teachers and what they are doing." (Sperling, 1998)

References

1. Motteram G., Brett P. *A Special Interest in Computers*. International Association of Teachers of English as a Foreign Language, 2000.
2. Sperling D. *The Internet Guide for English Language Teachers*. The USA, Prentice Hall Regents, 1998.
3. Teeler D. *How to Use the Internet in E.I.T.* Longman, 2000.

Appendix 1

Example Worksheet (Internet-based activity about S. Leacock, R. Dahl and H.H. Munro)

Work in pairs. Write your names and Surnames:

1. Stephen Leacock

1) Launch the Internet Explorer and type the following address in the *Address bar*:

<http://tceplus.com/leacock.htm>

- Read the information and mention three interesting facts about the author.

(a).....

(b).....

(c).....

2) Type the following address in the *Address bar*:

<http://canadianheritage.ca/reproductions/20166.htm>

- Find **? People: Leacock, Stephen** and click on it.
- View the other Leacock's picture.

3) Type the following address in the *Address bar*:

<http://carolinanavy.com/fleet2/f2/zauthors/Leacock,Stephenhall/shakespeare1.html>

- Go to **Leacock, Stephen Forum Frigate** and scroll down.
- Read the messages by clicking on them.
- Write your own comments. When the message is written post it by clicking on **Post Message**.

2. Roald Dahl

1) Type the following address in the *Address bar*:

<http://www.roalddahlfans.com/>

- Find a box on the right with the title **Most Popular Searches** and click on **9.Lamb to the Slaughter**.
- Click on **Teacher Resources** (in blue).
- Click on **Classroom Activities**.

- Do the exercises **1. Jigsaw** and **2. The perfect Murder** (do not rewrite all the sentences, just make rough notes in your exercise books).

2) Type the following address in the *Address bar*:

http://www.readathon.org/roald_dahl.html

- Read the information and mention three interesting facts about the author.

(a).....

(b).....

(c).....

3. H.H.Munro

1) Type the following address in the *Address bar*:

http://www.absolutewrite.com/novels/h_h_munro.htm

- Read the information and answer the following questions:

Who is Saki?

Has Munro ever been a policeman?

What is macabre?

2) Type the following address in the *Address bar*:

<http://carolinanavy.com/fleet2/f2/zauthors/Munro,Hhhall/cas/1.html>

- Go to **Munro,H.H. Forum Frigate** and scroll down.
- Read the messages by clicking on them.
- Write your own comments. When the message is written post it by clicking on **Post Message**.

Submit the paper to the teacher.

Appendix 2

Example Questionnaire

1. Do you think Internet-based activities should be used?

Yes

No

Why?

.....

2. Please, evaluate the Internet-based lesson:

(choose the ones that apply to you)

interesting

boring

motivating

motiveless

creative

routine

based on real-life situations

artificial

.....

(your own evaluation)

3. What three aspects did you not like in the Internet-based activity?

-
-
-

4. Mention three advantages of the Internet – based activity:

-
-
-

Add any of your comments about the Internet-based lesson and the performed activity here:

.....

Thank you for your cooperation in advance. Please, submit the filled-in questionnaires to Elina Rihtere – Zunte.

Summary

The article deals with Internet classroom management. The author stresses the great importance of a well-managed class when performing Internet-based activities. The article contains also a set of questions that teachers should ask themselves before designing an Internet-based activity and discusses several aspects of Internet classroom, such as space, equipment, preliminary training of teachers and learners and timing. The author continues with the description of steps in an Internet-based lesson.

At the end are given two examples to illustrate the theory discussed in the article – a worksheet of an Internet-based activity and a questionnaire designed for getting the students' opinion.

Rita Skara

Latvijas Universitāte

INTERDISCIPLINĀRO MĀCĪBU NOZĪME ANĢĻU VALODAS APGUVĒ JAUNĀKAJĀ SKOLAS VECUMĀ

Kopsavilkums

Rakstā aplūkota interdisciplināro svešvalodas mācību nozīme sākumskolā, kā arī tiek noskaidrota jēdziena "starpriekšmetu saiknes" būtība. Ar interdisciplināro mācību palīdzību skolēni ne tikai veiksmīgi apgūst anġļu valodu, bet šāda pieeja nodrošina arī vispusīgu skolēnu attīstību.

Interdisciplināro mācību procesā tiek nodrošināta starppriekšmetu saikne – tas nozīmē, ka tiek integrētas atsevišķas mācību satura sastāvdaļas, kas kopīgas dažādiem mācību priekšmetiem. Interdisciplinārās mācības var raksturot kā integrētu attieksmi pret izglītības procesu, kam pamatā ir bērna pieredze.

D.Kērtens (Curtain 1997) uzskata: "Interdisciplinārās mācības ir tāda pieeja mācību plānojumam, kas jaunākā skolas vecuma bērniem rada iespēju apgūt valodu, ievērojot pamatskolā valdošo filozofiju."

Ideja par šādu mācību satura organizāciju eksistējusi jau pirms vispārējās formālās skolas sistēmas izveidošanās. Tiek uzskatīts, ka interdisciplināro mācību pamatprincipi rodami Žana Žaka Ruso (1712–1778) darbos. Šīs idejas atspoguļotas arī amerikāņu pedagoga Džona Djūija (1859–1952) publikācijās. Novatoriskāka pieeja vērojama krievu psihologa Ļeva Vigotska (1896–1934) pētījumos.

Mūsdienās kā galvenie interdisciplināro mācību mērķi tiek izvirzīti:

- palīdzēt skolēnam kļūt par Eiropas pilsoni;
- veidot izpratni par citām kultūrām;
- organizēt mācības ar rotaļu un spēļu palīdzību;
- svešvalodu apguves procesu saistīt ar citiem mācību priekšmetiem (mūziku, vizuālo mākslu, sportu, ģeogrāfiju, fiziku u.c.).

Interdisciplināro mācību centrā parasti ir kāda tēma, kas ietverta mācību programmā vai saistīta ar apgūstamās valodas zemes kultūru vai literatūru.

Plašāku tēmu apguve var norisināties dažas nedēļas un reizēm pat ilgāk. Citus jautājumus iespējams aplūkot īsākā laika posmā, piemēram, iepazīt kādu konkrētu stāstu, runāt par brīvdienām vai kādu īpašu gadījumu – kā dzimšanas dienas svinībām.

Mācību programmu var veidot vairāki savstarpēji saistīti tematiskie loki. Pārejai no viena temata uz otru ir jābūt rūpīgi izplānotai. Katra jauna temata apskatā ir jāiekļauj tie paši vārdiņi un gramatiskās struktūras. Mācību saturam šo tematisko loku robežās pamazām kļūstot pilnīgākam un sarežģītākam, skolēni labāk apgūs ne tikai svešvalodu, bet arī plašāk iepazīs aplūkojamus jautājumus, kas savukārt veicinās jaunu, dziļāku interešu attīstību.

Konkrēto tēmu vai tematu bieži vien ierosina paši skolēni. Viņi arī attiecīgo jautājumu pēta, balstoties uz savu pieredzi, un vispārina attiecīgā priekšmeta vai parādības būtiskās pazīmes. Tādējādi angļu valodas kā svešvalodas mācības var organizēt, iesaistot skolēnus praktiskās aktivitātēs, kas bērņus gan motivē darbam, gan izraisa viņos interesi par apgūstamajiem jautājumiem. Šādi skolēniem tiek piedāvātas ļoti daudzveidīgas valodas apguves iespējas, viņi var arī izmantot paralēles ar dzimtās valodas mācību. To, cik lielā mērā angļu valodas kā svešvalodas apguve tiek veidota interdisciplināri, nosaka bērņu grupas īpatnības, skolotājas individuālais darba stils, bērņu vērtību sistēma, kā arī specifiskais mācību saturs u.c. faktori.

Tā kā bērņi ir holistiska būtne, tieši šis ir vispiemērotākais mācību veids, jo “..angļu valodas kā svešvalodas apguve ar interdisciplināro mācību palīdzību ir tāds svešvalodas (angļu valodas) apgūšanas veids, kad skolēniem (studentiem) ir iespēja izkopt ne tikai svešvalodas prasmes, bet arī izzināt citas tēmas – matemātiku, dabaszinības u.c.” (Curtain 1997).

Strādājot sākumskolā, jāņem vērā jaunākā skolas vecuma bērņu fizioloģiskās un psiholoģiskās īpatnības, un tāpēc ļoti sekmīgi izmantojamas interdisciplinārās mācības, jo šeit skolēns ir mācību procesa centrā. Lielākā daļa bērņu nesaprot, kāpēc būtu jāmācās teikumi, kuru nozīmi viņi nesaprot. Tomēr jau sākumskolas vecumā veidojas izpratne par to, ka valodu ir nepieciešams zināt, lai varētu sarunāties, lai saprastu animācijas filmiņas, lai nākotnē būtu iespējams iegūt labu darbu, lai varētu braukt uz ārzemēm. Interdisciplināro mācību procesā skolēni valodu lieto arī kā līdzekli, lai

vairāk ko uzzinātu, lai dalītos informācijā ar citiem.

Interdisciplināro mācību laikā bērni ir aktīvi. Viņi mācās darot. Tāpēc skolotājam jācenšas piedāvāt tādus uzdevumus, kas liktu skolēniem darboties, rosinātu kaut ko darīt, tā ļaujot izpausties viņu radošumam un vēlmei visu izziņāt.

Interdisciplinārās mācības ir tāds mācību organizācijas veids, kad zināšanu un prasmju apguve notiek, aplūkojot bērnus interesējošu tēmu. Pirms interdisciplināro mācību realizācijas praksē skolotājam būtu ieteicams izveidot t.s. tēmas tīklu (*Topic-web*). Tā centrā ir tēma, kas saturiski izvēsta tematos, paredzot arī skolēniem veicamos uzdevumus.

Ar šo uzdevumu palīdzību izvirzīto tēmu ietvaros iespējams gan apgūt valodu, gan papildināt un atkārtot citos mācību priekšmetos, piemēram, matemātikā, dabas mācībā, mūzikā utt., apgūstamās zināšanas un izkopt nepieciešamās prasmes. Tādējādi bērni mērķtiecīgi lieto angļu valodu, lai aktīvas darbības procesā piedzīvotu, uzzinātu vai paveiktu ko jaunu, kas viņus interesē un ir viņiem būtisks, un tad to pavēstītu pārējiem.

Ļoti svarīgs faktors, lai izmantotu interdisciplinārās mācības sākumskolā, ir tas, ka šinī izziņas procesā tiek iesaistītas visas maņas – redze, dzirde, oža utt.

Populārākās tēmas, ko skolotājas parasti izmanto ir: ģimene un draugi, cilvēka ķermenis, svētki, drēbes, dzīvnieki, laika apstākļi, filmas un TV u.c.

Šīs tēmas tik bieži izvēlas tāpēc, ka:

- ✓ valodas apguves procesā tās ļauj izmantot bērnu pieredzi, vienlaicīgi saistot mājas dzīvi ar apgūstamo vielu;
- ✓ bērnus tās interesē un līdz ar to motivē mācīties valodu,
- ✓ palīdz apgūt jaunas zināšanas (vārdus, jēdzienus) un prasmes, kas nepieciešamas arī citos mācību priekšmetos,
- ✓ rosina bērnus izziņāt faktus, izmantojot dažādus informācijas avotus, veicina iztēli.

Sūzena Halivela (Halliwall 1993) uzskata, ka integrētās mācības nav specifiskas tikai svešvalodu apguvei. Tās ir radušās, domājot par bērna izglītošanu dzimtajā valodā. Galvenā uzmanība te veltāma mācību priekšmeta satura jautājumiem un veidam, kādā šis mācību saturs tiek piedāvāts skolēniem. Arī dzīvē daudzas cilvēka darbības jomas netiek šķirtas viena

no otras. Tāpēc īpaši jaunākā skolas vecuma bērniem ir būtiski nepieciešamās zināšanas un prasmes apgūt integrētā veidā.

Piemēram, tēmas “Dzimšanas diena” ietvaros iespējams integrēt vairāku mācību priekšmetu atsevišķus jautājumus:

- *vēsture* – dzimtas koka veidošana, paaudzes, slavenu cilvēku jubilejas;
- *matemātika* – veicot aritmētiskas darbības, apkopot, piemēram, anketu rezultātus un noskaidrot, kuros mēnešos klasē ir visvairāk dzimšanas dienu (grafiku, apla diagrammu izveide u.c.);
- *ģeogrāfija* – skolēnu pašu, viņu vecāku un vecvecāku dzimšanas vietu apzināšana;
- *kultūras vēsture* – dzimšanas dienu svinību tradīcijas (Latvijā un citās valstīs);
- *literatūra* – dažādi literārie darbi par augšanu, stāsti par dzimšanas dienas svinībām, dziesmas;
- *vizuālā māksla* – dzimšanas dienas apsveikuma kartīšu un ielūgumu darināšana;
- *dabas zinības* – jautājumi par to, kā rodas bērni, kā viņi aug un attīstās.

Kā jau tika minēts iepriekš, organizējot interdisciplinārās mācības, apgūstamo vielu izkārtu izvēlēto tēmu ietvaros. Veidojot mācību plānu, jāņem vērā pēctecības princips, nodrošinot secīgu, pakāpenisku pāreju no tuvākā uz tālāko, no saprotamā uz nesaprotamo, no vieglākā uz grūtāko, no zināmā uz nezināmo. Tas pozitīvi ietekmēs mācību procesa kvalitāti, un tādējādi bērni sekmīgāk apgūs mācību vielu.

Angļu pedagogs K. Bramfīts (Brumfīt 1991) uzskata, ka, organizējot interdisciplinārās mācības, angļu valodas apguvē tiek ievēroti šādi būtiski faktori:

1) konteksts – pirmkārt, bērni apgūst svešvalodu savas pieredzes kontekstā. Otrkārt, vārdi un teikumi tiek skatīti teksta ietvaros, kas nepieciešams attiecīgā vārda vai kādas teksta vienības jēgas un nozīmes izpratnei. Tradicionālajos gramatikas vingrinājumos parasti iekļauti teikumi, kam nav ciešāka savstarpējā sakara;

2) nozīmība – tēmu izvēlē tiek ņemtas vērā bērnu intereses un pieredze, līdz ar to skolēni mācībām piešķir lielāku nozīmi. Viņi vēlas aktīvāk

iesaistīties mācību procesā, jo valoda vairs netiek apgūta pašas valodas dēļ;

3) **mērķis** – ievērojot mācībās pirmos divus faktorus, bērni mērķtiecīgi apgūst ne tikai svešvalodu, bet arī konkrēto tēmu. Svešvalodas apguvi integrējot ar pārējiem mācību priekšmetiem, mācības kļūst par holistisku procesu.

Secinājumi

1. Interdisciplināro mācību procesā svešvalodas apguve tiek integrēta ar citos priekšmetos apgūstamo mācību vielu, valoda tiek izmantota kā līdzeklis citu priekšmetu apgūvē. Skolēni saprot, ka viņi mācās ne tikai svešvalodu, bet ka valoda izmantojama, lai vairāk uzzinātu. Līdz ar to pieaug motivācija apgūt valodu nevis pašas valodas dēļ, bet lai noskaidrotu interesējošos jautājumus.

2. Šādas mācības stimulē skolēnu izziņas prasmju attīstību, liek viņiem jaunā materiāla apgūvē izmantot iepriekš apgūtās prasmes un zināšanas. Šādi organizējot mācību procesu, skolēni labāk spēj veikt sarežģītākus uzdevumus, kuru risināšanā nepieciešama kritiskā domāšana, spēja izvērtēt, analizēt, sintezēt u.c. prasmes.

3. Interdisciplinārās mācības skolēniem ļauj svešvalodas apguvi uzvert kā vienotu (holistisku) procesu. Skolēni sarežģītas svešvalodas struktūras apgūst, skatot tās plašākā kontekstā, nevis katru atsevišķi. Viņi saprot, ka valoda ir informācijas ieguves līdzeklis. Mācību procesā vienlaicīgi tiek pilnveidotas visas četras valodas prasmes – runāt, klausīties, rakstīt un lasītprasme, jo valodiskās darbības tiek veiktas ciešā saistībā ar reālo dzīvi.

4. Šādu mācību centrā ir pats skolēns, viņa pieredze. Veicamie uzdevumi ir viegli saprotami, tajos ietvertas pazīstamas dzīves situācijas. Skolēni pēta un meklē, novēro, pieraksta, eksperimentē un secina. Viņi nav pasīvi novērotāji, bet gan aktīvi mācību procesa dalībnieki. Šāda veida mācībās plaši izmanto kooperatīvās mācību metodes, īpaši grupu darbu. Notiek diskusijas, skolēni labāk apgūst komunikācijas prasmes (skolēns – skolēns, skolēns – skolotāja).

5. Skolēni var dalīties savā pieredzē, sekmējot mācību vielas apguvi. Vizuālā māksla, literatūra, lomu spēles utt. – tas viss viņiem palīdz mācīties. Tieši šādi elementi ir veiksmīgi izmantojami lielākajā daļā integrēto stundu.

Atsevišķu mācību posmu noslēgumā bērni izstrādā interesantus projektus, veido grāmatas, raksta referātus, tādējādi pierādot, cik sekmīgi viņi ir apguvuši aplūkoto vielu.

Literatūra

1. Brumfit C. & Moon J. & Tongue R. *English to Children. From Practice to Principle.*, 1991.
2. Bruner *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge, 1986.
3. Curtain H. *ECML Workshop Theme – based Foreign Language Teaching to Young Learners.* Graz, 4- 8 February, 1997.
4. Curtain H. & Pesola C.A. *Language and Children – Making the Match.* New York, 1994.
5. Dam L. *Learner Autonomy from Theory to Classroom Practice.* Dublin, 1995.
6. Enever J. *Training Notes. The British Council EYL. Trainers' Project, Latvia 2000–2002.*
7. Grigule L. & Silova I. *Mācīsimies sadarbojoties.* R., 1998.
8. Halliwell S. *Cross curricular approaches with young language learners, Information Update: Issue 11. Teaching English to Young Learners.* The British Council, 1993.
9. <http://eric.indiana.edu/db/riepage603.html>
10. Lieģeniece D. *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* R., 1998.
11. Moon J. *Children Learning English.* Macmillan Heinemann, 2000.
12. Phillips S. *Young Learners.* Oxford, 1994.
13. Vale D. & Feunteun A. *Teaching Children English. A Training Course for Teachers of English.* Cambridge, 1995.

Summary

The article is concerned with learning and teaching English to young learners with the help of cross-curricular approach. It states the nature of the cross-curricular approach, and suggests why it should be so important to use the approach working with young learners. It proves that the cross-curricular approach not only helps children better master English but also develops them as holistic beings as it provides studies with meaning, context and a clear-cut aim.

Ligita Verzbicka
Universitāt Letlands

TEXTANALYSEN IM DAF-UNTERRICHT

Kopsavilkums

Tekstu precīza uztvere un prasme tos uzrakstīt mūsdienās kļūst arvien nepieciešamāka ikvienam darbaņēmējam, jo tieši šīs prasmes nereti palīdz konkurences cīņā darba tirgū. Tādēļ teksta struktūras un tā likumsakarību izpratne ir neatņemama izglītota cilvēka pamatzināšanu sastāvdaļa. Rakstā tiek aplūkotas teksta struktūras pamatvienības no hermeneitikas un teksta lingvistiskās analīzes viedokļa.

Zusammenfassung

Die Fertigkeiten Texte zu verstehen und Texte zu produzieren erlangen heutzutage eine immer mehr größere Bedeutung für den Arbeitnehmer, denn damit steigert sich seine Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Deswegen gehören die Kenntnisse der Textstrukturanalyse, deren Gesetzmäßigkeiten sowie der textkonstituierenden Komponenten zum Grundwissen eines gebildeten Menschen. Im vorliegenden Artikel werden die Grundeinheiten der Textstruktur vom Standpunkt der Hermeneutik und Textlinguistik behandelt.

Die Entwicklung des relativ neuen Gebiets der linguistischen textbezogenen Forschung, hat eine Menge von Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich des akademischen Faches „Textanalysen“ im Bereich der Deutschlehrerausbildung hervorgerufen. Die Idee der Textanalysen wurde im Buch von A.I.Domaschnjew, I.P.Schischkina, J.A.Gontscharowa „Interpretation künstlerischer (fiktionaler) Texte“ definiert. Es hiess, die Textinterpretation des künstlerischen Textes sei mit der Theorie und Praxis der künstlerischen Übersetzung in Verbindung zu setzen, die von den Ergebnissen der Form- und Stilanalysen literarischer Texte Gebrauch macht. In Seminaren der Textinterpretationen sollten die Studenten die erworbenen Kenntnisse in Linguistik, Landeskunde, Literatur und Sprachübungen

ausnutzen. (Domaschnjew u. a. 1989, 6). Also das Fach ist interdisziplinär ausgerichtet. Nach den heutigen Ansichten ist der Textbegriff viel weiter als fiktionaler Text und die Textlinguistik hat wie textlinguistische so auch psycholinguistische Dimensionen. Textverstehens- und Textproduktionsprobleme überschneiden sich mit kognitiven Dimensionen der Psycholinguistik und der Textlinguistik. Die Bereiche von Rhetorik und Stilistik werden auch ihrerseits nur auf der Ebene des Textes fassbar. Die Bildung der Germanisten und der Deutschlehrer ist wie mit der Rezeption so auch mit der Produktion verschiedener Texte verbunden. Dabei sei zu betonen, dass die Formen der gesellschaftlichen Kommunikation weltweit einem erheblichen Veränderungsdruck unterliegen und die Anforderungen an die beruflichen Kommunikationsfähigkeiten auch weiter steigen werden. Hierfür sind im wesentlichen drei Entwicklungstendenzen verantwortlich: die *Globalisierung* der Märkte, der *technologische Fortschritt* und der *Wettbewerbsdruck*. (Becher–Mrotzek, Bünner, Cölfen 2000, 10).

Die *Globalisierung der Märkte* führt zu einer Internationalisierung des wirtschaftlichen beruflichen Handels. Daraus leitet sich ein erhöhter Bedarf an Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und Übersetzungstätigkeiten her. Da mit einer Sprache die kulturellen Werte einer Gesellschaft aufs Engste verbunden sind, wachsen im gleichen Maße auch die Anforderungen an die interkulturellen Kompetenzen. Insofern steigt hier nicht nur Bedarf an Übersetzern, sondern es vermehren sich auch die kommunikativen Anforderungen in vielen anderen Berufsbereichen.

Die *technische Entwicklung*, die Schaffung und Wartung neuer Technik verlangen von ihren Benutzern einen Informationsaustausch und Informationsarchivierung. Das Verfassen der Texte für das Internet, der sog. Hypertexte, ihre multimediale Verknüpfung mit anderen Darstellungsformen und das Suchen nach entsprechenden Informationen erfordern neue Rezeptions- und Produktionstechnologien. Dieser Bereich stellt besonders hohe Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten.

Der *Wettbewerbsdruck* verändert die kommunikativen Erfordernisse in allen gesellschaftlichen Bereichen. Die Tätigkeiten der Sprachlehrer, Übersetzer, Dolmetscher oder Journalisten verlangen eine Menge von Fertigkeiten wie beispielsweise den Umgang mit den neuen Medien, interkulturelles und interdisziplinäres Wissen und Erfahrung. Es entsteht

die unumgängliche Notwendigkeit, sich lebenslang zu qualifizieren. Es werden neue Lehr-, Lern- und Organisationsformen entwickelt, die neue Fertigkeiten und Methoden umfassen. (Becker–Mrotzek, Brüner, Cölfen 2000, 13.)

Die Linguistik hat sich in den letzten Jahrzehnten professionalisiert. Das bedeutet, dass sich die theoretischen Wissenschaften zu angewandten Disziplinen entwickeln. So hat sich eine Angewandte Linguistik entwickelt, die auf einer breit angelegten Forschung beruht. Das Spektrum umfasst die kognitive Verarbeitung von Sprache und Text, die interkulturelle Kommunikation, den Sprachunterricht und den Fremdsprachenerwerb. Große Teile der wissenschaftlichen Erkenntnisse erhalten eine Anwendungsrelevanz. Die Annahme von Laien, das sprachliche Alltagswissen sei bei allen Problemen ausreichend, verstellt den Blick auf Erfordernisse nach linguistischem Spezialwissen.

Ein linguistisches Studium vermittelt wichtige berufliche Basisqualifikationen im Bereich Sprache und Kommunikation. Die vielleicht wichtigste ist die Kenntnis der Möglichkeiten und Probleme sprachlicher Verständigung. Denn Linguistik zu studieren bedeutet, sich immer wieder analytisch mit der gesprochenen Sprache auseinander zu setzen. Dadurch werden Kenntnisse über die verschiedenen sprachlichen Teilsysteme gewonnen, die von den kleinsten Einheiten, den Lauten und Buchstaben, Wörtern und Sätzen bis hin zu den großen Einheiten der schriftlichen und mündlichen Texte und Gespräche reichen.

Zu einem interdisziplinären Fach, wo alle Aspekte der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verwertet werden, haben sich verschiedene Methoden der Textanalysen entwickelt, die einen Zugang zum Textverstehen und zur Textproduktion bieten. Einige Verfahren haben schon eine längere Entwicklungsgeschichte durchgemacht und als bewährte Methoden im schulischen Literaturunterricht in vielen Ländern der Welt Anwendung gefunden. Im muttersprachlichen Unterricht ebenso wie im Fremdsprachenunterricht haben die Textanalysen in Lettland beinahe keine Tradition. Davon zeugt die Analyse der vorhandenen Lehrbücher für Schulen und Hochschulen. Erst in der letzten Zeit wurde im Rahmen eines Projekts eine Reihe von Literaturlehrbüchern für die 10.-12. Klasse entwickelt, wo die Autorinnen versuchen, die Grundbegriffe

der Analyse von literarischen Texten zu aktualisieren (Skalberge, Pastars 1999) Infolgedessen kann man erwarten, dass die künftigen Abiturientinnen eine bestimmte Vorerfahrung und Vorkenntnisse in der Textanalyse haben werden. Inzwischen aber gilt es, den heutigen Stand in dieser Hinsicht zu berücksichtigen und nach Möglichkeit den Studenten die Orientierung bei den Textanalysen zu erleichtern.

Seit den 70-er Jahren sind viele Arbeiten zu den Problemen der Textanalysen erschienen, die verschiedene Analyseverfahren behandeln. Man unterscheidet die Analysen, die zum Textverstehen beitragen, die *hermeneutischen* Methoden und die *heuristischen* Methoden, die die Textproduktionsfragen zu klären versuchen. Also, die beiden Seiten der Verfahren sind für den Spracherwerb und die Didaktik des Spracherwerbs wichtig.

Die *Textverständnismethode* hat eine lange Tradition: sie geht auf die Interpretationsgeschichte der Bibeltex-te zurück und ist mit dem Namen von Friedrich Schleiermacher und seinem Beitrag zur Hermeneutik verbunden. Es hat zur Folge, dass besondere Hermeneutiken entstanden: theologische, juristische, philologische, auch Versuche eine allgemeine Hermeneutik zu entwickeln blieben nicht aus. Zu den in Lettland bekannten Arbeiten gehören H.-G.-Gadamer's Abhandlung „Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik“ (1960) - lettisch in Fragmenten in „Kentaurs XXI“ Nr.7, und im Beitrag von V.Ivbulis „Wohin, Literaturwissenschaft?“ (1995). Hermeneutisches Verstehen wird als Klammer aller Methoden verstanden, deshalb sollte diese Methode wie auch andere Methoden als spezifische Zugänge gelernt werden, damit der Lerner Verfahren und Aspekte, die sie zur Erschließung und Verstehen von Texten benötigen, beherrschen. G.Henrici führt eine Reihe von Texterschliessungsmodellen, die die Sprachlehrer beherrschen und den Lernern beibringen sollten, an. (vgl.Henrici 1982, 265-275).

Das Grundmodell des Verstehens ist *der hermeneutische Zirkel*. Man soll aus dem Einzelnen das Ganze eines Werkes verstehen, obwohl das Verständnis des Einzelnen schon das Verständnis des Ganzen voraussetzt (Müller-Michaels 1987, 236-238).

Um einen Text in einer fremden Sprache zu verstehen, braucht man allerlei Kenntnisse, auch eine generelle Einsicht in *die Struktur der Texte*.

Die Struktur der Texte ist von der Normierung der Textstruktur und durch die Textart geprägt, deswegen kann die Struktur der Texte nicht ohne weiteres aus vorgegebenen Bezugssystemen erschlossen werden (vgl. Plett 1975, 42-44). Die Kenntnis der *Textsorten* gibt schon Aufschluss über die *Textsemantik* und *Textformantien* (vgl. Plett 1975, 81-85). Deswegen, obwohl der heutige Stand der Textsortenforschung noch viele ungelöste Probleme hat, sollte der Lerner theoretische Ansätze der Klassifikation von Texten nach Textarten kennen lernen. Eine kritische Beschäftigung mit Textarten eröffnet dem Lerner die Möglichkeit, die Wirklichkeitserfahrung in Texten zu erfassen (Glinz 1977, 119). Im Verstehensprozess wird dem geschulten Lerner das bewusst, was dem naiven Leser oder Hörer nur undeutlich fühlbar wird oder überhaupt verschlossen bleibt.

Den Text verstehen heißt zunächst *den Wortlaut* verstehen. Wo dies erschwert ist, braucht man einen Kommentar. Dazu benutzt man Wörterbücher, Lexika, Enzyklopädien. Unter diesem Gesichtspunkt muss man den Sinn (das Gemeinte) von der Bedeutung (dem Bezeichneten), was der Aufnehmende jeweils an Sinnhaftigkeit für sich oder andere im Text entdeckt, unterscheiden. *Die lexischen Schwierigkeiten sind* zu beseitigen. Historismen, Archaismen, dialektale Wörter bergen in sich Gefahr den Sinn zu verfehlen. Eine besondere Bedeutung kommt der Semantisierung zu, weil die Lexeme nicht immer eine vollständige Monosemierung auf allen Ebenen erfahren, und weil nur komplexe mehrdeutige Texte ästhetisch und polyfunktionell sind. Für bestimmte Textsorten kann das Vorkommen von Isotopien als konstitutiv angesehen werden. Die Bedingung für das kommunikative Funktionieren solcher Texte ist, dass der Leser oder Hörer die Polysemie durchschaut. Darum soll dem Durchschauen von Bildern und der Textphorik (der Verweisung) eine besondere Aufmerksamkeit bei der Analyse von Texten geschenkt werden.

Die Untersuchung von *Textformantien*, die eingehende Beschäftigung mit einzelnen Bauelementen des Textes und ihrer Erklärung verlangt von dem Lerner eine ausreichende Informiertheit über die Fachbegriffe der Textanalyse. Textlinguistik und Textstilistik ist auseinander zu halten, weil man die Stilistik die Lehre von der innersprachlichen Übersetzung nennen könnte. Der Stil und der Stilwechsel soll von der Intention pragmatisch

begründet sein. (vgl. W.Dressler 1972, 107).

Dasselbe gilt für *Realien*, die ebenfalls geklärt sein sollten, um die Missdeutungen zu vermeiden. Emblematische, antiquarische Erscheinungen, versteckte Zitate und Anspielungen können Ironie und Parodie verstecken, deren Sinn beim Verkennen entgehen kann.

Hier sind zwei Aspekte der Verstehenslehre auseinander zu halten: das Verhältnis von beabsichtigtem und tatsächlich im Text verwirklichtem Sinn. Dazu wäre *die Absicht des Autors* zu studieren (*Intention*). Jeder Leser versteht den Text auf seine eigene Art, auch der Autor sich selbst in verschiedener Zeit. Als Sinn eines Textes sei den Sinn zu verstehen, den der Autor bezweckte. Der Sinn ist eine Sache des Bewusstseins, nicht der Worte. Und der Text, als eine Anreihung sprachlicher Zeichen, erzeugt keinen Sinn. Der besondere Sinn, den der Autor seinen Worten beilegt, sei niemals der einzig mögliche unter den Normen und Konventionen seiner Sprache, der vom Autor intendierte Sinn enthält gewöhnlich Komponenten, von deren Vorhandensein dieser nichts weiss. (Behrmann 1982, 33).

Um das fremde Werk zu begreifen, scheint es nötig, den ganzen Lebenszusammenhang, aus dem es hervorgegangen ist, im Geist wiederherzustellen „Das Verstehen ist selbst nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln“, schreibt Gadamer in „Wahrheit und Methode“ (1960, 274). Verstehen sei „Teilhabe am gemeinsamen Sinn“. (Gadamer 1960, 276) Die Verwirklichung dieses Prinzips verlangt H.Glinz bei den Textanalysen und nennt das *Pluralitätsprinzip* (Glinz 1977 Bd.1, 249). Das Verstehen ist „Horizontverschmelzung“ vom Horizont des Werkes und Horizont des Verstehenden. Eine gelungene Verstehensleistung ist weder ohne Einfühlung noch ohne geschichtliches Wissen noch ohne den prägenden Anteil der Tradition im Verstehenden zu denken“ (Behrmann 1982, 11)

Die Perspektive aus der der Autor schreibt, d.h. die seelische Verfassung, des Autors und die des Lesers bringen einen Zug der Subjektivität in die Analyse hinein. Beide sind als Produkte der Zeit aufzufassen und nicht als kulturell erzogene Individien.

Die Sinnerwartung ist ein Vorgriff auf das Ganze. Die Hermeneutik spricht von *Vorverständnis*, *Antizipation*, *Vormeinung*. Die

Sinnerwartung oder Vorverständnis ist von *der Literaturgattung* oder *Textsorte* bestimmt. Die Gattung oder Textsorte bestimmt die übliche Voraussetzung unter der ein Autor seine schriftkonstituierte Absicht verwirklicht. Die Intention, der Sinn und die Art, der äußere und der innere Aufbau ist von daher bestimmt.

Unerlässlich ist die Kenntnis von Literaturen und Tradition. Deswegen ist *die Funktion der Textanalyse* immer das Vertiefen des Rezeptionsrepertoires, das Erhöhen der Rezeptionskompetenz, das Entwickeln der literarischen Kommunikation, das Vertiefen des Textverständnisses.

Das Verstehensproblem ist immer aktuell gewesen, und die Wissenschaftler haben sich immer um die Schaffung einer Verstehensmethode bemüht. E.D.Hirsch schreibt, dass der Gedanke eine verlässliche Interpretationsmethode zu schaffen, eine Trugvorstellung sei. (Hirsch 1972, 261).

Zu den Hauptaufgaben gehört die Feststellung der stofflichen und gedanklichen und sprachlich-formalen Phänomene, aus denen sich der Text zusammensetzt (Themen) und *die Feststellung der Bedeutung dieser Phänomene* (Themen). Dazu gehört die Gross- und Kleingliederung des Textkontiniums und Freilegung der Strukturen (Behrmann 1982 31-33; Glinz 1977, Bd.1, 92-93). Je gründlicher und raffinierter dieser Abschnitt durchgeführt wird, desto ergebnreicher wird die Gesamtinterpretation, das Aufhellen des Hintergrunds. Das wird geübt wie Technologie: durch das Nachforschen, durch das Hineinwachsen in die Welt der Literatur, durch die Forschung nach der Formtradition. Das zu ermitteln ohne genaue Kenntnis der Literatur ist schwer, deswegen wird geraten, die Verweise in den Erläuterungen der wissenschaftlich-kritischen Edition zu studieren.

Die produktionsästhetische Methode richtet sich auf das Verhältnis Wirklichkeit-Autor-Text im Horizont der Entstehungssituation des Werks. Sie sucht die ästhetische Eigenart des Textes aus den Entstehungsbedingungen und dem Entstehungsprozess zu klären. Sofern der Text ein Ergebnis bewusster sinnproduzierender Tätigkeit ist, wird die Frage nach der *Autorintention*-Gegenstandswahl gestellt. Es bedarf daher der Kontextanalyse, um die Autorintention zu ermitteln. Die Analyse geht auf die Motivations- und Determinationsgeschichte des Textes zurück. Er

wird zur Botschaft des Autors bezüglich der gesellschaftlichen und literarischen Verhältnisse und zum Zeugnis seiner Zeit. Die literarischen Texte sprechen nicht direkt über ihren Gegenstand, Entstehungssituation und Wirkungsabsicht aus. So kann der Leser „Des goldenen Topfes“ von E.T.A. Hoffmann nicht aus dem Text ermitteln, warum der Hauptheld Anselmus heißt, wen die Gestalten von Veronika und Serpentina versinnbildlichen, dass der Hauptheld Hoffmann selbst ist usw. (Hoffmann 1992). Das alles gehört zum Hintergrund der Sprachhandlung und die Geschichte ist die Botschaft des Autors. Interpretation kann man in dieser Hinsicht als eine Übersetzung des Textes in die historische Praxis aus der sie entstanden ist. (vgl. Schutte 1993, 48; Eco 1984, 15). Der Autor entwirft die „Welt“ als deren *Modell*. Das Verhalten des Autors zu dieser Welt ist subjektiv, und sie heißt *expressive Funktion des Textes oder Ausdrucksfunktion*.

Die Appellfunktion des Textes kommt in den Leserreden des Autors zum Ausdruck, aber in vielen Texten ist sie zu entziffern und sie gehört schon zur Rezeptionsanalyse des Werkes. In den expressiven und appellativen Funktionen des Textes drückt sich die Interessengebundenheit der Textproduktion aus. Die Rekonstruktion von Entstehungsbedingungen des Werkes auf der Grundlage der Rezeption setzt – explizit oder implizit – voraus, dass ein Komplex von Beziehungen zur Zeit der Textentstehung vorhanden war.

Im produktionsästhetischen Modell sind zwei Ebenen zu unterscheiden: Textbeschreibung und Kontextanalyse.

Die Textanalyse ist ein Auflösen vom Gewebe des Textes und ist weniger als Interpretation, bezeichnet jedoch genauer, worum es hier geht. „Das Auflösen des Gewebes gibt einen Einblick in die Faktur, in die Beschaffenheit des Materials und die Art der Verknüpfung, es ist die Stufe des Erkennens. In dieser Hinsicht kann die Textanalyse für die Textinterpretation nutzbar gemacht werden. Bevor man erklärt und deutet, muss man erkennen. (Kallmeyer, Klein, Meyer-Hermann 1974, 99) Die Befähigung der Schüler zur selbständigen Analyse ist ein Schritt zur Entwicklung der Rezeptionsfertigkeiten.

Die Textanalysen gehören zu einer zeitaufwändigen Tätigkeit, deshalb wäre es ratsam, dem Lerner möglichst ausreichende Informationen zur

Verfügung zu stellen, das könnte die Zeit für die mentalen und theoretischen Operationen ersparen. Im Rahmen eines „integrativen Kurses“ mit einer genügend breiten Didaktisierung von ausgewählten Texten, wäre es möglich, den Studierenden der Sprachdidaktik die Arbeitsverfahren der Textanalysen zu veranschaulichen und die philologischen und didaktischen Erfahrungen zu aktualisieren. „Bei Didaktisierungen für den Sprachunterricht ist immer zu bedenken, dass für die Lernenden weniger nützlich ist, die reduzierte Fassung einer wissenschaftlichen Methode kennen zu lernen als unter einer bestimmten Zielsetzung (und bei angemessenem Schwierigkeitsgrad) eng umgrenzte Übungen an konkreten Texten durchzuführen, für deren erfolgreiche Erledigung dann ein bestimmtes (text-)linguistisches Verfahren (als Hintergrundwissen der Lehrenden) hilfreich sein kann“ (Schönke 1997, 26-27).

Literatur

1. Behrmann A. *Einführung in die Analyse von Prosatexten*. Stuttgart: Metzler, 1982
2. Becker-Mrotzek M., Brüner G., Cölfen, H. *Linguistische Berufe*. In: Forum Angewandte Linguistik. Band 37, Frankfurt-Main: Peter Lang, 2000
3. Brizna I, Kreye H (Hrsg.) *Deutsche Texte. Eine Anthologie*. Bremen: Universitätsverlag, 1996
4. Domaschnejew A.I., Schischkina I.P., Gontscharowa J.A. *Interpretazija chudoshestvennogo texta*. Moskwa: Prosweschtschenije, 1989
5. Dressler W. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1972
6. Eco U. *Einführung in die Semiotik*. UTB 105. München: Fink, 1972
7. Gadamer H.-G. *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr, 1960
8. Glinz H. *Textanalyse und Verstehenstheorie*. 2 Bde. Wiesbaden: Athenaion, 1977
9. Henrici G. Studienbuch: *Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. München, 1983
10. Hirsch E.D. *Prinzipien der Interpretation*. München: Fink, 1972
11. Hoffmann E.T.A. *Der goldene Topf*. Stuttgart: Reclam jun., 1993
12. Kallmeyer K., Meyer-Hermann Netzer, S. *Lektürkolloleg zur Textlinguistik*.

Frankfurt-Main: Athenäum, 1974

13. Müller-Michaels H. *Deutschkurse: Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt-Main: Scriptor, 1987
14. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg). *Deutsch. Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen*. Köln: Greven, 1982
15. Plett F.H. *Textwissenschaft und Textanalyse*. UTB 328. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1975
16. Schönke E. *Textverstehen-textlinguistische und sprachdidaktische Überlegungen*. In: Hanseatisches Linguistik-Kontor Nr.7. Textanalysen und Textinterpretationen. Riga - Bremen 1997, S. 8-30
17. Skalberga A. *Literatūra. 10. klasei. Skolotāja grāmata*. Rīga: Raka, 1999
18. Stadler H. (Hg) *Deutsch. Verstehen-Sprechen-Schreiben. Kolleg 6*. Frankfurt-Main: Fischer, 1973
19. Schutte J. *Einführung in die Literaturinterpretation*. Stuttgart-Weimar: Metzler, 1993

Summary

In modern society the understanding and production of oral and written texts are of vital importance. These competences are necessary to compete in labour market. Therefore knowledge about the structure of the text and its regularity of production belong to the basic knowledge of educated people. This article looks upon the units of the text structure from a hermeneutic and linguistic point of view in the course "The Analysis of Texts in German for German language Teachers."

4. DAĻA

**LITERATŪRZINĀTNE UN
VALODNIECĪBA**

Juris Kastiņš

Latvijas Universitāte

VĀCU LIRIKAS CEĻI UN KRUSTCEĻI PĒC 1945.GADA

Kopsavilkums

Rakstā sniegts vācu lirikas virzienu apskats pēc Otrā pasaules kara. Īpaši tiek uzsvērta poētisko skolu un tendenču daudzveidība, tradicionālo un novatorisko virzienu cīņa. Spilgtākie tradicionālās lirikas pārstāvji ir H.Karosa, V.Bergengrīns, kā arī “dabas lirikas” izcilākie dzejnieki – O.Lerke un V.I.ēmanis. Vidējās paaudzes liriku darbos vērojama poētiskās inerces pārvarēšana (M.L.Kašnicas, R.Hāgelštanges un H.E.Holthūzena dzeja). Rietumvācijas dzejā izcila nozīme bija G.Benna daiļradei, kurai raksturīgs nihilisms. Tomēr tā būtiski ietekmēja jauno dzejnieku paaudzi.

Vācu lirika pēc Otrā pasaules kara attīstījās divās politiskajās un sociālajās sistēmās – VDR un VFR. No 21.gadsimta viedokļa raugoties, kādas nācijas literārā procesa mākslīga sadalīšana šķiet nepieņemama, tomēr daudzus gadu desmitus literatūrzinātne Rietumeiropā un Austrumeiropā vārda mākslas procesus vērtēja separāti: atsevišķi tika aplūkota *VFR literatūras* un *VDR literatūras* attīstība un sasniegumi. Literatūrvēsturiskajā un hronoloģiskajā ziņā tam arī tagad ir rodams attaisnojums – pārāk atšķirīgas un pat pretrunīgas bija ideoloģiskās un arī estētiskās nostādnes, kaut gan izcilākie vācu literāti vienmēr centušies analizēt un salīdzināt vācu literāro dzīvi kā vienotu, nesašķeltu procesu.

Ja arī šodien runājam par *VFR lirikas* attīstību, tad ar to domājam tieši poētiskās pasaules savdabību atšķirībā no *VDR dzejas* (nebūt to nenoniecīnot) un tos sociālos apstākļus, kuros attīstījās *rietumvācu* dzejas meistarū daiļrade. Šādā nozīmē vēl tagad varam spriest par vācu lirikas ceļiem un krustceļiem pēc 1945.gada Vācijas Federatīvajā Republikā. Jautājums par abu pretējo sociālo sistēmu un valstu literārās dzīves salīdzinājumu un savā ziņā pat kontrastu (piem., G.Benns un J.R.Behers!) noteikti ir īpaša pētījuma vērts.

Rietumvācu lirika ietver sevī plašu un dziļu poētikas problēmu loku,

kuru apjaust nemaz nav tik vienkārši. No Otrā pasaules kara beigām līdz pat Vācijas apvienošanai VFR izdots liels skaits dzejoļu krājumu un antoloģiju, nemaz jau nerunājot par iespaidīgu dažādu apcerējumu klāstu, kura apguve prasītu gadu desmitus. Taču no visa milzīgā darbu apjoma kā milzīgi krāsaini un smaržīgi ziedi ar neatkārtojamu aromātu lasītājus un pētniekus piesaista izcilu talantu šedevri. Tie atklāj Rietumvācijas literāras konceptuālos pamatus, tās patosu, kā arī sociālo un māksliniecisko misiju.

Vācu dzeja pēc Otrā pasaules kara neattīstījās izolēti jeb hermētiski, – tās mākslinieciskos principus var apjaust pat 20. un 30. gadu poēzijā. Liela loma bija Austrijas nozīmīgākajiem dzejniekiem Ingeborgai Bahmanei un Paulam Cēlanam, kuru estētiskie un literārie uzskati dziļi ietekmēja vācu liriku.

VFR lirika veidojās tajā pašā garīgo kolīziju atmosfērā, kādā formējās visa Rietumvācijas literatūra. Jau šķietamā literārā vakuuma periodā, kad, likās, pilnībā bija zudušas morālās un garīgās vērtības, kad bija situsi tā sauktā “nulles stunda”, pēc Otrā pasaules kara tika radīti pirmie literārie darbi, kas iegājuši vācu literatūras vēsturē kā liecības par jaunās poēzijas pārstāvju milzīgo intelektuālo enerģiju. Tiesa gan, pirmā antoloģija, kas iznāca 1946. gadā ar nosaukumu “De profundis”, šodien ir tikai literatūrvēsturisks dokuments, kurš atspoguļo tos rūgtos kara un pēckara pārdzīvojumus, kādus nācās izciest gan vācu dzejniekiem, gan visai inteliģencei.

Kāda tad bija vācu literāras panorāma pēc 1945. gada?

Pirmais plašais strāvojums pēckara dzejā ir spilgti izteikts tradicionālisms. Tas ir virziens, kas neienes dzejas attīstībā gluži nekādu novatorismu, bet konsekventi aplicina poētikas kanonus, slavējot trafaretas normas klasicisma, neoklasicisma vai neoromantisma garā. Bieži vien var runāt par tiešu vai aizplīvurotu epigonismu, par vēlēšanos novērsties no reālās dzīves akūtajām problēmām, maskējoties ar dažādām izsmalcinātām dzejas formām. “Nulles stunda” patiesībā bija iespaidīga metafora, kas īsti neatbilda literārā procesa patiesajām norisēm. Vēl vairāk – tieši lirikā visskaidrāk izpaudās tradicionālisma virziens. Dzejas stereotipu noturīgam bija dziļi un būtiski cēloņi. Lirikai jau pēc savas literārās dabas piemīt tendence analizēt intīmus procesus un risināt personīgas problēmas vai, kā raksta T. Silmane, “..lirika modelē attiecības starp personību un

apkārtējo pasauli, balstoties uz subjektīvā pārdzīvojuma paradigmu” (Сильман 1977, 27). Cilvēkiem, kas tikko iznākuši no pasaules kara ugunīm un drupām, vissvarīgākais uzdevums bija noskaidrot savu attieksmi pret pasauli. Poētiskā forma šajā gadījumā nebija būtiska, jautājums par formas un izteiksmes modernizāciju savā ziņā pat varēja traucēt šīs funkcijas realizācijai un atbaidīt lasītāju no vārda mākslas darba ar neparasto izteiksmes veidu. Garīgajā atmosfērā, kad sagrautas bija ne tikai mājas, bet arī visi priekšstati par vērtībām, lasītāju saistīja iespēja vēlreiz izdzīvot pirmskara “veselo pasauli” (*die heile Welt*), kādu viņš to bija izjutis pirms katastrofas un nacistu melnās ideoloģijas draudiem. Modernisms, kura darbus brīvi varēja baudīt, piemēram, franču lasītājs, vāciešiem praktiski nebija pieejams, jo diktatūras apstākļos tas tika aizliegts kā tāda garīgās dzīves izpaušme, kas traucēja nacistiem īstenot savu propagandu. Modernisms bija novatoriska un pēc savas dabas demokrātiska parādība, brīvas māksliniecišķās apziņas izpaušme, kas atklāti kritizēja ideoloģijas kanonus. Šāda “demoralizējoša” māksla un literatūra, kā zināms, Vācijā nacistu diktatūras apstākļos tika aizliegta. Jaunajai literātu paaudzei faktiski netika dotas iespējas ienākt literatūrā. Visi šie faktori veicināja tradicionālisma uzplaukumu vācu dzejā pēc pasaules kara beigām. Citiem vārdiem sakot, attiecību modelēšana “starp personību un apkārtējo pasauli” notika pēc labi aprobežotu izteiksmes formu parauga, izmantojot nodeldētu poētisko valodu. Tas, protams, nekādā ziņā nesekmēja māksliniecišķo procesu. Dzejā bieži vien bija vērojams pasvītrots apolitiskums, izvairīšanās no aktuālām politiskām tēmām u.tml. Visas šīs tradicionālās lirikas formas bija cieši saistītas ar noteiktu idejisku un māksliniecišķo koncepciju, kuras pamatā rodams priekšstats par “vecu” un “veselo” pasauli, jo tajā valdīja kristīgā humanisma cilvēcības un labestības ideāli.

Vācu dzejas pēckara perioda tradicionālās lirikas spilgtākie pārstāvji bija R.A.Šrēders, H.Karosa, A.Gēss, V.Bergengrīns, G.Jingers un vēl daži citi vecās paaudzes dzejnieki. Īpaša loma minēto autoru vidū bija R.A.Šrēderam, kas pārstāvēja tradicionālās lirikas viskonservatīvāko spārnu. Vienā no programmatiskajiem rakstiem viņš atklāti atzina, ka savu dzejnieka misiju viņš redz nevis kaut kādu jaunu formu ieviešanā, bet gan simtgadīgās lirikas tradīcijas saglabāšanā: “.nekad neesmu juties kā jaunu formu aizsācējs, kā jaunu dziesmu aizsācējs vai kā jaunu principu aizstāvis,

– es vienmēr esmu juties kā tradīcijas turpinātājs un – pat ar zināmu baudu – kanonisku normu iemiesotājs.” (Knörrich 1978, 114–115) Kristietība kā ticība un morāles normu kopums tikai apliecināja viņa kā “veselās pasaules” un “dievišķās sākotnes” sludinātāja reputāciju. Mākslai, jo īpaši poēzijai, laikmetā, kad tiek iznīcinātas garīgās vērtības, jāaizstāv reliģijas ētika un morāle, domā R.A.Šrēders. Te rodams arhaisko formu un vecmodīgas poētiskās valodas lietojums tradicionālajā dzejā – autori centās izvairīties no jebkāda novatorisma un pat niecīgākās modernisma vēsmas.

Cits spilgts tradicionālisma piemērs ir H.Karosa dzeja. Tajā viņš piesauc “gaismas mistēriju”, lasītājam solot atklāt “dziedniecības avotus”, kuri glābtu to no sociālās pasaules briesmīgajām norisēm. Šķiet, ka E.Štaigers nav kļūdījies, H.Karosas daiļradi raksturojot šādi: “..viņš mīl un kultivē tradīciju, taču dara to nevis tāpēc, lai atdarinātu, bet gan tādēļ, lai tā atdzimtu.” (Staiger 1978, 85) Ja citu “tradicionālistu” izmantotās trafaretās formas nereti izraisīja “estētiskās neērtības” sajūtas, tad H.Karosas dzejā “pazīstamie izteiksmes līdzekļi”, tālāk raksta E.Štaigers, lasītāja uztverē iegūst jaunu poētisku nozīmi. Iespējams, ka tieši šis faktors izraisīja literatūras cienītāju plašu atbalstu un sekmēja pēckara tradicionālās dzejas uzplaukumu.

V.Bergengrīna dzejas valodai ir pavisam cits raksturs. Jau viņa 1950.gada dzejoļa krājuma nosaukums – “Vienotā pasaule” – liecina par vēlēšanos pasargāt no sabrukuma tās garīgās vērtības, kuras tik ļoti centās sagraut nacisti:

“Tief im innersten der Ringe
ruht ihr Kern getrost und heil.
Und mit jedem Schöpfungsdinge
hast du immer an ihm teil.”

(Bergengruen 1950, 101)

Pasaules un dabas kodols, neskatoties ne uz kādām sociālajām katastrofām, ir vesels, vienots un nedalīts. Īstenība pierāda šo patiesību – katrs priekšmets, katra lieta atgādina cilvēkam, ka arī viņš ir tikai maza šīs nesašķeltās pasaules daļa. Minētajai domai, šķiet, piekristu ikviens vācu dzejas “tradicionālists”. Retorika un patētika, kas tik ļoti raksturīga V.Bergengrīnam un citiem šī virziena dzejniekiem, vislabāk palīdz izteikt loļoto humānistisko ideju par Dievu un dabu kā nezūdošām vērtībām.

Tradicionālisms vācu lirikā cieši saistīts ar t.s. “dabas liriku” – gadu simtiem kopto dzejas žanru, kurš gan agrāk, gan arī pēc Otrā pasaules kara nešaubīgi aizstāvēja “mūžīgās vērtības”. V.Bergengrīna panteisms, viņa poētiskās pasaules antīkie motīvi, daba kā šīs veselīgās un nesamaitātās eksistences paraugs – tās ir tipiskas dabas dzejas, kuru spilgtākie pārstāvji bija O.Lerke un V.Lēmanis, pazīmes.

Citu virzienu pārstāv tie dzejnieki, kas dzimuši 20.gadsimta pirmajā desmitgadē, bet radošajam darbam nobrieduši tikai 40.–50.gados. Lai gan arī Rūdolda Hāgelštanges (1912–1988) un Hansa Egona Holthūzena (1913) dzejai raksturīga poētiskā inerce, plašs tradicionālo formu lietojums, tomēr viņu stils jau atšķiras no vecāko spalvas brāļu izteiksmes, jo viņi intensīvi meklē ceļu uz jaunu mākslinieciskās izteiksmes veidu. Ja arī R.Hāgelštange drīzāk sludina atteikšanos no “formu konvencionalitātes” un kanoniem nekā to iedzīvina savā dzejā, tad H.E.Holthūzens ne tikai izsaka neapmierinātību ar “stilizētu dzejoli”, bet arī cenšas savā lirikā rast saskaršmi ar moderno angļu dzeju, tai skaitā ar T.S.Eliota poēziju. Viņam tomēr neizdodas pārvarēt mākslinieciskās domāšanas inerces spēku un radīt jaunu oriģinālu daiļrades koncepciju. Tās T.S.Eliota poetoloģijas reminiscences, kas vērojamas viņa dzejas valodā (moderna sadzīves leksika u.c.), tikai apliecina faktu, ka H.E.Holthūzena poētiskā domāšana dziļi sakņojas kristietiski eksistenciālistisku tēlu pasaulē. Dzejnieks publicējis divus krājumus – “Šeit šajā laikā” (1949) un “Labirinta gadi” (1952), lai pēc tam kā lirīkis aplustu un vēlāk pievērstos kritikai un esejistikai. Iespējams, ka tieši savdabīgas mākslinieciskās domas un neatkārtojamas poētiskās sistēmas trūkums lika viņam izkopt citus literatūras veidus.

Tomēr tradīcijas pārvarēšanas un jaunu māksliniecisko izteiksmes līdzekļu apguves process intensīvi noritēja vairāku Rietumvācijas dzejas meistarū daiļradē. Viņu vidū neapšaubāmi viena no izcilākajām dzejniecēm bija Marija Luīza Kašnica (1901–1974), kura savu daiļradi sāka kā tipiska klasiskās vācu lirikas kanonu pārstāve, bet, gadiem ejot, pamazām apguva moderno dzejas valodu un mūsdienīgu stilu. Vācu literatūrzinātnieki, protams, pamanījuši šo daiļrades procesu viņas literārajā darbībā un nosaukuši to par “tradīcijas pārvarēšanu”. G.Šverte vienā no publikācijām raksturojis M.–L.Kašnicas radošo raksturojīs kā “..apbrīnojamu piemēru procesam, kurā sevi pārvar kāda sena literārā tradīcija, pakāpeniski

iemiesojoties mūsdienīgā mākslinieciskā valodā” (Schwerte 1950, 70). Interesantas domas izsaka pati dzejniece, runājot ne tikai par savas daiļrades ievirzi, bet arī risinot problēmu par jauniem pasaules mākslinieciskās apguves principiem gan Rietumvācijas, gan visas Eiropas poēzijas kontekstā. Rakstā “Par sava laikmeta izteikšanas iespējām liriskajā daiļradē” viņa dziļi analizē jautājumu par to, kāpēc nepieciešams nomainīt tradicionālo literāro valodu ar modernu izteiksmes veidu. Mūsdienīgu problēmas un jautājumi, domā M.-L.Kašnica, vienmēr rada “.jaunus jēdzienus un vārdus, kas vispirms parādās apziņas virspusē un tikai pēc tam lēnām iegrimst tās dzelmē” (Kaschnitz 1989, 7, 543). Apstiprinot teikto, viņa min daudzus Eiropas dzejas vēstures piemērus (Gēti, Bodlēru, Georgi, Trāklu, Rilki u.c.), kas liecina par “laikmeta vēsturiskā rakstura” atspoguļošanu literatūrā. Raksturojot savu liriku, M.-L.Kašnica atzīmē, ka “.jebkura mākslas darba priekšnoteikums ir savu pārdzīvojumu patieciss atspoguļojums” (Kaschnitz 1989, 7, 553). Tā dzejniece lēnām, bet neatlaidīgi nonāk pie atziņas, ka jāmaina dzejas valoda un struktūra, jāpārvar tradicionālisms un jālauž kanoni. Vēl 40.gadu dzejā jūtams svinīgi patētisks stils (ciklā “Dzimtene”), kā tas nojaušams šajās rindās:

Höre, mein Bruder, mit dir will ich der Zeit mich erinnern.

Da wir noch Kinder, doch kindliche nicht mehr gewesen...

Bet jau 60. un 70.gadu darbos vērojama ne vien formas, bet arī radikāla satura atjaunošana. Dzejas rinda ir kļuvusi īsa, lakoniska un skaudra, izzūd odas un elēģijas, kas skanējuma līdzinās citētajam fragmentam. Vēlīnā M.-L.Kašnicas lirika ir savdabīgi “lietišķa” un “ekonomiska”, tai raksturīga izvairīšanās no epigoniskas daudzvārdības.

Tomēr patiess mākslinieciskās domāšanas progress saistās ar vācu ekspresionisma tradīciju, kā arī ar dadaisma un sirreālisma eksperimentiem 20.gadsimta pirmajās desmitgadēs. Vācu modernisma veidošanos ietekmēja izcili dzejnieki – G.Benns, O.Lerke, V.Lēmanis un G.Britings. Jaunu dzejas valodas struktūru radīja arī citi ekspresionisti, atklājot līdz šim vēl neiepazītus lirikas attīstības ceļus (sal., piem., Friedrich 1967). Izšķirošais jautājums bija liriskā “es” pārdzīvojumu principiāli jaunu atklāsmes veidu ieviešana dzejā, kas, protams, nozīmēja daudzu novatorisku formu un līdz tam nedzirdētas poētiskās vārdnīcas rašanos. No vienas puses, modernisma strāvojumi atklāj lasītājam dīvainu sapņu, vīziju un mistisku, pat iracionālu

ainu savijumu, kā tas, piemēram, ir G.Benna dzejā, bet, no otras puses, mūsdienu vācu dabas lirika sniedz procesu atainojumu visā materiālās pasaules krāšņumā (O.Lerkes un V.Lēmaņa dzeja).

VFR lirikas formēšanās un attīstības loģika priekšplānā izvirzīja divus lielākos vecākās paaudzes dzejniekus, kuriem liktenis bija lēmis vairāku desmitgadu laikā vadīt Rietumvācijas literāro procesu. Tā ir iespaidīgā G.Benna figūra – viņa daiļrade radikāli ietekmēja jaunās paaudzes dzeju; un tas ir V.Lēmanis – “klusais klasiķis”, postekspresionistiskā perioda dabas lirīķis un tradicionālists.

G.Benns bija tas radošais spēks, ar kura palīdzību vācu literatūra spēja kritiski novērtēt un pārvarēt pagātņi, izmantojot F.Ničes nihilistisko filozofiju. Lai kā arī šodien vērtējam “Benna faktoru”, tomēr bez viņa līdzdalības pēckara Vācijas garīgā dzīve nav iedomājama. G.Benna daiļrades koncepcija ir Rietumvācijas dzejas attīstības pamats.

1947.gadā G.Benns pēkšņi parādījās literārā procesa priekšplānā nevis kā literāts iesācējs, bet gan kā pieredzējis meistars, kuram aiz muguras jau vācu literatūras ekspresionisma un postekspresionisma periods. Viņš bija pazīstams radošās inteliģences daļas pārstāvis, kas noteikti noliedza jebkādas pozitīvas sabiedriskās apziņas vērtības. G.Benns ne tikai neticēja dabas lirikas “Zaļajam Dievam” (t.i., kaut kādam panteistiskam sākumam dabā), bet arī abstraktai apelācijai pie cilvēku sirdsapziņas un goda jūtām, kas bija raksturīga M.-L.Kašnicai un N.Zaksai. Viņš nesaskatīja nekādu pozitīvu attīstības iedīgli visā pēckara humanitārajā pasaulē. Jāatzīst, ka viņa idejas, valdot vispārējai rezignācijai, dziļi iespaidoja radošo inteliģenci. 40.gadu beigās un 50.gadu pirmajā pusē pār rietumvācu dzeju lieliem viļņiem vēlās G.Benna nihilisms. Tomēr pat tāds iespaidīgs literāts, kāds bija G.Benns, nespēja vienpersonīgi ietekmēt visas lirikas formas un žanrus un saskaņot tos ar “absolūtās” un “monoloģiskās” poēzijas kanoniem. 50.gados uzplauka vācu dabas lirika, par kuru “benniskie” nihilisti nicinoši ironizēja un kuru tie nereti pat izsmēja.

Dabas lirika, kas tūkstoš veidos ziedēja vācu dzejā, savā attīstībā balstījās uz vācu klasiskās lirikas tradīcijām. Tās objekts bija, kā to apliecina žanra nosaukums, pati daba, resp., objekts, kas, kā domāja “puķu ostītāji”, nepakļaujas modernistu idejai par pasaules dematerializāciju, bet stimulē baudīt “naturālas substances”. Dabas lirikas izcilākie pārstāvji V.Lēmanis,

O.Lerke, G.Britings u.c. novērtēja ideju par "pasaules jēgas sabrukumu" kā lielu nelaimi un "laikmeta slimību". Viņi bija pārliecināti par to, ka daba vienmēr būs esamības vienotības un veseluma apliecinājums. Tuvoties dabai vai pat saplūst ar to -- tas ir dabas liriku ideāls:

"O, Weite, o beglänzter Wasserlauf,

O Himmelsjauchzen, Donnerhall,

nehmt mich doch hin, hebt mich zu euch doch auf!

Ich will nicht mich, ich will das All!"

(Hausmann 1957)

Pēckara vācu dzejā ir tūkstošiem šādu dabas lirikas piemēru. Šis žanrs bija izplatīts ne tikai 20. un 30., bet arī 40. un 50.gadu dzejā, tāpēc var apgalvot, ka "dabas lirikas maģiskajai skolai" nevajadzēja atjaunot savu tradīciju vai sākt visu no "nulles". Pazīstamākie šī žanra pārstāvji O.Lerke un V.Lēmanis pirmos dzejoļu krājumus publicēja jau 20. un 30.gados, lai gan toreiz tie neguva kritikas ievērtību. Dabas lirika plauka arī nacistu diktatūras gados, kas ir visai simptomātiski un likumsakarīgi: laikā, kad varas pārstāvji oficiāli propagandēja antihumānas idejas vai atklāti atteicās no kultūras vērtībām, "Zaļais Dievs" apliecināja harmoniju, saskaņu un citus ētiskos ideālus. Indivīds un tā tragiskā dzīve netiek izvirzīta priekšplānā, bet, iespējams, veido tikai fonu. Tomēr lasītājs nemaldīgi jūt, ka dabas ainavas ir spogulis, kurā viņš var saskatīt savu likteni un dvēseli. Te nav ne vēsts no G.Benna nihilisma un garīgās dzīves bioloģizācijas, te skaidri un skaisti atklājas pilnvērtīgā dabas dzīve.

O.Lerke un V.Lēmanis nav vientuļi -- ap viņiem grupējas citi vecākās un arī daži jaunākās paaudzes dzejnieki, kuriem tuva dabas liriku daiļrades koncepcija. Pie vecākās paaudzes spilgtākajiem pārstāvjiem pieder bavārietis Georgs Britings (1891–1964). Savā dzejā viņš krāšņi apdziedājis dzimtā novada ainavas, floru un faunu. Autora pirmais dzejoļu krājums "Zemes diena" iznāca jau 1935.gadā, kad lirikas attīstības iespējas Vācijā bija sevišķi nelabvēlīgas. Tomēr arī diktatūras apstākļos agrīnais G.Britings prata meistarīgi apdziedāt Bavārijas dabu, neieslīgstot šovinistiskā un vulgāri sentimentālā savas zemes slavināšanā. Viņa lirikai raksturīgās "depocitizācijas" izpausmes formas ir īpatnējas, dažreiz pat groteskas metaforas, kas vērstas pret literāro inerci -- māksliniecisko stereotipu, kuru varētu nosaukt arī par seklu jūtu apdzejošanu. G.Britinga pantos nereti

valda jautrs, optimistisks gars, kāds bieži vien raksturīgs vācu tautasdziesmām:

"Das ist mein alter Kinderpfad,
Oft bin ich ihn gegangen.
Die Sonnenblume dreht ihr Rad
Zwischen den Bohnenstangen.

Das Wasser liegt im schwarzen Fass.
Von grünem Schlamm bedeckt.
Die Natter züngelt ohne Hass,
Und hat mich doch erschreckt

Als Kind.

.....
Blas ab vom Krug den schönen Schaum!
Da fliegt er hin in Wind!
Und seinen Schatten gibt der Baum
Dem Trinker wie dem Kind!"

(Britting 1957)

Dzejnieks cenšas tvērt dabu tās vienotībā un harmonijā, tā uzsverot (tas gan tiek izteikts pastarpināti, resp., noklusējot) faktu, ka sociālā pasaule nevar kalpot laikabiedram par paraugu. Taču G.Britinga dabas lirikai piemīt kāda īpatnība, kas to atšķir no V.Lēmaņa "Zaļā Dieva" slavinājuma. G.Britinga skata dabu tā sauktā "maģiskā reālisma" iespaidā, vienlaicīgi saistot to ar kristīgo ideālu iemiesojumu.

Elizabete Langesere (1899- 1950) bija šīs "maģiskās dabas lirikas" vai "kristīgās dabas lirikas" izcila pārstāve. Arī viņa atsakās no V.Lēmaņa "Zaļā Dieva", tā vietā liekot kristietības Dievu, kuru viņa uzskata par poēzijas būtības izpausmi: "...jo šīs mākslas pasaules ... un arī literatūras *ceļā stāv kristietība*, ...tā ievēd mūs citās dimensijās... Kristietība ir šīs mākslas kodols, tāpat kā Bībele ir visu grāmatu grāmata, tā ir svarīgākā no visām grāmatām." (Langgässer 1981) Dievs radījis dabu un cilvēkus, tāpēc, domā dzejniece, arī mākslā tie jānovērtē un jāattēlo, tikai no šāda viedokļa raugoties... "Es, jāatzīstas, neuzskatu sevi par liriķi šā vārda vistiesākajā

nozīmē; mana dzeja – tā ir liturģijas daļa. Un to var saprast tikai reliģijas gaismā. Tie patiesi ir mistērijas dzejoļi...” (Langgässer 1981) Tā viens no dabas lirikas žanra paveidiem saplūst ar reliģisko dzeju un katolicismu.

Citus sarežģītus daiļrades attīstības ceļus gāja jaunākās paaudzes dzejnieki – Kārlis Krolovs (1915–1998) un Ginters Eihs (1907–1972), kuru literārā evolūcija raksturo visas Rietumvācijas lirikas attīstības pretrunas 50., 60. un 70.gados. Tomēr šo dzejnieku un vēl daudzu citu šeit nenosauktu literātu lirikas analīze ir kāda jauna plaša pētījuma uzdevums.

Literatūra

1. Benn G. *Gesammelte Werke*. München: DTV, 1975.
2. Bergengruen W. *Die heile Welt*. Zürich, 1950.
3. Britting G. *Gedichte 1919–1939*. München, 1957.
4. Friedrich H. *Die Struktur der modernen Lyrik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1967.
5. Hausmann M. *Die Gedichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1957.
6. Kaschnitz M.-L. *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989. Bd.7.
7. Knörrich O. *Die deutsche Lyrik seit 1945*. Stuttgart: Kröner, 1978.
8. Langgässer E. *...soviel berauschende Vergänglichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
9. Schwerte H. Über M.-L.Kaschnitz. In: *Der Deutschunterricht*. 1950. H.4, S. 70.
10. Staiger E. Nachwort. In: H.Carossa. *Ausgewählte Gedichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978.
11. Сильман Т. *Заметки о лирике*. Ленинград: Советский писатель, 1977.

Zusammenfassung

Der Artikel erörtert die Situation in der deutschen Lyrik im Westen nach 1945. Der Autor betont den Zusammenhang der sog. „westdeutschen“ und der „ostdeutschen“ Lyrik, denn diese Teilung scheint vom heutigen Standpunkt aus künstlich zu sein. Da sich der Literaturprozess im Westen wesentlich von demjenigen in der DDR unterscheidet, wird die „BRD-Lyrik“ in analytischer Sicht ausgesondert und detailliert geforscht. In erster

Linie wird die literarische Auseinandersetzung der Traditionalisten (O.Loerke, W.Lehmann, R.A.Schröder, H.Carossa u.a.) mit den Modernisten hervorgehoben. Da der Umfang des Artikels es nicht erlaubt, die Vertreter aller Generationen und Richtungen zu repräsentieren, so werden die grundsätzlichen Kennzeichen hervorgehoben. Die Person von G.Benn wird als Schlüsselfigur eingeschätzt, denn die poetischen Prinzipien seiner Konzeption haben die Hauptrolle in der Entwicklung der Nachkriegslyrik in der BRD gespielt.

Die Tendenzen der Lyrik werden durch literarische Beispiele aus der Poesie der bedeutendsten Dichter im Westen illustriert.

Irina Lapteva

Kaliningrad State University

**COMPARATIVE RESEARCH OF PHRASEOLOGICAL
UNITS OF BIBLICAL ORIGIN IN THE ENGLISH, SWEDISH
AND RUSSIAN LANGUAGES**

Kopsavilkums

Rakstā aplūkotas angļu valodas strukturālās un semantiskās īpatnības Bībelē, atsevišķu nodaļu teksti salīdzināti ar zviedru un krievu valodas izdevumu fragmentiem. Īpaša uzmanība pievērsta Bībelē lietotās valodas nacionālo un kultūras īpatnību izpētei. Skatītas arī dažas frazeoloģismu tulkošanas problēmas.

Abstract

The research of the problems of the unique biblical heritage in phraseology through the comparison of closely-related and non closely-related languages taking into account culturological analysis gets closer to the solution of some problems of phraseology – the study of the structural and semantic features of phraseological units, the broadening of the conception of national and cultural uniqueness of biblical expressions.

The aim of the research was to study structural and semantic features of English biblical expression in comparison with the corresponding units of Swedish and Russian as well as to examine national and cultural uniqueness of biblical expressions.

The research of the problems of the unique biblical heritage in phraseology through the comparison of closely-related and non closely-related languages taking into account culturological analysis gets closer to the solution of some problems of phraseology – the study of the structural and semantic features of phraseological units, the broadening of the conception of national and cultural uniqueness of biblical expressions.

The aim of the research was to study structural and semantic features of English biblical expressions in comparison with the corresponding units

of Swedish and Russian as well as to examine national and cultural uniqueness of biblical expressions.

Phraseological units are set language units with partially or completely transferred meanings of the component parts (Кунин, 1972). The characteristic features of phraseological units are semantic complexity, structural separability, ready-made reproduction, morphological and syntactical fixity, refusal to follow the patterns of free word combinations.

Comparative research of phraseological units of biblical origin in English, Swedish and Russian revealed the most acceptable methods to analyze phraseological units of different languages. These methods are based on defining the bilateral structural and semantic correlation of phraseological units. The parameters of meaning (significative, denotational and connotational aspects, taking into account the figurativeness of the phraseological unit) and form in combination with extralinguistic factors which influence these parameters are used to graduate the degree of correlation.

As a result of the research of biblical expressions on two levels – the grammatical and the semantic – were defined the most frequent substantive, verbal, adjectival, adverbial and communicative models of phraseological units of biblical origin. These models reflect the basic structural characteristics of the compared languages.

We have classified international phraseological units into four types according to their lexical, grammatical, semantic, figurative and stylistic similarity and difference. These types (international phraseological units with partial phonographical similarity, isomorphic, formal and latent international phraseological units) are characterized by structural and semantic similarity between English and Swedish biblical expressions. This similarity can be explained in the following way – both English and Swedish are closely-related analytical languages. Besides, there is also an extralinguistic factor – the English and the Swedes practise Protestantism. However, even when phraseological correspondences can be found they cannot be regarded as identical because due to the influence of different extralinguistic factors there appear differences in their meanings.

Russian biblical expressions have a tendency to polysemy. That is, these nominations easier develop new meanings, which is not typical of

English and Swedish. We can see it in the following examples.

Prodigal son – den förlorade sonen – блудный сын.

The Russian biblical expression has three meanings:

1. a dissolute and morally unstable person;
2. a person who has repented all his sins and returned to the narrow path;
3. a person who went away a long time ago but who has suddenly returned.

The corresponding English and Swedish biblical expressions have only one meaning in common with the Russian unit – the second one. Besides, the parts of speech do not coincide – the dependant word in the English and Russian biblical expressions is an adjective, while the dependant word in Swedish is a participle. The dependant words also do not have the same meaning – the three nations underline different sides in one and the same image, which goes back to the evangelical parable. It is important for the English that the prodigal son has wasted all the money his father had given him. The Swedes focus on his losing his family while the Russians on his wandering and roaming around the world.

Complete or partial lack of correspondence, different interpretation of images in the compared units reveals the national and cultural specific features which result from the peculiarities of reflecting the world-view, traditions and national character of the native speakers of different languages. Besides, the historical forms of the development of religion, the history of religion, the variety of confessions – Protestantism and Orthodoxy – are reflected in interpreting the corresponding image in different languages. English and Swedish biblical expressions are similar more often than not, while the Russian ones differ from them both structurally and semantically.

This tendency can be most clearly seen in formal international phraseological units, e.g. the biblical expressions *the whore of Babylon* and *вавилонская блудница* (there is no such expression in the Swedish language) are similar in their structure, in the words which they employ but they differ in their meaning. The native speakers of Russian use this unit when they mean an extremely dissolute woman while the English use it to name the Roman-Catholic church. Both expressions are characterized by a negative connotation. Moreover, the English one expresses a derogatory

meaning. (The English biblical expression with such a meaning appeared during the period of the Reformation as the reflection of the conflict between the Anglican and the Roman-Catholic churches. The Reformation is a period of religious changes in the XVI century aimed against the Catholic Church. It led to the start of Protestant churches.)

The same can be said about the Swedish phraseological unit of biblical origin *babyloniska fångaskapen*, which has the meaning of “Pope’s power”, and the Russian *вавилонское пленение (вавилонский плен)*, which means “to be forced to be away from home for a long time and feel humiliated because of that”. The Swedish biblical expression also appeared during the period of Reformation.

Latent international phraseological units are identified only semantically, e.g.:

Handwriting (writing) on the wall - en skrift på väggen - мене, текел, фарес.

The source of these biblical expressions is the legend about king Belshaz’zar. While he was making a great feast in his palace there came forth fingers of a man’s hand and wrote over against the candlestick upon the plaster of the wall of the king’s palace the words which predicted the downfall of his kingdom: “*And this is what was written, MENE. MENE. TEKEL, UPIIARSIN. This is the interpretation of the thing: MENE; God hath numbered thy kingdom, and finished it. TEKEL; Thou art weighed in the balances, and art found wanting. PERES; Thy kingdom is divided, and given to the Medes and Persians*” («*Вот и значение слов: мене – исчислил Бог царство твое и положил конец ему; текел – ты взвешен на весах и найден очень легким; перес - разделено царство твое и дано Мидьянам и Персам*» (*Daniel, 5: 26-28*). As to English and Swedish phraseological units you will not find any component of the resulted PU in the above quotation while the Russian one is a direct citation from the Bible.

Nine types of difference between the phraseological units of biblical origin and their biblical prototypes were determined in English and Russian on the basis of their lexical and grammatical varieties, e.g.:

1. Biblical prototype is a free word combination which is used in its direct meaning while the corresponding PU is the result of change

in this direct meaning.

Wash one's hands (of something) – “to refuse to have anything more to do with something or accept responsibility for something”. The ritual washing of hands was the evidence of one's innocence. This expression originates from the legend about Pontius Pilate who condemned Jesus Christ to death and washed his hands in front of the crowd.

“...he took water and washed his hands in front of the multitude, saying, “I am innocent of this Man's blood; see to that yourselves”. (Matthew, 27: 24)

2. Distortion of expression from the Bible as a result of wrong citing.

Cast (in) one's lot with somebody – “link one's destiny with somebody” appeared as a result of wrong interpretation of the following biblical verse where the matter concerns throwing lots when sharing the loot:

“Cast in thy lot among us; let us all have one purse”. (Proverbs, 1: 14)

3. The PU is created by analogy with the expression from the Bible or as a pun.

The land of Nod – “dream”. The pun is based on the same sounding of the English word “nod” (drowsiness) and the name of the biblical land Nod where Cain was exiled after killing Abel.

It should be mentioned that among the Swedish biblical expressions we have not found any phraseological units that appeared as a result of wrong citing, by analogy with the expression from the Bible or as a pun.

Variations, tendency to modernization and archaic colouring are peculiar features to the phraseological units of biblical origin. Quantitative, structural, lexical and mixed variations are caused by the wide usage of these expressive units in speech.

We consider lexical, morphological and syntactical archaic colouring to be one of the unique features of biblicisms (the usage of old Slavonic words: *примча во языцех, перст Божий, неопалимая купина*; archaic English and Swedish words: *leech, swine, physician, högmot, ulv, pigga*; archaic case and verbal forms in Russian: *в поле лица* (archaic singular case form), *хромать на обе ноги* (archaic dual case form), *предовы веки* (archaic plural case form), *своя своих не познаша* (aorist).

ничтоже сумняшеся (imperfect), ныне отпущаеши (present tense); the ending -(e)th in the 2nd person singular in English *a soft answer turneth away wrath*). This is a typical feature of the Russian language while English and Swedish have tendency to modernize and lose the archaic elements.

A considerable number of phraseological units that have originated from apocryphal books of the Old Testament is also typical of Russian whereas only three expressions of that kind were found in English *he that touches pitch shall be defiled*, *a Daniel come to judgment*, *at the last gasp*, and not a single one in Swedish. This can be explained by the fact that Protestantism rejects apocryphal books and does not include them in the Bible.

Phraseological units of biblical origin are classified in 18 phraseo-thematic fields according to their thematic indicators and extralinguistic factors. The fact that the fields are not evenly filled with the researched units is explained by the different social significance of the denoted phenomena and traditionally accepted attitude to them in English, Swedish and Russian cultures (e.g., козел). In the phraseo-thematic field "Fauna" we come across a case when the Russian biblical expression *пелена спала с его (ее и т. д.) глаз* is ascribed to a different thematic field unlike the corresponding English and the Swedish ones (*the scales fell from smb's eyes* and *fjällen föll från hans (hennes, osv) ögon*) because in Russian it has a different thematic indicator. The same is true to the phraseo-thematic field "Flora". The Russian phraseological unit of biblical origin *лезть (переть) на рожон* belongs to another field, as it does not coincide with the thematic indicator of the English unit *kick against the pricks*. It should be mentioned also that the word *рожон* denotes an object belonging to Russian culture only.

The largest phraseo-thematic fields are "Man and parts of human body", "Nature", "Flora", and "Fauna". Most of the thematic indicators coincide in the compared languages, but a certain number of them do not have analogous units. The reason is that the native speakers have different world-views. Thus it is impossible to imagine that in Russian and Swedish the bowels would be associated with human feelings and emotions as it is in English: *the bowels of compassion*, *one's bowels yearned*. However, it should be mentioned that this word had the meaning of "heart" at the

period of the creation of “King James Bible”. As time passed it lost that meaning and it can be assumed that modern speakers of English use this word in the meaning of “a system of pipes from the stomach which carries the waste matter out of the body”.

The English communicative biblical expression with the thematic indicator “rod” – *spare the rod and spoil the child* – is an argument of the adherents of corporal punishment and it used to be especially popular in the XIX century in Britain when rods were widely used in British schools as a corporal punishment, which was not so widely spread in Russia and Sweden.

In some cases the choice of this or that denotate is determined by extralinguistic factors as well as intralinguistic ones. One of the meanings of the Russian phraseological unit of biblical origin *бесплодная смоковница* is “a childless woman”. This meaning is determined by the fact that the Russian language has the category of gender, and *плод* (fruit) in different mythologies (the Slavonic one is not an exception) symbolizes the idea of plenty, fertility, success and underlies the idea of the non-stop evolution of life. Besides, it may be assumed that the fig tree (*смоковница*) was more familiar to the Russians as it grows mainly in the southern countries.

A similar example can be found in the phraseological unit with the thematic indicator “ass” (*ослица*). The noun «ослица» is feminine in Russian that is why the phraseological unit *валамова ослица* has developed a second meaning “a stupid and stubborn woman”, which does not exist in the corresponding English biblical expression *Balaam's ass*, though “ass” in English is also associated with stubbornness.

The established intra- and extralinguistic factors of difference between the English, Swedish and Russian biblical expressions help identify their national and cultural uniqueness although the source of their borrowing is common.

References

1. Арсентьева Е.Ф. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках)*. Казань, 1989.

2. Бетехтина Е.Н. *Фразеологизмы с библейскими именами (в русском и английском языках)*. Санкт-Петербург, 1999.
3. Кунии А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва, 1986.
4. Кунии А.В. *Фразеология современного английского языка*. Москва, 1972.
5. Солодухо Э.М. *Теория фразеологического сближения (на материале языков славянской, германской и романской групп)*. Казань, 1989.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты*. Москва, 1996.

Резюме

Исследование проблем уникального библейского наследия во фразеологии через сопоставление как близкородственных, так и неблизкородственных языков с привлечением культурологического анализа позволяет приблизиться к решению актуальных проблем фразеологии – поиску универсальных и специфических черт фразеологических единиц, расширению представлений о национально-культурной специфике фразеологических единиц библейского происхождения.

Целью проведенного исследования являлось изучение структурно-семантических особенностей английских библеизмов на основе сопоставления с соответствующими единицами русского и шведского языков, а также рассмотрение национально-культурной специфики в таких оборотах.

Dace Markus

Latvijas Universitāte

KOPĪGAIS UN ATŠKIRĪGAIS BĒRNU VALODĀ

Kopsavilkums

Rakstā aplūkotas kopīgās un atšķirīgās parādības bērnu valodā, analīzei izmantojot latviešu un krievu bērnu valodas piemērus. Autore izmantojusi sociologa N. Lūmaņa atziņu par atlasī kā komunikācijas pamatu.

Bērniem darinot vārdus, konstatētas divas pretējas tendences. No vienas puses, 2,5–3 gadu vecumā bērni veido vārdus un konstruē locījumu formas ne tā, kā pieņemts normatīvajā valodā, kur šāda forma vai vārds tiek uztverts par nepareizi darinātu. No otras puses – bērna veidotā forma vai lietotais vārds var būt pat “parcizāks”, t. i., atbilstošāks jau esošajai sistēmai, nekā konkrētais pieaugušā lietotais vārds vai forma. Rakstā minētie vārdu darinājumi un formu veidojumi ir raksturīgi daudziem bērniem, kas runā dažādās fleksīvajās valodās, individuālais izpaužas atlasē – kuru vārdu (varbūt – jēdzienu?) bērns ir vai nav apzināti vai neapzināti izvēlējis.

Izmantojot sociologa Niklāsa Lūmaņa piedāvāto trīsdaļīgo shēmu, kur komunikācija skaidrota kā informācijas, izteikuma un saprašanas sintēze, par komunikācijas pamatu jāatzīst atlase (sk. Luhmann 1995, 137–175). Mazam bērnam šo atlasī nosaka vecumposmam atbilstoša attīstības pakāpe, tādēļ varētu gaidīt, ka bērnu valoda ir satura ziņā primitīva, neizteiksmīga, varbūt sastāvoša no fragmentāriem, savā starpā pat nesaistītiem elementiem. Komunikācija, protams, ir iespējama arī bez valodas, piemēram, ar smieklu, jautājošu skatienu, ar apģērba, noteiktas rīcības (piem., neierašanās vai nepiedalīšanās), ar dažādu noviržu no normatīvā, pieņemtā palīdzību, bet izteikums sazināšanās procesā vienmēr ir interpretējams kā atlase (Luhmann 1995, 151), kā indivīda izdarīta apzināta vai neapzināta izvēle. Komunikācija nav tikai apgūtas informācijas nodošana, te saskaras psihe un lietu pasaule. Rezultātā rodas jauna kvalitāte, un šajā procesā noteikti iesaistīta jaunrade – atšķirīga, daudzveidīga, individualitāti un sabiedrības ietekmi iezīmējoša. Ļoti svarīgi,

lai tie, kas ikdienā ir visciešākajā saskarē ar bērniem – vecāki, skolotāji – spētu sekot bērna radošajai attīstībai, saprast, novērtēt un sekmēt to. Pirms vērtēšanas ir jāuzklausa un jāsaklausa. Dažiem bērniem jaunrade izpaužas apbrīnojamā asprātībā, piemēram, ar Uldi apmēram 8 gadu vecumā risinājusies šāda saruna:

Uldis: *Kā man apnicis rēķināt matemātiku, varēja izdomāt kādu mašīniti* [toreiz vēl nebija individuālo skaitļotāju – D.M.]!

Mamma: *Man arī apnicis mizot kartupeļus, esot taču izdomāts virtuves kombains.*

Uldis: *Jā, mūsu tētis!*

Ir bērni, kuriem komunikatīvā jaunrade atklājas viņu filozofiskajos spriedumos un jautājumos. Piemēram, šis pats Uldis bērībā centās noskaidrot, vai viņa vecvecmāmiņa ir bijusi pērtiķiene, bet, lūkojoties uz nepabeigtu celtni, secināja: *Celtnieki nesteidzas, jo nav vēl piedzimuši tie, kas tur dzīvos.* Daži bērni pārsteidzoši vienkāršās atziņās iekļauj sarežģītas pieaugušo problēmas vai jēdzienu izpratni. Tā kāda studente noklausījies, kā tēvs, vezdams piecgadīgo meitu gar Brīvības pieminekli, rādījis: *Redzi, meitiņ, tas ir Brīvības pieminekļis!* Uz to meitiņa strupī atteikusi: *Kas tā par brīvību, ja tur aiz rokas!* Latvijā pēdējā laikā samērā bieži mazākumtautību pārstāvji vēlas, lai bērni mācītos bērmudārzos latviešu bērnu grupiņās. Viena no studentēm pierakstījusi situāciju, kad Pēterītis centies izskaidrot grupiņā atvestajam krievu bērnam viņa nākotnes perspektīvu: *Miša, ja tu nerunāsi latviski, visu mūžu paliksi krievs!* Protams, metaforiskus izteikumus, māksliniecisku izteiksmes līdzekļu vai pieaugušā pieredzes radītās valodā ietērtās nianse bērns var nesaprast un interpretēt ļoti tieši. Tā sešgadīgā Agnese jau otro reizi klausās radio atskaņoto dziesmu “Raudāja māte, raudāja meita” un bēdīgi saka: *Nu kur tad atkal tas tētis ir aizgājis!*

Rakstā mēģināts ielūkoties ne tikai individuālajā, atšķirīgajā, bet arī gan vienas, gan dažādu tautību bērniem kopīgajā valodas jaunradē – jaunu vārdu darināšanas un formu veidošanas procesā. Valodnieki un pedagogi jau vairākkārt ir rakstījuši, ka valodas papildināšanai bērni izmanto zināmus vārdus, nosaucot tajos jaunus priekšmetus vai parādības (Слобин 1984, 156–157), piemēram, tā varētu būt gadījumā ar 1 gada un 3 mēnešus vecā krievu zēna Pašas teikto (Алресян 1974). Viņa vārdu jaunrade atbilst

semantiskās derivācijas principiem: pirmkārt, neuztverot atšķirības starp sievieti un vīrieti, bērns abos gadījumos lieto vārdu *дядя* 'tēvocis', otrkārt, paplašinot vārda nozīmi, viņš ar to apzīmē arī cilvēka attēlu, rezultātā par *дядя* tikusi saukta grāmata ar cilvēka attēlu un pat citas parādības, kas saistītas ar cilvēku, piemēram, balss, vēlāk zēns apzīmējumu vispārinājis un attiecinājis uz jebkuru grāmatu. Savukārt mazais Andrijuša šo vārdu lietojis, norādot pat uz māmiņas konspektiem (Иванова 1995, 27–30). Pirmie bērnu vārdi parasti apzīmē veselās, nesadalītas situācijas, piemēram, krievu bērna izteiktais *бо – бо*, var nozīmēt sāpi pēc sasituma, sāpīgo vietu, jodu, ko lieto šādā gadījumā, un pat poliklīniku (Слобин 1984, 12). Andrijuša paplašinājis arī skaņu atdarinājumu semantisko lauku, piemēram, sākumā ar *кай-кай* imitēts vārnas kliedziens, vēlāk viņš šādi norādījis uz jebkuru putnu un pat vējā lidojošu papīra gabaliņu (*Речь русского ребёнка* 1994, 27–30). Latviešu bērni vārnas kliedzienus tikai parasti atdarina ar *krā-krā*. Kādas pastaigas laikā audzinātāja mācījusi bērniem putnu nosaukumus. Ieraugot vārnu, viņa jautājusi, kas tas ir par putnu. Bērni klusē. Audzinātāja palīdz: *Kurš putns saka "krā"?* Elīna veikli atbild: *Krācējs*, tā parādot savu vārddarināšanas prasmi, tomēr šoreiz sakritība ar krācoša cilvēka apzīmējumu izsaukusi jautrību. Līdzīgas situācijas un pārpratumi konstatēti daudzkārt, un tas var liecināt gan par bērna ierobežotajām zināšanām, gan par radošu pieeju vārdu darināšanai un formveidošanai, tādējādi radot pievilcīguma efektu.

No skaņu atdarinājumiem jaunas leksiskas vienības bērni veido samērā bieži, piemēram, latviešu valodā no suņa riešanas *vau-vau* veidots lietvārds *vauva* 'suns', no kaķa ņaudēšanas *ņau-ņau* – lietvārds *ņauva* 'kaķis', no govju māvienu *mū* izveidojusies *mūva* 'govs', no lapsēnu sīkšanas *bzz* – lietvārds *bizenīte* 'lapsene', no sauciena zirga apturēšanai *prrr* radies lietvārds *prūva* 'zirgs' u. tml. Šādi paņēmieni novēroti dažādās valodās un nenoliedzami ir viena no kopīgajām parādībām bērnu valodas jaunradē.

Pievēršot uzmanību tam, ka šie īpatnējie bērnu darinātie vārdi, kurus mēdz saukt arī par skaņu kompleksiem, atšķiras no citiem bērnu darinātajiem vārdiem ar vairākām pazīmēm, valodniece M. I. Ababkova norādījusi:

- 1) tie apzīmē vai nu darbības, vai darbības un priekšmetus, kas šīs darbības veic, kamēr citi bērnu darinātie vārdi nosauc tikai

- priekšmetus;
- 2) tie neatbilst nevienai vārdšķirai, jo no darbības vārdiem atšķiras pēc formas, bet no izsaukmes vārdiem – pēc funkcijas;
 - 3) vairumā gadījumu to izcelsmes avots ir skaņu atdarinājumi un tikai dažreiz – sastingušas vai reducētas darbības vārdu formas (*бай*, *кучь*) (Абабкова 1995, 7).

Viņa arī atzīmējusi, ka bērnu radītajiem skaņu atdarinājumiem var būt tādas fonētiskas īpatnības (piemēram, šmaukstināšana, apzīmējot ēšanas procesu), kas nav pieņemamas pieaugušo valodā. Kā ceturto specifisko pazīmi valodniece nosaukusi to, ka lielākā daļa skaņu kompleksu sākotnēji ir konvencionāli, piemēram, atbildes uz verbāliem stimuliem *Kā dara...?* (*Kā dara mašīna? Kā suns rej?*) vai *Ko dara...?* (*Kā Paša ēd? Ko mamma dara?*) (Абабкова 1995, 7). Šie secinājumi ir attiecināmi arī uz latviešu bērnu darinājumiem, kurus veido skaņu kompleksi, piemēram, *Ko dara māsiņa? – Am-am ('ēd')*!; *Kā dara māsiņa? – Am-am!*

Bērni veido vārdus, protams, ne tikai no skaņu atdarinājumiem, viņi izmanto morfoloģijā zināmus paņēmienus, tos dažādi variējot. Šajā procesā vērojamas divas pilnīgi pretējas tendences. No vienas puses, 2,5-3 gadu vecumā var veidot vārdus un konstruēt locījumu formas ne tā, kā pieņemts normatīvajā valodā, tad vārds vai forma būtiski atšķiras no standarta un tiek uzverta par nepareizu darinājumu, piemēram, *mednieks sašaudīja vilku: vilks ēda Sarkangalvīti; pele ieies ārā* u.tml. No otras puses, bērna veidotā forma vai lietotais vārds var atšķirties no normatīvā tieši ar lielāku "pareizību" attiecībā pret valodas sistēmu, piemēram, darbības vārds "būt" tiek konjugēts šādi: *es iru; tu iri; viņš, viņa ir*, jo trešās personas forma ir regulāra, pēc šīs formas veidotas pārējās atbilstoši tradicionālajam konjugēšanas modelim. Kā "regulāra" skaidrojama arī bērna veidotā forma *es sakšu* (no *sacīt*) līdzīgi kā *es teikšu* (no *teikt*), bērna darinātais vārds *mīdeklīši* (no *mīt*) u.tml. Bērna valodā sistēmas skaidrība bieži ir noteiktāka, it sevišķi gadījumos, kad normētajā valodā gramatiskās nozīmes marķējumam izmantoti papildlīdzekļi vai ievērotas vēsturiskās īpatnības, piemēram, bērna locītais vārds *akmens: nav akmeņa* (*suns – suņa*). Šī parādība sastopama ne tikai latviešu bērnu valodā. Tā krievu bērns darina morfoloģiskās formas *стул – стулы* (pareizi – *стулья*), *котёнок – котёнки* (*котята*), *человек – человеки* (*люди*), *пень – пеня* (pareizi

– ня), голо-ва – голо-ву (pareizi – голову) (*Речь русского ребёнка* 1994, 18–19). Protams, vērtējums neatšķiras – arī šīs formas tiek uztvertas par nepareizām.

Salīdzinājumā ar pieaugušo valodu, bērna valoda ir kā vienkāršots tās variants, gramatiskās un leksiskās parādības tajā ir lielā mērā unificētas. Krievu valodniece S.N. Ceitlina šīs atšķirības skaidro ar to, ka bērnu valodā sākotnēji trūkst iedalījuma *sistēmā* un *normā* (ar sistēmu saprasta iespēju sistēma; ar normu – konkrēta, vēsturiska sistēmas realizācija), taču, lai ganātū kādā valodā, jāpārvalda ne tikai sistēma, bet arī norma, ko parasti apgūst vēlāk (Цейтлин 1997, 11). Tādējādi vēl skaidrāk izprotamas ir tās bērnu valodas atšķirības, kuras formāli labi iederas valodas sistēmā, ir “regulāras”, bet neatbilst reālajam normatīvās valodas lietojumam.

Pieaugušo interesi vienmēr izraisījuši tie bērnu darinātie vārdi un formas, kas atšķiras no normatīvajā valodā lietojamajiem, un nav svarīgi, vai atšķirība sakņojas “regularitātē” vai, tieši otrādi, – neatbilstībā normām. Tā latviešu valodā mazliet amizanti, bet sistēmiski precīzi skan bērnu veidotie vārdu pāri: *līgava* un *līgavs*, *bullis* un *bulle*, *kaza* un *kazis*, *tētītis* un *māīte*, *aktrise* un *aktrisis*, *vista* un *vistiņš* (‘cālis’), bet krievu valodā mazā Katja veidojusi pāri *нопоченок* – *нопоч* (‘cūka’) (Иванова 1995, 44). Šādu paņēmienu izmantojums ir raksturīgs daudziem bērniem, kas runā dažādās fleksīvajās valodās, tātad paņēmiens uzskatāms par kopīgu parādību. Individuālais izpaužas atlasē – kuru vārdu (varbūt – jēdzienu?) bērns ir vai nav apzināti vai neapzināti izvēlējis. Tātad gan vairākiem bērniem kopīgajā, gan individuālajā jaunradē var atklāt lielu vārdu un formu daudzveidību un variēšanos.

Pasaule ap bērnu vienmēr pārsteigumu pilna, tā ir ziņkāri un zinātkāri veicinoša, bet bērnam vēl nepietiek apzīmējumu tam, ar ko viņš saskaras. Un viņš darina savus nosaukumus. Daži no tiem ir kopīgi daudziem vienas tautības bērniem, un grūti nošķirt, cik stipra bijusi tradīcijas ietekme (piemēram, vecāki paši mudina bērnu lietot to vai citu vārdu, kas jau pazīstams bērnu valodā vairākās paudzēs) un cik nozīmīga ir bērna radošā darbība šī vārda iedzīvināšanā. Citi vārdi un nosaukumi ir pilnīgi oriģināli individuāli darinājumi. Droši vien, ka arī latviešu valodā tādējādi varētu izveidot nosacīto sinonīmu vārdnīcu, kurā normatīvajam vārdam blakus nostātos bērnu radītie, piemēram:

kaķis – kakcis, mimīdijs, mincis, mīncītis, minka, ņauņaus, ņauva...	ēst – am-am, ammāt, ņam-ņam, ņammāt...
suns – vauva, vaucis...	vectēvs, vectētiņš – opa, opaps, opis, opītis, teja, tetatētis, tetetētis, vacīks, vatuks, vecišs, vecpaps, veciuks...
vīsta – tība, tīa...	vecmamma, vecmāmiņa – abu, acīte, acīte, amīte, apīte, amīte, baba, babiņa, babīte, čučīņa, dudū, eciņa, epeķe, epīte, japiņa, lāpāmīte, mamamma, mātiņa, memmītis, mīmāna, mume, oja, otamma, ome, omīte, sepamma...
gailis – kikerags, kikeregs, tibis...	
gliemezis – līžamiņš...	
cālis – vīstiņš, čiepulis...	

Literatūra

1. Luhmann N. *Social Systems*. Stanford, California: Stanford University Press, 1995. 626 p.
2. Абабкова М.И. Некоторые наблюдения за формированием и качественным составом словаря русского ребёнка на этапе голофраз. В кн.: *Усвоение ребёнком родного (русского) языка: Межвузовский сборник работ молодых авторов*. Санкт-Петербург: Изд-во «Акцидент», 1995, с. 4–8.
3. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика и синонимические средства языка*. М., 1974.
4. Иванова Ю.Н. Некоторые особенности ассоциативных связей в детской речи. В кн.: *Усвоение ребёнком родного (русского) языка. Межвузовский сборник работ молодых авторов*. Санкт-Петербург: Изд-во «Акцидент», 1995, с. 43–45.
5. *Речь русского ребёнка. Бюллетень фонетического фонда русского языка, приложение No. 4*. Санкт-Петербург–Бохум, 1994, 125 с.
6. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики. В кн.: *Психолингвистика*. М., 1984, с. 156–157.
7. Цейтлин Ц.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. Санкт-Петербург: Издательский Дом «Мир», 1997, 189 с.

Summary

Using Niclas Luman's communication scheme, one has to acknowledge selection as the pillar of communication. The selection is determined by the stage of development of a particular age group of young children, therefore one might expect that child's language is rather primitive as to its content, consisting of fragmentary, not even related elements and inexpressive. Communication is not only passing over the acquired information, it is the contact of psyche and material world, which produces new quality, and there is some kind of creation in it. Some children appear to be witty, others express philosophical ideas, and some solve complicated problems of adults in a very simple way. This article analyses the common and the different features in child's linguistic creation, i.e. when children form new forms.

Two completely opposite tendencies can be observed in this process. On the one hand, 2,5 – 3 years-old child can form and construct case forms not only in the traditional way, - then the word or word-form is obviously different from the standard and is perceived as incorrect, e.g. *mednieks sašaudīja vilku, vilks ēda Sarkangalvīti, pele ieies ārā* etc. On the other hand, the form created or used by child may differ from the standard with greater "correctness" with regard to the language system, for example, the conjugation of verb *būt*: *es iru, tu iri, viņš, viņa ir*, because the 3rd person is regular according to which all the other forms are created corresponding the traditional model of conjugation. We can explain the form used by children *es sakšu* (from *sacīt*) in the similar way as *es teikšu* (from *teikt*), and the word *mīdeklīši* (from *mīt*) and so on. There are also words derived from sounds imitations in children language.

It is characteristic that many innovative word-buildings tend to repeat in the language of many children so the model of formation is typical for the corresponding age group, but each child is an individuality therefore we can always find individual innovations in the word formation of child's language.

Ināra Penēze

Latvijas Universitāte

DEVIDA LODŽA ROMĀNS "PARADĪZES ZIŅAS" KĀ POSTMODERNĀ UTOPIJA

Kopsavilkums

Sapnis par paradīzi un tās meklējumi jau izsenis ir raduši atspoguļojumu literatūrā – sākotnēji mītos un leģendās, bet vēlāk utopijās un zinātniskās fantastikas romānos. 20. gadsimta beigās šī tēma tiek risināta arī postmodernajā prozā. Raksturīgs piemērs ir angļu rakstnieka Deivida Lodža deviņdesmito gadu romāns "Paradīzes ziņas". Autors sev raksturīgajā ironiskajā manierē rāda kādas angļu tūristu grupas atpūtas braucienu uz kūrortu Havaju salās, kas postmodernās patērētāju sabiedrības apziņā asociējas ar paradīzi zemes virsū. Atpūtnieki paradīzi neatrod, taču viņi ir veikuši "svētceļojumu", kura laikā pārskatījuši savas morālās vērtības un sakārtojuši savstarpējās attiecības.

Jau izsenis cilvēks ir ilgojies pēc labākas dzīves ērtāk iekārtotā pasaulē nekā tā, kurā atradies līdz šim. Minētās ilgas atspoguļojas mītos par paradīzi, utopijās, zinātniskajā fantastikā. Izņēmums nav arī postmodernā literatūra, kur paradīzes mīts ironiski attēlots rakstnieka Deivida Lodža romānā.

Angliski lasošai auditorijai Deivida Lodža (*David Lodge*) vārds komentārus neprasa. Viņu pelnīti uzskata par vienu no spilgtākajiem 20. gadsimta beigu angļu literatūras ironijas meistariem. Galvenā tēma rakstnieka darbos ir cilvēka dzīves jēgas meklējumi rietumu civilizācijā ar tās augsti attīstīto dzīves līmeni, patērētājsabiedrību un masu kultūru. Viņa darbu personāži ir vidusšķiras angļi, rakstnieka laikabiedri.

Deivids Lodžs dzimis 1935. gadā Londonā. Viņš pieder pirmajai paaudzei, kas baudīja 1944. gada izglītības reformas augļus, ieguva bezmaksas vidējo izglītību, bez grūtībām iekļuva universitātē, kas rakstniekam nodrošināja akadēmisko izglītību un profesūru. Līdz ar to viņš pavirzījās uz augšu pa sociālajām kāpnēm un iekļuva vidusšķirā (Haffenden 1985, 48).

Ilgus gadus Deivids Lodžs ir bijis profesors Birmingemas Universitātē, kur lasījis lekcijas angļu literatūrā. Kopš 1987.gada viņš nododas tikai literārajam darbam.

Deivida Lodža spalvai pieder desmit romāni (tajā skaitā “universitātes triloģija”, kurā ietilpst “Apmaiņas brauciens” (*Changing Places* – 1975), “Mazā pasaule” (*Small World* – 1984), “Jauks darbs” (*Nice Work* – 1988)), stāsti, televīzijas lugas un romānu televīzijas ekrānizāciju scenāriji, kā arī literatūras kritikas un teorijas darbi.

“Paradīzes ziņas” (1991), viens no pēdējiem rakstnieka romāniem, tiek uzskatīts par postmodernu utopiju (Bradbury 1994, 439). Autors rāda, kā postmodernisma kultūras cilvēki, materiālo labumu un dažādu baudu pārsātināti, dodas uz laimīgo zemi – paradīzi, lai gūtu jaunas izjūtas un piedzīvojumus.

Tematiski Deivida Lodža romāns sasaucas ar Tomasa Mora “Utopiju”, Džefrija Čosera “Kenterberijas stāstiem”, ar angļu 18.gadsimta prozas darbiem, kuru varoņi dodas ideāla meklējumos. Taču Deivida Lodža “Paradīzes ziņas” lielā mērā parodē gan utopijas, gan “meklējuma jeb svētceļojuma” romānus, cildenajam, varonīgajam, skaistajam klasiskajā literatūrā pretstatot zemisko, neglīto, triviālo, tādējādi radot komisku efektu, kā arī noraidot paradīzes eksistences iespēju postmodernajā patērētāja sabiedrībā.

Jau romāna virsraksts “Paradīzes ziņas” skan ironiski. Autors parodē par štampiem kļuvušo laikrakstu nosaukumus, piemēram, “Rīta Ziņas”, “Vakara Ziņas” utt. Savukārt vārds “paradīze” romānā tiek lietots visdažādākos absurdos savienojumos firmu nosaukumos – “Paradīzes maiznīca”, “Paradīzes zobārsti”, “Paradīzes celtnieki”, “Paradīzes baznīca”, “Paradīzes grauzēju iznīcinātāji” (Lodge 1992, 240, 254).

Romāna galvenā sižeta līnija ir stāsts par to, kā grupa atpūtnieku no Anglijas ar tūrisma firmas “Ceļotprieks” gādību dodas organizētā braucienā uz Havaju salām. Rietumu pasaulē ir plaši izplatīts mīts par Havaju salām kā paradīzi zemes virsū. Autors šo mītu nemitīgi aktualizē, uzspiežot to lasītājam gan ar romāna moto palīdzību, gan atkārtojot vārdu “paradīze”, un tādējādi rada pretēju efektu – izraisa lasītājā neticību paradīzes mītam.

Romāna ievadā ir it kā parodēts Džefrija Čosera “Kenterberijas stāstu” prologs. Hītrovas lidostā (Tabardas krodziņa Londonas Sautvērkā

modernais variants) sapulcējas tūristu grupa jeb modernie “svētceļnieki”, jo, kā izsakās viens no romāna personāžiem, “tūrisms ir jaunā pasaules reliģija” (Lodge 1991, 75). Šī tūristu grupa, tāpat kā Džefrija Čosera svētceļnieki, ir mūsdienu sabiedrības modelis miniatūrā ar visiem tai raksturīgajiem trūkumiem un netikumiem. Šeit ir Evertroupi, kas fiksē visu notiekošo ar tikko iegādātu videokameru, Bestu ģimene ar diviem pusaudžu vecuma bērniem un ģimenes galvu, juristu, kuru interesē visas iespējamās atlaides un kurš jebkurā brīdī ir gatavs iesniegt sūdzību. Pensionāru Bruku pāris šo braucienu izmanto, lai satiktos ar Austrālijā dzīvojošo dēlu Teriju, kas ar savu paziņojumu, ka ir gejs un gatavojas stāties laulībā ar partneri Toniju, noved tēvu līdz sirdslēkmei. Šeit ir arī “jaunlaulātie” Hārviji, ciniskais žurnālists Šeldreiks, kā arī sekretāres Dī un Sjū, kas ieradušās ligavaiņu meklējumos.

Šajā pārtikušajā un labi ģērbtajā sabiedrībā kā baltie zvirbuļi izceļas Bernards Volšs ar tēvu Džeku, trūcīgi īru katoļi. Viņu neorientēšanās modernajā sadzīvē rada virkni komisku situāciju. Volši izmanto pēdējā brīža biļešu atlaides un dodas uz Havaju salām, lai tiktos ar Džeka māsu Ursulu, kas šeit vada dzīves pēdējās dienas. Šis fakts ir pirmais trieciens mītam par Havaju salām kā paradīzi, jo izrādās, ka te tāpat kā visur pastāv arī nabadzība, slimības un nāve.

Paradīzes mīta beigu sākums ir Bernarda sākotnējais vizuālais iespaids par salu, kas nakts tumsā kā sīka, vientuļa zemes strēle pēkšņi iznirst milzīga okeāna vidū. Sala, iejota betonā, stiklā, tēraudā un plastmasā, ir zaudējusi savu identitāti. Tā ir dehumanizēta, mehanizēta pasaule ar pārtiku vakuuma iepakojumā, hromētām mēbelēm un gaisa kondicionētājiem. Atsevišķi polinēziešu dzīves atribūti (ziedu vītnes, vārdi, apģērba gabali) atgādina teātra dekorācijas. Bernarda paziņa Jolande raksturo Havaju salas kā visizolētāko, vistālāko vietu zemes virsū. “Tā ir lotosēdāju zeme, kas guļ letargiskā miegā. Cilvēki šeit dzīvo ilūzijā par nemirstību. Laiks šķiet apstājies, jo šeit nav gada laiku,” viņa saka (Lodge 1992 176).

Paralēli paradīzes mītam autors risina citu sižeta līniju – Ursulas dzīves stāstu, kurā nozīmīgu vietu ieņem brāļu pārinodarījums, kas būtībā ir sabojājis viņas dzīvi. Ursulas attiecības ar brāļiem atkārto Bībeles leģendu par Jāzepu un viņa brāļiem – par pārestību un piedošanu. Tāpēc Ursula ir vēlējusies satīties ar vienīgo vēl dzīvo brāli. Savukārt Džeks, kuru moka

vainas apziņa, cenšas izvairīties no sastapšanās ar māsu. Tikšanās tomēr notiek, tai seko izlīgums un piedošana. Džeks ir veicis savas dzīves nozīmīgāko “svētceļojumu”.

Arī Bernardam brauciens uz Havaju salām izvēršas par “svētceļojumu”, kura laikā viņš pārskata līdzšinējo dzīvi un reliģiskos uzskatus. Pēc “svētceļojuma” Bernards (pasniedzējs katoļu seminārā) ir atbrīvojies no baznīcas dogmatisma un kļuvis iekšēji brīvs. Kristietības vietā Bernards iegūst jaunu ticību, ko viņš nosauc par sekulāro humānismu. Turklāt ceļojuma laikā Bernards beidzot sastop mīļoto sievieti, ar kuru, iespējams, nākotnē veidos kopdzīvi.

Ceļojums uz paradīzi ir noslēdzies, tā arī to neatrodot, un romāna varoņi atgriežas ierastajā dzīvē. Taču viņu guvums ir “svētceļojums”, kura laikā ir iegūtas svarīgas atziņas un sakārtotas savstarpējās attiecības. Romāna atvērtais nobeigums un Bernarda vārdi “Ļoti labas ziņas” izskan kā cerība jaunai dzīvei.

Literatūra

1. Bergonzi B. *David Lodge*. Plymouth: Northcote House Publiser, 1995.
2. Bradbury M. *The Modern British Novel*. London: Penguin Books, 1993.
3. Dodworth M. (ed.). *The Penguin History of Literature. The Twentieth Century*. London: Penguin Books, 1994.
4. Haffenden J. *David Lodge*. In: *Novelists in Interview*. London, 1985.
5. Lodge D. *Paradise News*. London: Penguin Books, 1992.

Summary

The idea of paradise and quest for it has found its expression in various forms of literature – myths, legends, utopias, science fiction, novels. David Lodge’s novel “Paradise News” is an example of the treatment of the idea of paradise as a post-modern utopia. In the novel paradise is presented as a modern holiday resort in the Hawaii Islands to which a group of English holidaymakers go. They do not find paradise there, still they have been on a “pilgrimage” during which they analyse themselves and solve their

problems. Thus D.Lodge denies the idea of paradise as a place, instead he implies that man should look for paradise in harmonious human relationship.

Valentīna Sokolova
Latvijas Universitāte

RETROSPEKTĪVAIS PLUSKVAMPERFEKTS – MĀKSLINIECISKĀ TEKSTA KOMPOZĪCIJAS STRUKTŪRAS VEIDOTĀJS

Kopsavilkums

Darbā raksturota pluskvamperfekta loma teksta mākslinieciskās struktūras izveidē. Autore uzsver darbības vārda laika formu daudzfunkcionalitāti, kas izpaužas sižeta notikumu un ārpusižeta darbību salīdzināšanā, tuvināšanā vai arī distancēšanā. Minētās formas ļauj diferencēt autora vēstītāja un personāža vēstītāja laika plānu un viedokli, noskaidrot to funkcijas un nozīmi tekstā.

Pluskvamperfekta temporālā semantika nosaka veselu rindu darbības vārda funkciju mākslinieciskā teksta struktūras kompozīcijā, kā arī sižeta norises laika struktūrā. Faktiskā materiāla analīzes rezultāti skaidri liecina par to, ka pluskvamperfektam tekstā galvenokārt ir retrospektīvs uzdevums. Lai labāk varētu raksturot šo uzdevumu, jāaplūko sižetiski kompozicionālie un sintaktiskie nosacījumi, kuru ietekmē veidojas viena vai otra attiecīgā darbības vārda formas nozīme.

Pluskvamperfekta funkcionēšanas īpatnību izpēte mākslinieciskā teksta struktūrā liek noteikt arī to sematiski sintaktisko vienību, kas dod iespēju pilnīgāk raksturot pluskvamperfekta lietojumu. Šī vienība ir lielāka nekā teikums tad, ja no runas plūsmas tiek izdalīta kāda virsfrāzes vienība, rindkopa, virsrindkopa vai cita sintaktiskā konstrukcija. Šādu konstrukciju noteikšanā jāievēro semantiskās, leksiski gramatiskās un virsfrāžu veidojumu intonafīvās un ritmiskās kopas.

Literatūras avotu analīze ļauj izdalīt īpašu mākslinieciskā teksta kompozīcijas struktūras vienību, resp., runāt par pluskvamperfekta vai pluskvamperfekta pretērita lietojumu teksta fragmentā, ar ko saprot monotematiskā satura sematiski sintaktisko vienību. Tā iekļaujas visā mākslinieciskajā tekstā, un tai piemīt īpaša funkcionalitāte, kuru noteicis

autors savā vēstījuma organizācijā un sižeta laika izmantojumā. Tieši šādiem teksta fragmentiem piemīt noteikta neatkārtojama attieksme pret autora vai personāža laiku. Retrospektīvā pluskvamperfekta fragmentu strukturālās organizācijas analīze palīdz noskaidrot to funkcionāli semantisko un stilistisko potenciālu.

Ja mākslinieciskais teksts ir noslēgta sistēma, kam ir savs sākums un gals, tādā gadījumā jāatzīst, ka nepieciešams noskaidrot pluskvamperfekta fragmentu struktūras un kompozīcijas īpatnības un izziņāt pluskvamperfekta galvenās nozīmes, ko raksturo laika distance attiecībā uz attēlotajiem notikumiem vai darbībām. Sižeta dažādos laika plānus var konstatēt, analizējot mākslinieciskā veseluma organizācijas iezīmes. Īpaša nozīme šeit ir sižeta laika elementiem, kas ietverti noteiktā strukturāli kompozicionālajā apjomā. Te jāievēro arī to vieta un funkcija teksta kompozīcijas izveidē. Mākslinieciskā teksta veselums un tā daudzie slāņi tiek raksturoti, vērtējot vēstījuma perspektīvas dziļumu (Арутюнова 1971). To savukārt var noteikt, vērojot, kā tekstā aktualizējas sintagmātiskie sakari strukturāli semantiskajās vienībās, kas izpaužas teksta vēstījuma (runas) funkcijās. N. Aruťunova raksta, ka tādām virsfrāžu vienībām piemīt spilgti izteikta stilistiski kompozicionāla nozīme (Аруťунова 1971). Atdalot vienu no otra autora un personāža vēstījuma plānu, jāievēro sižeta norises laika struktūra, kuras elementi, kā to pārliecinoši apliecina T. Andrejeva, ir autora laiks un personāža laiks. Tas izpaužas trijos veidos: kā 1) pirmssižeta laiks; 2) sižeta laiks; 3) pēcsižeta vai postsižeta laiks attiecībā uz darbībām un notikumiem, par kuriem tiek runāts tekstā (Андреева 1976).

Retrospektīvais pluskvamperfekts aktualizē dažādu darbību distancētību vai arī notikumus tekstā, kurus autors attēlo stāstījuma pagātnes formā. Šajā sakarā interesanti atzīmēt retrospektīvo vēstījumu sintaktisko struktūru īpatnības. Lai realizētu retrospektivitātes nozīmes, tekstā nepieciešamas minimālas kontekstuālas konstrukcijas, piem., laika apstākļa un apzīmētāja palīgteikumi, kas hipotaksēs gadījumā iegūst darbību raksturojošu semantiku (Brinkmann 1971). Vācu valodā tie ir īpaša veida apzīmētāja palīgteikumi, kuriem dots nosaukums "weiterführende Attributsätze". Turklāt pastāv arī darbības leksiskie determinanti, kas tiek lietoti kopā ar atbilstošajām darbības vārda formām. Tomēr šiem determinantiem ir tikai sekundāra nozīme. To lietošana saistīta galvenokārt

ar sižeta norises laika plāna apzīmēšanu.

Minēsim vienu piemēru no mūsdienu vācu prozas. Ingeborga Bahmane novelē „Trīsdesmitais mūža gads“ autora stāstījuma formā atklāj darba literārā varoņa dzīves ceļa etapus. Viņš ieiet savā trīsdesmitajā mūža gadā ar jau diezgan nopietnu pieredzi. I. Bahmane padziļina vēstījuma saturu, atklājot cilvēka atmiņas par nodzīvoto mūža posmu. Jau noveles ekspozīcijā autore salīdzina šodienu ar pagātņi, tā pretstatot vienu otram divus laika plānus. Šis salīdzinājums tekstā izteikts atsevišķā rindkopā. Vēstījums tagadnes formā, kas veido ekspozīciju, perspektīvā iezīmē novērtējumu tiem notikumiem, ar kuriem saistīta literārā varoņa dzīve. Šādu izpratni veicina autore piezīme par to, ka trīsdesmit gadu vecumā ikvienam rodas vēlēšanās atskatīties uz nodzīvotajiem gadiem: „Er wirft das Netz der Erinnerungen aus, wirft es über sich selbst, Erbeuter und Beute in einem, über die Zeitschwelle, die Ortsschwelle, um zu sehen, wer er war und wer er geworden ist.“ (Bachmann 1973, 18)

Pēdējā ekspozīcijas teikumā lietotā pagātne un perfekts norāda uz gaidāmo pagātnes izziņu turpmākajā vēstījumā. Retrospektīvajam pluskvamperfektam, kas mākslinieciskā teksta struktūrā funkcionē kopā ar tagadnes formu, ir sava nozīme: tas aktualizē pagātnes notikumus, kas izkaisīti daudzu gadu gaitā. Jāatzīmē, ka retrospektīvais pluskvamperfekts, izteikts ar palīgteikuma konstrukciju, iekļaujas personāža teksta segmentā: „Er war damals kurze Zeit von ihr getrennt gewesen, hatte sie, wie er sich selbst zugab, aufs dümmste betrogen...“ (Bachmann 1973, 22)

Laika apstākļi *damals* determinē vēstījumu it kā “no pagātnes”, izceļot retrospektīvā pluskvamperfekta lietojumu, lai radītu iespaidu, ka darbība norit vienlaicīgi abās salikta pakārtota teikuma daļās. Tā tiek veidots personāža vēstījuma laika plāns. Visā novelē šis plāns iezīmēts diezgan reljefi, jo strukturāli tas izpaužas triju rindkopu kompozīcijā. Šajās rindkopās galvenā darbības vārda laika forma ir pagātne. Pluskvamperfekta formai šeit piemīt drīzāk vēstījumu rezumējošs raksturs. Pluskvamperfekta izmantojums te nenozīmē dažādu darbību secīgu maiņu, ievērojot autora un personāža sižeta norises laika plānus. Personāža vēstījuma otrā un trešā rindkopa skan šādi: “Bei jeder Gelegenheit hatte er ja gesagt zu einer Freundschaft, zu einer Liebe, zu einem Ansinnen, und all dies immer auf Probe, auf Abruf...”; “Wie hat er gedacht, dass von tausendundeiner

Möglichkeit vielleicht schon tausend Möglichkeiten vertan und versäumt waren – oder dass er sie *hatte versäumen müssen*, weil nur eine für ihn galt.“ (Bachmann 1973, 19) Šie teikumi iekļaujas noveles vienotā personāža vēstījuma plānā un raksturo sižeta darbību norises vienlaicīgumu. Pirmā rindkopa personāža vēstījumā izteikta ar saliktu teikumu un ievada notikumu un darbību retrospektīvu attēlojumu: “Mit den extremsten Gedanken und den fabelhaftesten Plänen *hatte* er sich jahrelang *abgegeben*, und weil er nichts war außer jung und gesund und weil er noch so viel Zeit zu haben schien, *hatte* er zu jeder Gelegenheit ja *gesagt*.“ (Bachmann 1973, 19)

Teksta sižeta un kompozīcijas īpatnības nosaka pluskvamperfekta absolūto lietojumu. Personāža runas monologu un dialogu iekļaušana vēstījumā aktualizē pluskvamperfekta retrospektīvo funkciju.

Turpinot teksta analīzi, redzams, ka tiek sniegts ieskats noveles varoņa atmiņu plūsmā: „Er *denkt* empfindungslos und ohne Erregung, dass ihr Zorn damals also geheuchelt war, dass sie keinen Grund gehabt habe für ihre Selbstgerechtigkeit, kein Recht zu der Erpressung, die er *hingenommen hatte*, weil er allein sich schuldig glaubte.“ (Bachmann 1973, 19)

Citētajam teksta fragmentam raksturīga ar laika plānu nobīde vēstījuma perspektīvā hipotakses ietvaros. Virsteikumā tiek izmantota tagadnes forma, kas ļauj lasītājam maksimāli tuvojoties noveles varoņa pārdzīvojumiem un vienlaicīgi izteikt arī autora vēstītāja viedokli. Tagadnes formas funkcionālā semantika virsteikumā ir sinonīmiska pagātnes formai vēstījuma noslēgumā. Leksikas temporālais determinants ir vārds *damals* palīgteikumā. Šādi personāža runa aktualizē retrospektīvo skatījumu. Iedziļināšanās personāža stāstījumā netiešās runas formā notiek ar retrospektīvā pluskvamperfekta, kurš semantiski izsaka darbību, palīdzību apzīmētāja palīgteikumā.

Analoģisku situāciju var vērot A.Zēgerses novelē “Teiksmas par citas planētas iedzīvotājiem”. Darbā tēlota fantastiska situācija, kad uz Zemes parādās kādas svešas civilizācijas pārstāvji, kuriem lemts nomirt tālu no savas dzimtenes un draugiem. Šeit vēstījums norit divos plānos: viens atklāts no lauku ciemata iedzīvotāju viedokļa, bet otrs – no citplanētiešu redzespunkta. Vēstījumā pagātnes formā izklāstīti notikumi, kas minēti jau pirmajā lappusē, un tas tiek pārtraukts ar personāža stāstījumu, kurš izteikts retrospektīvā pluskvamperfekta formā vienkāršā paplašinātā teikumā un

apzīmē darbības, kas beigušās, sākoties sižetiskajam vēstījumam: “Er fühlte nicht die geringste Bangnis, überzeugt, wie er war, dass alles glückte. Seine Freunde hatten vor dem Abschied gesagt: ”Wenn es glückt, wirst du der erste gewesen sein”.” (Seghers 1975, 7)

Distancēšanās no pagātnes notikumiem fiksēta divās formās – pagātnes un retrospektīvā pluskvamperfekta formā. Temporālā grupa *vor dem Abschied* tikai izceļ minēto retrospektivitāti. Teksta nākamajā rindkopā turpināts vēstījums par notikumiem, kas risinājušies pirms noveles sižeta sākuma. Leksiski tas izteikts ar divām semantiskām vienībām – vārdiem “*die Freunde*” un “*solche Worte*”, kas minēti divās teksta rindkopās: “Die Freunde *hatten* solche Worte für einen Ansporn *gehalten*.” (Seghers 1975, 7)

Arī G.Hauptmaņa novelē “Pārmijnieks Tīls” retrospektīvais pluskvamperfekts no vēstītāja perspektīvas viedokļa saista pirmssižeta un sižeta plānus. Rakstnieks vēlas sniegt pēc iespējas dziļāku sava darba varoņu psiholoģisko pārdzīvojumu pamatojumu. Autora vēstījuma centrā ir pārmijnieka Tīla dēla traģiskais liktenis. Pamātes pārmetumu nomocīts, tēva neatbalstīts, bērns aizbēg no mājām un pakļūst zem vilciena riteņiem. Pārmijnieks, novests līdz ārprātam, nogalina sievu un savu otro bērnu. Sižeta traģiskais atrisinājums atklājas noveles beigās: darba varonis sapnī redz mirušo pirmo sievu, kura aizved sev līdzīgu dēlu.

Pagātnes plāns nav viendabīgs. Noveles ekspozīcijā dažādās variācijās tiek minēti vairāki pārmijnieka Tīla pirmās, laimīgās laulības brīži. Tā jau sākumā tiek akcentēts noveles traģiskais konflikts un atrisinājums. Tādējādi teksta personāža vēstījuma plāns organiski pretstata divus Tīla dzīves posmus – laimīgo pagātni un traģisko tagadni: “Er, der mit seinem ersten Weibe durch eine mehr vergeistigte Liebe *verbunden gewesen war*, geriet durch die Macht roher Triebe in die Gewalt einer zweiten Frau und wurde zuletzt in allem fast unbedingt von ihr abhängig.” (Hauptmann 1973, 15) Un tālāk: “Oft freilich und besonders in Augenblicken einsamer Andacht, wenn er recht innig mit der Verstorbenen *verbunden gewesen war*, sah er seinen jetzigen Zustand im Lichte der Wahrheit und empfand davor Ekel.” (Hauptmann 1973, 15)

Jautājumu par personāža vēstījuma plāna attiecību pret noveles pirmssižeta pagātnes notikumiem viennozīmīgi ļauj atrisināt darbības vārda

gramatisko formu kontekstualitāte. Retrospektīvo plānu precizē leksiskie komponenti, piem., substantīvu grupas *mit seinem ersten Weibe; mit der Verstorbenen*. Pagātnes un pluskvamperfekta korelācija citētajos saliktajos pakārtotajos teikumos ar apzīmētāja un laika apstākļa palīgteikumiem akcentē attēloto notikumu sižetisko un temporālo atšķirtību.

Visi šie gadījumi, kuros minēts retrospektīvais pluskvamperfekts, liecina par aplūkotās formas sintaktisko struktūru daudzveidību. Tās arī pašas iegūst retrospektivitātes iezīmes. Stilistiskā ziņā retrospektivitāte aktualizējas un izpaužas dažādos sižeta norises laika plānos, bet gramatiski tiek noformēta distantā pluskvamperfektā.

Literatūra

1. Bachmann I. Das dreißigste Jahr. In: *I. Bachmann. Undine geht*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1973.
2. Brinkmann H. *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Schwann Verlag, 1971.
3. Hauptmann G. Bahnwärter Thiel. In: *G. Hauptmann. Die Legende vom gerissenen Galgenstrick*. Berlin: Verlag Neues Leben, 1973.
4. Seghers A. Sagen von Unirdischen. In: *A. Seghers. Sonderbare Begegnungen*. Berlin und Weimar: Aufbau Verlag, 1975.
5. Андреева Т.А. *Структура сюжетного времени*. Ленинград, 1976.
6. Арутюнова Н.Д. К проблеме связности прозаического текста. В: *Памяти В.В. Виноградова*. Москва: Издательство Московского университета, 1971.

Zusammenfassung

Der Autor des Artikels unterstreicht die Funktionen der grammatischen Zeitformen (vor allem Präsens, Präteritum und Plusquamperfekt) bei der Bestimmung der Bedeutung der Struktur und der Komposition eines künstlerischen Textes. Es werden Beispiele aus der neueren deutschen Literatur – Novellen und Erzählungen von I. Bachmann, A. Seghers und G. Hauptmann analysiert. Damit wird insbesondere die syntaktische und lexische Vielfältigkeit des Plusquamperfekts unterstrichen. Die Erzählweise

und die Perspektive des Erzählens (der Standpunkt des Erzählers) wird also mit den Zeitformen in Zusammenhang gebracht.

Der Hauptgedanke der Arbeit: Die grammatischen Formen sind aufs engste mit der künstlerischen Struktur der Novellen verbunden.

5. DAĀA

TRANSLATOLOGIJA

Agnese Dubova

Hochschule Ventpils

ZUR KONTRASTIVEN ANALYSE DER FREMDWÖRTER IN DER DEUTSCHEN UND LETTISCHEN SPRACHE ANHAND DER IDEOLOGIEGEBUNDENEN LEXIK

Kopsavilkums

Rakstā salīdzināti vācu un latviešu valodas svešvārdi, to formāli-morfoloģiskās un semantiskās pazīmes. Salīdzinājums balstās uz materiālu, kas iegūts no 20. gadsimta svešvārdu vārdnīcām.

Īpaša uzmanība pievērsta valdošās ideoloģijas spaidiem, kuri ietekmējuši svešvārdu nozīmju interpretāciju.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der durchgeführten kontrastiven Stichprobeuntersuchung der Fremdwörter in der lettischen und in der deutschen Sprache anhand der ideologiegebundenen Lexik in Bezug auf ihre formal-morphologischen und semantischen Merkmale nach den Angaben in den Fremdwörterbüchern des 20. Jahrhunderts behandelt. Es werden orthographische, phonische und semantische "falsche Freunde" des Übersetzers und Dolmetschers festgestellt, sowie der Einfluss der herrschenden Ideologie auf die Bedeutungsangabe der Fremdwörter im Fremdwörterbuch beschrieben.

1. Ziel der kontrastiven Analyse

Im Beitrag werden die Ergebnisse der kontrastiven Stichprobeuntersuchung der Fremdwörter in der lettischen und in der deutschen Sprache anhand der ideologiegebundenen Lexik dargelegt. Das Ziel der Untersuchung ist die Kontraste der deutschen und lettischen Fremdwörter in Bezug auf ihre formal-morphologischen und semantischen Merkmale nach den Angaben in den Fremdwörterbüchern des 20. Jahrhunderts und "falsche Freunde" des Übersetzers und Dolmetschers festzustellen.

2. Das zugrundeliegende Material

Zur Untersuchung werden zehn lettische und zehn deutsche Fremdwörter mit ihren Wortbildungsnestern der ideologiegebundenen Lexik unterzogen. Die Fremdwörterbücher vertreten drei Perioden des 20. Jahrhunderts: die 30er, 60er und 90er Jahre. Aus den 30er und 90er Jahren wird jeweils ein deutsches und ein lettisches Fremdwörterbuch, aus den 60er Jahren werden ein lettisches Fremdwörterbuch und zwei deutsche Fremdwörterbücher gewählt, d. h. die in der DDR und in der BRD erschienenen Fremdwörterbücher.

In den 60er Jahren existieren zwei deutsche Staaten mit unterschiedlichen politischen Zielen und herrschenden Ideologien. Damit sind die unterschiedlichen Bedeutungsangaben der ideologiegebundenen Fremdwörter vorauszusehen. Zur Untersuchung wurden folgende Fremdwörterbücher gezogen:

- Hardt, W.: *Frederich J. U. Deutsches Wörterbuch und Fremdwörterbuch*. Berlin: Soll und Haben, 1938;
- *Fremdwörterbuch*. Leipzig: VEB Bibliogr. Inst., 1966;
- Duden, *Fremdwörterbuch*. Bearb. v. Ahlheim, K.-H. 2. verb. u. verm. Aufl. Mannheim: Dudenverl., 1966;
- *Das große Fremdwörterbuch*. Bearb. v. Hübner, Fr. München: Humboldt – Taschenbuchverlag, 1999;
- *Svešvārdu vārdnīca*. Sakārt. Ozoliņš, Ed.; red. Endzelīns, J. R.: A. Gulbis, 1934;
- *Svešvārdu vārdnīca*. R: Liesma, 1969;
- *Svešvārdu vārdnīca*. Red. Baldunčiks, J. R.: Jumava, 1999.

3. Kriterien zur kontrastiven Analyse

Die Fremdwörter der deutschen und der lettischen Sprache werden nach folgenden Kriterien anhand der Fremdwörterbuchangaben kontrastiv untersucht, darunter:

1. Die Formative der Fremdwörter:
 - Rechtschreibung: graphische Darstellung der Fremdwörter in der deutschen und in der lettischen Sprache in Bezug auf ihre Herkunftssprache;
 - Aussprache: Verlagerung des Fremdwortakzents in der deutschen

- und in der lettischen Sprache;
- Wortbildung und ihre Muster bei der deutschen und der lettischen Fremdwörterbildung.
2. Die Bedeutungsangaben zu den Stichwörtern in den Fremdwörterbüchern.

4. Ergebnisse der kontrastiven linguistischen Analyse

4.1. Ergebnisse der formal-morphologischen Analyse

4.1.1. Rechtschreibung

Die Übernahme der Schreibweise von der Herkunftssprache des Fremdwortes ist für die deutsche Sprache charakteristisch, dagegen schreibt man das Fremdwort in der lettischen Sprache seiner lautlichen Realisierung gemäß und den lettischen Phonem-Buchstaben-Beziehungen entsprechend. Unter den untersuchten Fremdwörtern stellen folgende Lexeme die Hauptunterschiede dar:

Lettisch	Deutsch
agresija	Aggression
agresīvs	aggressiv
agresors	Aggressor
alianse	Allianz

Die Lexeme *Aggression*, *aggressiv*, *Aggressor* behalten in der deutschen Sprache die lateinische Schreibweise *aggressio*, das Lexem *Allianz* – die französische Schreibweise *alliance*. In der lettischen Sprache werden die entsprechenden Fremdwörter mit einem "g", einem "s" und einem "l" geschrieben.

In beiden Sprachen ist eine gemeinsame Erscheinung zu beobachten, dass zwei Schreibweisen eines Fremdwortes gleichzeitig verwendet und akzeptiert werden: in der lettischen Sprache – *aparteīds* und *aparteīds*, in der deutschen Sprache – *Allianz* und *Alliance* (vgl. die untersuchten Quellen bis zum Jahr 1999). Nach dem DUDEN Universalwörterbuch (2001) ist die einzig akzeptierte Schreibung *Allianz*.

In Bezug auf die Rechtschreibung gelten die Fremdwörter dt. *Aggression* und lt. *agresija*, dt. *aggressiv* und lt. *agresīvs*, dt. *Aggressor* und lt. *agresors*, dt. *Allianz* und lt. *alianse* als orthographische "falsche

Freunde”, bei denen sich die Wortpaare (geringfügig) in der Schreibung unterscheiden (Grimm 2001, 222).

4.1.2. Aussprache

In der deutschen Sprache verlagert sich der Hauptakzent auf die letzte betonte Silbe, d. h. sie besteht aus Langvokal, Diphthong oder Kurzvokal mit einem Konsonanten (Munske 1988, 55), z.B. *Aggres'sion, Agitati'on, Akti'vist, Anar'chie, Alli'anz, Auto'krat, auto'nom*. Wenn das Fremdwort keine hauptbetonte Silbe hat, so erhält die erste Silbe den Hauptakzent (Munske 1988, 55), z.B. *'aktiv, 'apolitisch* (DUDEN, Universalwörterbuch, 2001).

In der lettischen Sprache enthalten die untersuchten Fremdwörter den Hauptakzent auf der ersten Silbe (Endzelīns 1951, 29 ff.), z.B. *'agresija, 'aģitācija, 'aktīvs, 'anarhija, 'alianse, 'autokrāts, 'autonoms*. Hinsichtlich der Aussprache (in dieser Arbeit beschränkt man sich auf die Betonung) sind die deutschen Fremdwörter *Aggres'sion, Agitati'on, Akti'vist, Anar'chie, Alli'anz, Auto'krat, Auto'nom* und die entsprechenden lettischen Fremdwörter *'agresija, 'aģitācija, 'aktīvs, 'anarhija, 'alianse, 'autokrāts, 'autonoms* aufgrund der unterschiedlichen Wortakzentverlagerung phonische “falsche Freunde”.

4.1.3. Wortbildung und ihre Muster

Anhand der untersuchten Fremdwörterbücher des 20. Jahrhunderts lässt sich feststellen, dass die deutsche Sprache mehr Wortbildungsmodelle der Fremdwörter aufweist als die lettische Sprache. Mit der Basis “*agress*” werden in der deutschen Sprache zehn Derivate und Komposita, mit den Basen “*agit*” und “*anarch*” – jeweils neun Derivate und Komposita gebildet. Die untersuchten Quellen geben in der lettischen Sprache mit der Basis “*agress*” vier Derivate, mit der Basis “*aģit*” – drei Derivate, mit der Basis “*anarh*” – fünf Derivate an.

In der deutschen Sprache treten folgende Wortbildungsmuster auf:

- 1) Bei der Suffixderivation werden entlehnte Suffixe der entlehnten Basis hinzugefügt, z.B. der Basis “*agress*” werden Suffixe *-iv, -ion, -or, -istisch, -ieren* hinzugefügt. (*aggressiv, Aggression, Aggressor, aggressionistisch, aggressorisch, aggressivieren*):

- 2) Bei der Komposition werden entlehnte Basen der entlehnten Basis (mit ihren Entlehnungssuffixen) hinzugefügt, z.B. *Aggressionspolitik, Aggressionspotenzial, Anarchokommunismus, Apartheidpolitik;*
- 3) Bei den hybriden Bildungen wird die deutsche unmittelbare Konstituente der entlehnten Basis hinzugefügt, z.B. *Aggressivverhalten, Wahlagitation.*

Die untersuchten Quellen weisen folgendes Wortbildungsmuster in der lettischen Sprache auf: der entlehnten Basis werden folgende Suffixe angefügt, z.B. der Basis "agres" werden Suffixe "-ij, -īv, -or, -ivi, -tāt" hinzugefügt (*agresija, agresīvs, agresors, agresivitāte*).

4.2. Ergebnisse der semantischen Analyse

Die semantische Analyse beginnt zuerst mit der Untersuchung der Bedeutungsangaben von zehn untersuchten Lexemen jeweils in den einsprachigen bzw. lettischen oder deutschen Fremdwörterbüchern des 20. Jahrhunderts, danach werden die lettischen Fremdwörter mit den entsprechenden deutschen Fremdwörtern kontrastiert. An einem Beispiel werden die Bedeutungsangaben in den lettischen und deutschen Fremdwörterbüchern veranschaulicht.

Aģitācija – pickritēju zvejošana uz mudinot un uz kūdot (vēlēšanās un politikā) (Svešvārdu vārdnīca. Sakārt. Ozoliņš, Ed., red. Endzelīns J. R.: A. Gulbis 1934).

Aģitācija – 1. mutvārdu un rakstveida politiska darbība, kuras mērķis ir ietekmēt plašas masas, izplatot zināmas idejas un lozungus; aģitācijas līdzekļi ir laikraksti, brošūras, skrejlapas, priekšlasījumi, sarunas, radio, televīzija, kinofilmas, plakāti, diagrammas, karikatūras u. tml.; aģitācija ir šķiru un partiju politiskās cīņas svarīgākais līdzeklis; 2. darbība, rīcība, kuras mērķis ir kādu pārliecināt par kaut ko (Svešvārdu vārdnīca. R.: Liesma, 1969).

Aģitācija – 1. mutiska un rakstiska politiska darbība, kuras mērķis ir ietekmēt plašas aprindas, izplatīt kādas idejas un saukļus; 2. pierunāšana, pārliecināšana (Svešvārdu vārdnīca. Red. Baldunčiks J. R.: Jumava, 1999).

Agitation – die Aufreizung (Deutsches Wörterbuch und Fremdwörterbuch. Hardt W.; Frederich J.U. Berlin: Soll und Haben, 1938).

Agitation – Werbung, Methode zur Entwicklung des gesellschaftl. Bewusstseins durch Aufklärung über aktuelle polit. Tagesfragen mittels Aussprache, Losung, Flugblatts usw. (Fremdwörterbuch. Leipzig: VEB Bibliogr. Inst., 1966).

Agitation – aufreizende Werbung für bestimmte politische Anschauungen; aufreißerische [politische] Hetze (Duden. Fremdwörterbuch. Bearb. v. K.-H. Ahlheim. 2. verb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag, 1966).

Agitation – 1. politische Werbung, aggressive Propaganda, Hetze; 2. erzieherische, gesellschaftspolitische Aufklärungsarbeit (Das große Fremdwörterbuch. Bearb. v. Hübner Fr. München: Humboldt - Taschenbuchverlag, 1999).

Das lettische Lexem *āģitācija* ist seit den 30er Jahren bekannt. Das Lexem *āģitācija* hat zwei Sememe: 1. *mündliche oder schriftliche politische Tätigkeit, deren Ziel auf breite Massen einzuwirken und dabei bestimmte Ideen zu verbreiten ist*; 2. *Überzeugen, Zureden*. Im Fremdwörterbuch (1969) wird die Bedeutung noch durch folgende Erläuterungen zu den Agitationsmitteln wie *Agitationsmittel sind Zeitungen, Broschüren, Flugblätter, Vorträge, Gespräche, Rundfunk, Fernsehen, Kinofilme, Plakate, Diagramme, Karikaturen usw.*, und zur Bewertung der herrschenden Ideologie (der kommunistischen Ideologie) - *Agitation ist das wichtigste politische Kampfmittel der Klassen und der Parteien*, ergänzt. Das Lexem *Agitation* wird als eine durchaus positive und wohltuende Werbung am Ende der 60er Jahre aufgefasst.

In der deutschen Sprache hat das Lexem *Agitation* folgende Sememe: *Aufreizung, aufreizende Werbung, Hetze*. Das deutsche Lexem wird in den drei Zeitperioden des 20. Jahrhunderts unterschiedlich erläutert. Im Duden Fremdwörterbuch (1966) wird das Lexem als *aufreizende Werbung für bestimmte politische Anschauungen, auch politische Hetze*, dagegen im Fremdwörterbuch der DDR-Zeit (1966) – als *Methode zur Entwicklung des gesellschaftlichen Bewusstseins* dargestellt. In der DDR wird das Lexem *Agitation* als wohltuende Werbung aufgefasst, aber in der BRD trägt das Lexem eigentlich abwertenden negativen Nebensinn. In den 90er Jahren besteht das Lexem aus zwei

Sememen: 1. *aggressive Propaganda, Hetze*; 2. *erzieherische, gesellschaftliche Aufklärungsarbeit*.

In der lettischen und in der deutschen Sprache wird das Lexem als 'politische Werbung' verstanden. In den 60er Jahren bekommen die Fremdwortlexeme im lettischen Fremdwörterbuch und in dem in der DDR erschienenen Fremdwörterbuch die gleiche positive Nebenbedeutung. Das lettische Lexem *āģitācija* weist den Unterschied zur deutschen Sprache auf. Zuerst bedeutet es 'politische Werbung'. Keine Angabe deutet darauf hin, dass die Agitation eine Hetze oder überaus aggressive Propaganda ist, wie es der Fall in der deutschen Sprache ist. Die zweite Bedeutung von *āģitācija* ist im Lettischen 'Überzeugen, Zureden'. Dieses Semem stimmt mit dem deutschen 2. Semem nicht überein und aus diesem Grunde können die Lexeme *Agitation* und *āģitācija* als „falsche Freunde“ des Übersetzers betrachtet werden.

Außerdem sind die untersuchten Fremdwörter partiell äquivalent, z. B. das deutsche Lexem *Anarchismus* und das lettische Lexem *anarhisms* haben ein gemeinsames Semem 'die politische Lehre von Verneinung der Staatsgewalt', das lettische Lexem hat noch ein Semem, das in der deutschen Sprache nicht vorhanden ist: 'Unordnung, Planlosigkeit, Fehlen der Führung, Chaos'. Das gemeinsame Semem 'selbständig, unabhängig, nach eigenen Gesetzen lebend' haben die Lexeme *autonom* und *autonoms*, aber in der lettischen Sprache erhält das Lexem noch ein Semem 'unabhängig (z.B. in Bezug auf ein Gerät bzw. eine Anlage) von dem Funktionieren eines anderen Geräts bzw. einer Anlage'. Die partiellen Bedeutungsunterschiede weisen auf die Kontraste der Bedeutungsstruktur der Fremdwörter in der lettischen und in der deutschen Sprache hin.

Der semantischen Analyse zufolge lässt sich feststellen, dass die Semstruktur der Fremdwörter nur in einigen Fällen völlig übereinstimmen, z.B. dt. *Anarchie* und lt. *anarhija* – 'Gesetzlosigkeit, Herrschaftslosigkeit, Unordnung'; dt. *Apartheid* und lt. *aparteids* – 'völlige Trennung zwischen Weißen und Negern in der Südafrikanischen Union'. Es handelt sich in diesen Fällen um Volläquivalenz.

Die ideologiegebundenen Angaben in den Fremdwörterbüchern,

besonders die wertenden Bedeutungsangaben in den 60er Jahren beeinträchtigen die Feststellung der genauen Bedeutung des Fremdwortes in der jeweiligen Sprache. sie geben aber den Einfluss der herrschenden Ideologie auf die Bedeutung der Fremdwörter wieder. Im lettischen Wörterbuch der 60er Jahre, das aus der russischen Sprache übersetzt worden ist, und in dem in der DDR herausgegebenen Fremdwörterbuch (1966) werden die Bedeutungsangaben durch Belegsbeispiele, Zitate der Ideologen und Erläuterungen ergänzt, die die Einstellung der kommunistischen Ideologie zum betreffenden Fremdwort dargelegt und den Leserkreis dadurch erzogen haben, so z.B.:

Anarchismus – jede staatl. Organisation ablehnende, antimarxist. Ideologie (Fremdwörterbuch. Leipzig: VEB Bibliogr. Inst., 1966).

Anarhisms – 1. marksismam naidīgs sīkburžuāzisks virziens, kas noliedz jebkādu valsti (arī proletariāta diktatūru), organizētu politisku cīņu, proletārisku disciplīnu un proletāriešu partijas vadošo lomu; 2. autoritātes, kārtības, disciplīnas neatzīšana ("kundziskais anarhisms"), patvaļa (Svešvārdu vārdnīca. R.: Liesma, 1969).

An den angeführten Beispielen ist es ersichtlich, dass das Fremdwort in der lettischen und in der deutschen Sprache (in der DDR) negative und abwertende Konnotation enthält, die durch die Erläuterung wie 'antimarxistische Ideologie' dargestellt wird. In der BRD hat das Lexem folgende Bedeutung: 'Lehre von der Verneinung der der Staatsgewalt u. -ordnung' (Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag. 1966). Ende der 90er Jahre werden die Lexeme *Anarchismus* und *anarhisms* als 'politische Lehre, die den Zustand der Anarchie anstrebt und die staatliche Ordnung ablehnt', erläutert.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Die durchgeführte kontrastive Stichprobeuntersuchung hat bewiesen, dass die formal ähnlichen Fremdwörter in der deutschen und in der lettischen Sprache folgende Kontraste aufweisen:

1) formal-morphologische Kontraste:

- bei der Rechtschreibung: die Übernahme der Schreibweise der Herkunftssprache in der deutschen Sprache und die Schreibweise nach der lautlichen Realisierung der Fremdwörter in der lettischen

Sprache (*Aggression – agresija*);

- bei der Verlagerung des Fremdwortakzents: die Betonung der schweren Silbe im Deutschen und die Betonung der ersten Silbe im Lettischen (*Aggres`sion - `agresija*);
- bei der Wortbildung: die größere Produktivität der Wortbildungskonstruktionen im Deutschen als im Lettischen (Mit "agress" werden im Deutschen zehn Derivate und Komposita, im Lettischen "agres"- vier Derivate gebildet).

2) semantische Kontraste:

- Die untersuchten Fremdwörter der lettischen und der deutschen Sprache verfügen mindestens über ein gemeinsames Semem, weisen aber auch unterschiedliche Sememe auf, z. B. dt. *autonom* und lt. *autonoms*, dt. *Agitation* und lt. *āģitācija*. Die deutschen und lettischen Fremdwortlexeme sind partiell äquivalent und "falsche Freunde" des Übersetzers.
- Im 20. Jahrhundert weisen die Fremdwörter innerhalb einer Sprache unterschiedliche Bedeutungsnuancen auf, die die herrschende Ideologie bzw. kommunistische Ideologie beeinflusst hat, z.B. *Agitation, Anarchismus*. Die Erscheinung erschwert die Bestimmung des Denotats innerhalb einer Sprache und dadurch auch die zweisprachige kontrastive semantische Analyse. Zur Feststellung der semantischen Kontraste ist es empfehlenswert die einsprachigen lettischen und deutschen Wörterbücher sowie zweisprachige Wörterbücher heranzuziehen.

Zitierte Quellen

1. *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. Hrsg. v.d. Dudenredaktion. 4. neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim. Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverl., 2001.
2. Hardt W.; Frederich J. U. *Deutsches Wörterbuch und Fremdwörterbuch*. Berlin: Soll und Haben, 1938.
3. *Fremdwörterbuch*. Leipzig: VEB Bibliogr. Inst., 1966.
4. *Duden. Fremdwörterbuch*. Bearb. v. Ahlheim, K.-H. 2. verb. u. verm. Aufl. Mannheim: Dudenverl., 1966.

5. *Das große Fremdwörterbuch*. Bearb. v. Hübner Fr. München: Humboldt – Taschenbuchverlag, 1999.
6. *Svešvārdu vārdnīca*. Sakārt. Ozoliņš, Ed.: red. Endzelīns J. Rīga: A. Gulbis, 1934.
7. *Svešvārdu vārdnīca*. Rīga: Liesma, 1969.
8. *Svešvārdu vārdnīca*. Red. Baldunčiks J. Rīga: Jumava, 1999.

Zitierte Sekundärliteratur

1. Grimm, Hans – Jürgen. Kontrastivität in der Lexik. In: *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Hrsg. von G. Helbig u. a. Berlin, New York: de Gruyter, 2001, S. 221 – 223.
2. Munske, Horst Haider. Ist das Deutsche eine Mischsprache? Zur Stellung der Fremdwörter im deutschen Sprachsystem. In: *Deutscher Wortschatz*. Hrsg. von H. H. Munske u. a. Berlin, New York: de Gruyter, 1988, S. 52 – 62.
3. Endzelīns J. *Latviešu valodas gramatika*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1951, 29. – 31. lpp.

Summary

The present report analyses and reflects the results of a small contrastive analyses on political foreign words in the Latvian and the German languages. The foreign words in Latvian and German were analysed according to their formal-morphological features (spelling, pronunciation (word stress), word building) and their meaning. The sources of the research are the 20th century dictionaries of foreign words in Latvian and German. In the research the common and different features of German and Latvian foreign words were stated. Basing on the different features, the orthographical, phonetic and semantic “false friends“ in German and Latvian were stated, as well as the impact of dominating ideology on the reflection of foreign words in the 20th century dictionaries of foreign words in Latvian and German.

Māra Leitāne

Hochschule Ventspils

DIE ROLLE DES SACHWISSENS BEIM ÜBERSETZEN VON VERTRAGSTEXTEN

Kopsavilkums

Rakstā sniegts ieskats lietišķo tekstu (par līzina jautājumiem) tulkošanas problēmās, īpaši uzsverot zināšanu nozīmi konkrētajā ekonomikas jomā. Autore aplūko vienu no metodiskajiem paņēmieniem – terminu (jēdzienu) iekļaušana jēdzienu (terminu) sistēmā, kas ļauj attiecīgo parādību pēc iespējas precīzāk nosaukt mērķa valodā. Šī metode uzskatāmi parādīta, kā piemērus minot konkrētus terminus un pamatjēdzienu apzīmējumus, kas izmantoti par līzina jautājumiem tulkotajos tekstos.

Zusammenfassung

Der Artikel behandelt Probleme der Terminologiearbeit beim Übersetzen von Leasing-Vertragstexten unter besonderer Berücksichtigung der Rolle des Sachwissens in diesem Prozess. Im Mittelpunkt des Interesses steht das methodische Verfahren „Einordnung der Begriffe in ein Begriffssystem“ zwecks Ermittlung adäquater Benennungen in der Zielsprache. Der Einsatz des Verfahrens wird am Beispiel der Übersetzung einiger Termini-Benennungen von Grundbegriffen der Leasing-Verträge veranschaulicht.

Die gegenwärtig zu beobachtende schnelle Entwicklung der Wissenschaften und der damit eng verbundenen Bereiche des praktischen Lebens zieht eine entsprechend zunehmende Differenzierung und Präzisierung ihres Erkenntnisinstrumentes – der Fachsprachen – nach sich, denn sie dienen als Mittel dazu, Gegenstände und Erscheinungen der Wirklichkeit, die wissenschaftlichen Beobachtungen und den Prozess der Theoriebildung möglichst exakt zu bezeichnen. Die Sprache ist dabei ein unentbehrliches Instrument, mit dessen Hilfe die jeweils wichtigen Aspekte eines Objektes der realen Wirklichkeit hervorgehoben werden. Beispielsweise kennen das gemeinsprachliche Wort *der Markt* alle

Menschen, und zwar in der Bedeutung *Platz, auf dem der Ein- und Verkauf von Waren stattfindet (auf den Markt gehen; Die Bauern bringen Obst und Gemüse zum Markt mit) oder öffentlicher Ein- und Verkauf von Waren zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten (Getreidemarkt, Jahrmarkt usw.)* (Wabrig 1987, 864). Für Fachleute, die z.B. im Bereich Marketing tätig sind, hat sich der Begriff *Markt* aber von seiner rein lokalen Vorstellung gelöst und verfügt als Fachwort, besonders als Komponente von Zusammensetzungen, über eine reichhaltige Semantik, die für einen Laien auch ganz fremd sein und ihm deshalb Kommunikationsprobleme bereiten kann, z.B. *Käufermarkt, Verkäufermarkt, Marktwirtschaft, Marktanteil, Marktlage, Marktanalyse, marktgängig* usw. Dieser durch eine immer fortschreitende Spezialisierung der Wissenschafts- und Berufszweige hervorgerufene Gefahr für eine störungsfreie Kommunikation kann man nur durch das Verschaffen einer ausreichenden Sach- und Sprachkompetenz entgegenwirken. (Vgl.: Fluck 1996, 42). Mit den wachsenden internationalen Kontakten und der sich rasch vervielfachenden Fachinformation sind heute deshalb die Anforderungen an die Sprachvermittlung in der Schule, an der Hochschule und im Beruf, deren wesentlicher Bestandteil der Erwerb fachsprachlicher Kenntnisse ist, stark gestiegen. Allerdings ist eine umfassende optimale Lösung dieses Problems wegen der Dynamik und Vielfalt der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse kaum möglich.

Eng verbunden mit der Notwendigkeit, Gedanken und Informationen auszutauschen, ist heutzutage auch die immer wachsende Nachfrage nach hochwertigen Übersetzungs- und Dolmetschleistungen, deren Spezialisierungsgrad in den letzten Jahrzehnten – in Lettland im letzten Jahrzehnt – erheblich angestiegen ist. In dem vom Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer (BDÜ) 1988 verabschiedeten „Berufsbild für Übersetzer, Dolmetscher und verwandte Fremdsprachenberufe“ wird zutreffend festgestellt, dass das fachsprachliche Übersetzen und das Dolmetschen im Rahmen von Fachveranstaltungen heute „die Dimension eines internationalen Massenkommunikationsmittels erreicht haben und eine wesentliche Vorbedingung für das reibungslose Funktionieren des Informationsaustausches auf wissenschaftlichem, technischem, wirtschaftlichem, politischem, soziokulturellem und militärischem Gebiet

geworden sind.“ (MDÜ 1988, 1). Gefragt ist hier also der Fachübersetzer, der sehr gute Sprachkenntnisse mit soliden Sachkenntnissen verbindet.

Zu den Hochschulen in Lettland, die über Studienprogramme zur Ausbildung von Fachübersetzern verfügen, gehört auch die Hochschule Ventspils (HV), an der Übersetzer und Dolmetscher vorwiegend für die Bereiche Wirtschaft und Jura ausgebildet werden. Heute ist man sich darin einig, dass die Übersetzung fachsprachlicher Texte ebenso anspruchsvoll ist wie die literarische Übersetzung. Zwar ist die schöpferische Tätigkeit bei Fachübersetzungen wesentlich geringer als bei literarischen Übersetzungen, bei Fachübersetzungen aber geht es primär um die exakte Übermittlung von Information: Der Inhalt bildet das invariante Element der Übersetzung. Zur Fachübersetzung gehören also außer einer gründlichen Kenntnis der Fremdsprache das Sachwissen und der Sachverstand.

Während das *Sprachwissen* im allgemeinen das Vermögen des Übersetzers bedeutet, über eine den „außer- und innenlinguistischen Faktoren entsprechende wirkungsvolle Verwendung des sprachlichen Potentials unter verschiedensten gesellschaftlichen Bedingungen“ (Riesel 1975, 7) zu verfügen, geht es hinsichtlich der Aneignung von *Sachwissen* und *Sachverstand* um die Entwicklung der Fähigkeit des Übersetzers, Sachverhalte zu begreifen und sie in fachliche Zusammenhänge einzuordnen. Diese Sachkompetenz muss zwar nicht so weit gehen, dass etwa ein Übersetzer von Texten zur Flugzeugkonstruktion auch in der Lage sein müsste, eine solche Konstruktion selbst zu entwerfen, sie muss ihm aber ein sinngemäßes Verstehen des Ausgangstextes ermöglichen. (Vgl.: Fluck 1996, 136). Bei der Ausbildung des übersetzerischen Nachwuchses, deren Ziel die Entwicklung einer spezifischen fachübersetzerischen Kompetenz ist, stellt also das Entwickeln eines system- und problemorientierten Denkens der Lerner auf den beiden oben erwähnten Gebieten das Wesen des Ausbildungskonzeptes der Fachübersetzer an den Hochschulen dar. Ergänzend wäre zu bemerken, dass hochspezialisierte fachübersetzerische Tätigkeit auch als Teil einer umfassenden interkulturellen Kommunikation zu werten wäre, und deshalb sind im Ausbildungsprozess der Fachübersetzer sämtliche den Tätigkeitsbereich „Übersetzen“ kennzeichnenden Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Das Spezifische des Fachübersetzens besteht also darin, „dass die Leistung

des Übersetzers auf der untrennbaren Einheit von Sprach- und Sachwissen beruht." (Gerbert 1972, 71).

Daraus folgt, dass "die Zielsetzung der Übersetzer-Dolmetscher-Ausbildung der Erwerb einer Sprach- und Sachkompetenz und die Erweiterung dieser Doppelqualifikation zu einer entsprechenden Translationskompetenz ist." (Fluck 1992, 225). Diese Zielsetzung führt logischerweise zu der Frage, wie beide Komponenten der translatorischen Kompetenz im Rahmen der Fachübersetzerausbildung organisatorisch und inhaltlich miteinander zu verzahnen sind. Meines Erachtens lässt sich die in der einschlägigen Literatur viel diskutierte Frage "Sprachkundiger Fachmann oder fachkundiger Sprachmittler?" in den lettischen Verhältnissen, die zur Zeit durch mangelhafte Fremdsprachenkenntnisse (DaF) der Absolventen der Mittelschule gekennzeichnet sind, für die zweite Alternative entscheiden, d.h. die Ergänzung einer primär sprachlichen Ausbildung durch das Studium eines oder mehrerer Sachfächer. Im Curriculum der Übersetzer-Dolmetscher-Ausbildung an der Hochschule Ventspils ist das Studium von 3 Sachfächern mit einem Veranstaltungsumfang von insgesamt 10 SWSt. (5 Kurspunkte) obligatorisch. Diese Vielzahl der Unterrichtsstunden ist durch die Tatsache bedingt, dass der relativ kleine lettische Arbeitsmarkt einer Spezialisierung der Fachübersetzer Grenzen setzt. Die Veranstaltungen zum Sachfach bzw. Sachfächern werden den Studierenden in der lettischen Sprache angeboten, die fachsprachlichen Übersetzungsübungen, in denen Texte des betreffenden Fachgebiets behandelt werden, bauen auf den dort vermittelten Inhalten auf. Eine Trennung von Lehrveranstaltungen in Sachfach und Fachübersetzungsübungen bietet den Vorteil einer größeren fachlichen Tiefe, da die Sachfächer von Dozenten der Fakultät für Wirtschaft und Management der HV angeboten werden, die in der Regel auf das jeweilige Gebiet spezialisiert sind. Aus finanziellen Gründen stehen die Sachfachdozenten aber als keine planmäßigen Lehrkräfte ausschließlich dem Diplomstudiengang Fachübersetzen zur Verfügung, deshalb können sie sich nicht ganz auf die Belange der angehenden Fachübersetzer konzentrieren, wie das an einigen deutschen Universitäten der Fall ist. Deshalb ist die Tatsache wichtig, dass diese Lehrkräfte in ständigem Kontakt mit den Lehrkräften der sprachlichen Fächer stehen und diese in allen

Fragen, die das betreffende Fach bzw. entsprechende Fachtexte betreffen, intensiv beraten. Das bedeutet aber, dass an die im Bereich "Fachsprachliche Übersetzungsübungen" tätigen Lehrkräfte hohe Anforderungen gestellt werden, denn sie müssen nicht nur über eine fachsprachliche und fachübersetzerische, sondern auch über eine fundierte fachliche Kompetenz verfügen, da das Lehrmaterial in der Regel von diesen Dozenten selbst erstellt werden muss.

Die zum Ausbildungsprozess gehörenden Kompetenzen bzw. alle zentralen Ausbildungskomponenten der Fachübersetzerausbildung – die sprach- und übersetzungstheoretische, die sprachpraktische und die fachlich-inhaltliche – bedeuten die Auseinandersetzung mit Problemen der Terminologiearbeit sowie Gestaltung der Makro- und Mikrostruktur der für das entsprechende Sachgebiet repräsentativen Textsorten. Dabei darf man nicht vergessen, dass "Übersetzer und Dolmetscher nicht in erster Linie Terminologen sind; die Übersetzer haben den Fachtext zum Arbeitsfeld, während sich die Terminologen die Sammlung, Ordnung, Verwaltung und Pflege von Fachwortschätzen zur Aufgabe gestellt haben." (Fluck 1992, 233). Im Rahmen der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung an der HV findet Terminologieunterricht statt, denn die angehenden Übersetzer müssen in die Grundprinzipien fachsprachlicher Lexikographie und Terminologie eingeführt werden, um die Übersetzungsprobleme lösen zu können. Die Klärung wichtiger Grundbegriffe bzw. Termini eines Sachgebietes und die Ermittlung deren Äquivalente in einer oder mehreren Sprachen gehört zu den Schwerpunkten der Arbeit des Fachübersetzers.

Der erste Schritt bei der Klärung der Begriffe eines Sachgebietes ist der Erwerb von Grundkenntnissen dieses Sachgebietes. Dabei wird zusätzlich zu dem Studium der relevanten Literatur der Kontakt zu Fachleuten, die konsultiert werden können, für wesentlich gehalten. "Nur durch ein klares Verständnis des Begriffs (das Gedachte, das *alle* Merkmale eines gegebenen Gegenstandes umfasst) können wir sicher sein, dass ein bestimmtes Wort oder eine Wortgruppe wirklich eine Benennung ist." (Cole 1993, 399; vgl. auch: "*Terminus, der: Grenze, Fachausdruck* [lat. *terminus* ...inhaltlich abgegrenzter, festumrissener Begriff, Grenze, Grenzzeichen], Wahrig 1987, 1272).

Neben der Merkmalbestimmung ist die Einordnung des Begriffes in ein Begriffssystem ein weiterer Schritt bei der Ermittlung seines Äquivalents in der Zielsprache. Dabei muss ein Übersetzer außerordentlich sorgfältig und selbstkritisch vorgehen, denn "sogar Begriffe, die oberflächlich einander zu entsprechen scheinen, können sich bei Berücksichtigung ihrer Beziehungen zu anderen Begriffen des Gebietes als unterschiedlich herausstellen." (Cole 1993, 399,400).

Diese Vorgehensweise bei der Ermittlung von zielsprachlichen Äquivalenten sei im Folgenden durch ein Beispiel verdeutlicht, das der Beschäftigung mit Leasingvertragstexten entnommen ist.

Der Textproduzent der Leasingverträge ist in der Regel der Leasinggeber, d.h. die Leasinggesellschaft. Die Senderintention bzw. Textfunktion besteht darin, das Verhalten der Vertragsparteien verbindlich zu regeln. Ein Vergleich der Vertragsmuster auf Deutsch und Lettisch hat ergeben, dass sie im wesentlichen ähnlich gestaltet sind, jedoch auch einige formelle Unterschiede aufweisen. Dass die äußere Form der Leasingverträge im Allgemeinen sowie die Form der lettischen Leasingverträge mit der der deutschen Verträge nicht identisch ist, zeugt davon, dass es keine festen Vorschriften für die Gestaltung der Leasingverträge gibt. Als gemeinsames Merkmal der Textgestaltung gilt die tabellarische Aufstellung der vertragsrelevanten Angaben (Vertragsparteien, Vertragsnummer, Anschriften, Leasingpreis usw.) auf der ersten Seite. Ein weiteres gemeinsames Merkmal ist die Einteilung/Gliederung des Textes in Teiltex-te. Die Teiltex-te sind nummeriert und die Überschriften durch Fettdruck und/oder Großbuchstaben markiert. Die üblichen Teilthemen der Leasingverträge kann man durch folgende Beispiele darstellen:

1. Vertragsmerkmale; 2. Leasinggegenstand; 3. Beginn der Leasinglaufzeit; 4. Kaufoption; 5. Umsatzsteuer; wirtschaftliches Eigentum; 6. Steuern, Zölle und sonstige Kosten; 7. Leasing-Entgelte, Zahlungen, Zahlungsverzug, Verrechnung; 8. Forderungsabtretung; 9. Lieferung und Lieferverzug; 10. Übernahme und Übernahmeverzug; 11. Eigentumsverhältnisse, Untervermietung und Rechte Dritter; 12. Halter und Zulassung bei Fahrzeugen; 13. Unterhaltung und Wartung, Sachgefahr und Haftung; 14. Gewährleistung;

15. Sachversicherung und Schadenabwicklung; 16. Preisgefahr; 17. Vertragsbeendigung, Kündigung; 18. Rückgabe des Leasinggegenstandes; 19. Widerrufsfrist; 20. Allgemeine Bestimmungen (Leasingvereinbarung Nr. LN 940134, Horstmar, 1994).

1. *Līguma vispārīgie jēdzieni un paskaidrojumi*; 2. *Līguma priekšmets*; 3. *Īpašuma iegāde un pieņemšana*; 4. *Īpašums, turējums un riska pāreja*; 5. *Īpašuma lietošana un saglabāšana*; 6. *Īpašuma apdrošināšana*; 7. *Maksājumi*; 8. *Līdzēju atbildība un sankcijas par Līguma pārkāpumiem*; 9. *Līguma darbības termiņš*; 10. *Strīdu izšķiršanas kārtība*; 11. *Informācijas sniegšana un konfidencialitāte*; 12. *Pielikumi* (Hansa Leasing & Factoring, Līzinga līgums Nr. 5544, Rīga, 2000).

Zu den inhaltlichen Unterschieden kann man bemerken, dass die Leasingverträge auf Lettisch Erläuterungen der Grundbegriffe des Vertrages enthalten, vermutlich aus dem Grund, dass Leasing als eine Finanzierungsform nur eine relativ kurze Zeit in Lettland bekannt ist. Deshalb kann man nicht davon ausgehen, dass es auch den Menschen, die weder Unternehmer noch Juristen sind, bekannt ist. Die Erfahrung der übersetzerischen Tätigkeit hat gezeigt, dass die Wahl des deutschen Äquivalentes für einige Benennungen dieser Grundbegriffe eine sorgfältige Auseinandersetzung mit dem Wesen des Leasing voraussetzt, denn eine wörtliche Übersetzung kann öfters zu Missverständnissen zwischen dem Ausgangs-Textproduzenten und dem Rezipienten des zielsprachlichen (deutschen) Textes führen. Um Missverständnissen vorzubeugen, ist die Gewinnung einer klaren Vorstellung von Leasingprozessen sowie die Bekanntschaft mit deutschen Paralleltexten bzw. deutschen Termini und deren Definitionen unbedingt erforderlich.

Zu solchen Begriffen und ihren Benennungen (Termini) gehören vor allem folgende:

īpašums; pirmā iemaksa; pirmais īpašuma izpirkuma maksājums; līguma atlīdzība: īpašuma izpirkuma maksājumi u.a. Um den Sinn dieser Begriffe bzw. Benennungen richtig zu verstehen und dazu die deutschen Äquivalente wählen zu können, muss sich der Übersetzer mit ihren Definitionen bekannt machen, sowie sich eine klare Vorstellung von

den Beziehungen zwischen diesen Begriffen in dem Leasing-Begriffssystem verschaffen. Die Bekanntschaft mit den den lettischen Vertragstext einleitenden Erklärungen der Grundbegriffe des Vertrages und einigen anderen Unterlagen dieses Leasinggeschäftes, vor allem dem Zahlungsplan (*maksājumu grafiks*), lässt den Übersetzer die Grundbegriffe bzw. Termini in folgendem Begriffssystem darstellen:

LĪGUMA MAKSĀJUMI

a) maksājumi, kas tieši saistīti ar Īpašuma izpirkumu:

pirma iemaksa jeb priekšapmaksā:		Īpašuma (ikmēneša) izpirkuma maksājumi	procentu maksājumi	pievienotās vērtības nodoklis (PVN)
pirmais īpašuma izpirkuma maksājums	Līguma atbildība (komisijas maksā par līgumu)			

b) ar Īpašumu saistītie maksājumi, tai skaitā:

valsts un pašvaldību noteiktie nodokļi un nodevas	ekspertīzes veikšanas izdevumi	līgumsodi
---	-----------------------------------	-----------

Beim Übersetzen der oben angeführten Termini aus dem Lettischen ins Deutsche könnte einem unerfahrenen Übersetzer eingangs das Problem der Ermittlung des deutschen Äquivalentes zum lettischen Terminus „*Īpašums*“ verwirren, denn eine wörtliche Übersetzung durch „*Eigentum*“ bedarf der Erklärung, wessen Eigentum gemeint ist. Die Einträge mit „*Īpašums*“ führen aber nur Angaben über den Vertragsgegenstand an. Wird ein deutscher Leasingvertragstext als Paralleltext herangezogen, wird sofort klar, dass das deutsche Äquivalent „*der Leasinggegenstand*“ (dieser und die folgenden Termini aus dem Bereich Leasing sind dem Formular der Deutschen Auto Leasing GmbH entnommen) ist; mit „*Eigentum*“ meint man aber in dem deutschen Vertrag „*die rechtliche Herrschaft über eine*

Sache mit voller Nutzungs- und Verfügungsgewalt“ (Wahrig 1987, 382), „umfassendstes dingliches Recht an einer Sache“ (Schaffert 2001, 118). Gebräuchliche Redensarten in Leasingverträgen sind „das Eigentum am Leasinggegenstand erwerben“, „das Eigentum am Leasinggegenstand an den Leasingnehmer abtreten“ u.a. Der erste Eintrag unter Ziffer 1 des zu untersuchenden Vertrages „*Apdrošinātājs – juridiska persona, kura apdrošina Īpašumu*“ entspricht also dem deutschen Satz „Der Versicherer ist eine juristische Person, die den Leasinggegenstand versichert.“ Die deutsche Benennung „der Leasinggegenstand“ entspricht der lettischen „*Īpašums*“ beim Gebrauch des entsprechenden Begriffes (Objekt, das verleast wird) im ganzen Vertragstext.

Unter Finanzierungsleasing versteht man in der Regel einen Leasingvertrag mit Vorleistungen. Bei diesem Modell ist es grundsätzlich möglich, den Kapitaleinsatz bzw. die Gesamtfinanzierungskosten des Leasinggebers durch Zahlungen des Leasingnehmers zu reduzieren. Eine Leasingentgelt-Vorauszahlung ist Teil des Gesamtleasingentgeltes. Diese, bei Vertragsbeginn zu entrichtende Vorauszahlung wird vom Leasinggeber als Zusatzleasingentgelt verrechnet, wodurch die laufenden Leasingentgelte in der Folge entsprechend niedriger sind (VÖL 1994, 10,11). Diese Vorauszahlung als Teil des Gesamtleasingentgeltes bzw. des Leasingpreises – die *Leasingentgelt-Vorauszahlung*, lett. *pirmā iemaksa jeb priekšapmaksā*, nach deren Entrichtung die Abnahme des Leasinggegenstandes durch den Leasingnehmer erfolgt, besteht laut Zahlungsplan aus zwei Zahlungen: der *Leasing-Sonderzahlung*, lett. *pirmais Īpašuma izpirkuma maksājums*, und den Vertragsspesen, der sog. *Vertragsgebühr*, lett. *līguma atlīdzība jeb komisijas maksa par līgumu*, zuzüglich Mehrwertsteuer. Die Leasing-Sonderzahlung wird vom Leasinggeber steuerlich mit einem minimalen Prozentsatz (in Lettland überwiegend mit 30%) der Anschaffungs- bzw. Herstellungskosten des Leasinggegenstandes begrenzt.

Als Vertragsgebühr bezeichnet man laut Erläuterung im lettischen Leasingvertragstext „*atlīdzība par līzīngā iesnieguma analīzi, līguma sagatavošanu un administrēšanu*“ die Kosten für die Analyse des Antrages, Vorbereitung und Verwaltung des Leasingvertrages, d.h. die

Abwicklung des Leasinggeschäftes. Deshalb wäre die wörtliche Übersetzung von "līguma atlīdzība" – "Vertragsentgelt", womit das Gesamtleasingentgelt zu verstehen ist, nicht korrekt.

Der Restwert des Leasingentgeltes wird als laufende Leasingentgelte, die sog. *monatlichen Leasingraten* auf die Leasing-Laufzeit verteilt.

Die oben angeführten Überlegungen lassen die lettischen Termini, die als Bezeichnungen der Grundbegriffe des Bereiches Leasing gelten, ins Deutsche wie folgt übersetzen und in das Begriffssystem einordnen:

VERTRAGSZAHLUNGEN

a) Zahlungen, die mit dem Erwerb des Eigentums am Leasinggegenstand unmittelbar verbunden sind:

Leasingentgelt-Vorauszahlung:		monatliche Leasingraten (laufende Leasingentgelte)	Prozentzahlungen	Mehrwertsteuer (MwSt.)
Leasing-Sonderzahlung	Vertragsgebühr (Vertragspesen)			

b) mit der Haltung und Nutzung des Leasinggegenstandes verbundene Aufwendungen bzw. Zahlungen, darunter:

staatliche und gemeindliche Steuern und Abgaben	Kosten für Sachverständigengutachten	das	Vertragsstrafen
---	--------------------------------------	-----	-----------------

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die praktische Übersetzertätigkeit eine unverkennbare Abhängigkeit des Übersetzers von zuverlässiger Terminologiearbeit bestätigt, denn aufgrund der kontinuierlichen quantitativen Zunahme der in Übersetzungstexten auftretenden Benennungen/Termini werden die Übersetzer zunehmend mit Problemen einer sorgfältigen Abgrenzung von Begriffen und Sachgebieten und der ihr folgenden Wahl von adäquaten Benennungen (keine wörtlichen Übersetzungen!) konfrontiert. Die Lösung dieser Probleme setzt eine sorgfältige Arbeit hochspezialisierter Übersetzer voraus, die sowohl über gute Sprach- als auch ausreichende Kenntnisse des betreffenden Sachgebietes verfügen.

Literatur

1. BDÜ, 1988 – Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer: Berufsbild für Übersetzer, Dolmetscher und verwandte Fremdsprachenberufe. In: *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer (MDÜ)*. Berlin: Akademie-Verlag, 4/1988.
2. Cole W.D. Terminologie: Grundsätze und Methoden. In: Picht H.; Lauren C. (Hg.) *Ausgewählte Texte zur Terminologie*. Wien: TermNet, Internat., 1993, S.397 - 415.
3. Fluck H.-R. *Didaktik der Fachsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1992.
4. Fluck H.-R. *Fachsprachen*. Tübingen und Basel: A.Francke Verlag, 1996.
5. Ciepele J. *Līdzings uzņēmējdarbībā*. Rīga: Jumava, 1999
6. Gerbert M. Technische Übersetzungen und das Problem des Fachwissens. In: Spitzbardt (Hrsg.), *Spezialprobleme der wissenschaftlichen und technischen Übersetzung*. Halle Saale, 1972, S.59-72.
7. *Leasing in Österreich. Information des Verbandes Österreichischer Leasing-Gesellschaften (VÖL)*, 1994
8. Riesel E. *Deutsche Stilistik*. Moskau: Hochschule, 1975
9. Schaffert I.; Niedre L. *Latviešu-vācu juridiskā vārduīca. Rechtswörterbuch Deutsch-Lettisch*. R.: EuroFaculty, 2001.
10. Wahrig G. *Deutsches Wörterbuch*. München: Mosaik Verlag, 1987

Summary

Scientific branches and economic sectors today are experiencing rapid development, and exchange of the newest information in these fields is crucial. Against this background, demand for highly specialised translation services is increasing, also in Latvia, where Ventspils University College is among the institutions that have engaged themselves in addressing this issue by implementing translation studies programmes. The present article is grounded on the assumption that only the translator well-mastering the foreign language and possessing good knowledge of specialist terminology is able to provide quality services in Latvia's translation market. Analysis of a linguistically and methodologically based approach to translating lease

agreements has been given as a support. The focus has been put on translation of terms within the current context where insufficient supply of translators with specialised dictionaries due to their virtual non-existence is seen.

Dzintra Lele-Rozentāle

Hochschule Ventspils

EINIGE BEMERKUNGEN ZU DEN ÜBERSETZUNGEN LETTISCHER REALIENBEZEICHNUNGEN INS DEUTSCHE

Kopsavilkums

Rakstā aplūkotas dažādu latviešu nacionālo reāliju nosaukumu tulkošanas problēmas vācu valodā. Ventspils augstskolā izveidotās izpētes grupa galvenokārt analizējusi šī jautājuma 2 aspektus – tulkošanas vēsturisko tradīciju ietekmi, kā arī tulkošanas posma, kurā vērojama liela tulkotāju piedāvāto nosaukumu variantu dažādība, īpatnības.

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Vortragstextes stehen die Probleme der Übersetzung der Bezeichnungen von nationalen Realien aus dem Lettischen ins Deutsche. Dieser Problembereich bildet einen Teil des an der Hochschule Ventspils begonnenen Projekts. Behandelt werden verschiedene Aspekte der Übersetzung, die auf historische Traditionen zurückzuführen sind, sowie auch der gegenwärtige Stand der Problembehandlung, der eine große Variantenvielfalt aufweist.

Vorbemerkungen

Die Übersetzung der Realienbezeichnungen betrachtet man traditionell als eine von den problemreichsten Aufgaben, vor die der Übersetzer gestellt wird. Das verdeutlichen insbesondere diejenigen Fälle, in denen es sich um die Bezeichnungen der für die Ausgangssprachliche Kultur charakteristischen Gegenstände, Traditionen, Namen, neuerdings auch Institutionen u.ä. handelt, die in der Sprache der Zielkultur unbekannt sind. Eine Reihe von Faktoren können aber auch den Entscheidungsprozess des Übersetzers erleichtern. Geographische Nachbarschaft, intensive Kontakte oder hoher Bekanntheitsgrad der Ausgangskultur, verbunden auch mit dem Prestige der Letzteren, spielen dabei oft eine entscheidende Rolle. Die Realienbezeichnungen erscheinen in der Zielsprache dann

meistens als Zitatwörter oder Lehnübersetzungen, und ihr Bekanntheitsgrad gilt als allgemein.

Anders verhält es sich mit den Realienbezeichnungen, wenn die eben erwähnten Faktoren ausbleiben. In solchen Fällen unternimmt nicht selten der Übersetzer den Versuch zur Erweiterung des Lexikons der Zielsprache, und im günstigsten Falle ist sie gleichzeitig auch seine Muttersprache. Diese Situation ist denjenigen gut vertraut, die als Ausgangssprache und -kultur eine der Zielsprache wenig bekannte Sprache und Kultur vertreten.

Dieser letztbeschriebene Fall tritt zum Teil auch für die Übersetzungen aus dem Lettischen ins Deutsche ein, gleichzeitig aber darf man eine die Übersetzung der lettischen Realienbezeichnungen ins Deutsche verkomplizierende und die Kreativität des Übersetzers einschränkende Tatsache nicht außer Acht lassen und zwar – die historische Tradition. Wie bekannt, sind die meisten traditionellen lettischen Realienbezeichnungen aus den Bereichen der Geschichte, Kultur, aber auch aus dem gesellschaftlichen Leben in den deutschen, vor allem deutschbaltischen Texten in verschiedener Form schon verwendet worden, und heute gilt es auszuwerten, ob man diese historisch fixierten Realienbezeichnungen übernimmt und auf diese Weise die Tradition fortsetzt oder nach neuen Lösungen sucht. Von der Aktualität dieser Sichtweise zeugen u.a. die zahlreichen Differenzen, die man zwischen den deutschen und lettischen Quellen beobachten kann, und die zum Teil auch auf die Desiderate in der zweisprachigen Lexikographie zurückzuführen sind.

Die oben erwähnten Probleme sowie die offensichtliche Notwendigkeit einer Standardisierung der vorhandenen zahlreichen Übersetzungsvorschläge dienten als Ausgangspunkt für das an der Fakultät für Übersetzen und Dolmetschen (Hochschule Ventspils) begonnene Projekt, das auf Grund der vorausgehenden linguistischen und übersetzungstheoretischen Untersuchungen zum Ziel hat, ein Verzeichnis mit lettischen Realienbezeichnungen in deutscher und typisch deutschen Benennungen in lettischer Sprache zusammenzustellen. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse sind bis jetzt in einzelnen Veröffentlichungen zusammengefasst (Lele-Rozentāle 2000, 2001; Rudziša 2001), außerdem sind sie an der Hochschule Ventspils zu einem relevanten Aspekt der Prüfungs- und Qualifikationsarbeiten geworden.

Im Folgenden sollen einige der erwähnten Probleme und der zwecks deren Lösung angefangene Projektteil „Lettische Realienbezeichnungen deutsch“ anhand einzelner Stichproben veranschaulicht werden.

1. Zum Begriff

Die allgemeine Bedeutung des Fremdworts „Realien“ als „wirkliche Dinge, Tatsachen“, wie sie im „Duden: Das Große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter“ (DGFW 1994, 1162) angeführt wird, sagt noch wenig über den linguistischen Untersuchungsgegenstand aus. Erst in der vorwiegend der literarischen Übersetzungstradition gewidmeten Fachliteratur sowie auch in den landeskundlich orientierten Lehrmaterialien und den Untersuchungen dazu wurden die nationalen Realien und ihre Bezeichnungen problematisiert (eingehender darüber s. Migla 1996, 5-10).

Heute bilden die nationalen Realienbezeichnungen einen festen Bestandteil der Übersetzungstheorie, wobei vor allem zwei Aspekte hervorgehoben werden können. Erstens ist das die Abgrenzung und in Verbindung damit die Definition des Untersuchungsgegenstandes. E.Markstein, die Verfasserin des Aufsatzes „Realia“ im Handbuch Translation (1998, 288), fügt der allgemein üblichen „Definition der Realie als Element des Alltags, der Geschichte, der Kultur, der Politik u.dgl. eines bestimmten Volkes, Landes, Ortes, die keine Entsprechung bei anderen Völkern, in anderen Ländern, an anderen Orten hat“ noch die folgende hinzu:

„Die Realien sind Identitätsträger eines nationalen/ethnischen Gebildes, einer nationalen/ethnischen Kultur – im weitesten Sinne – und werden einem Land, einer Region, einem Erdteil zugeordnet“ (ebd.).

Zweitens ist das die immer komplizierter werdende Schwierigkeit der Unterscheidung, ob es sich bei den Übersetzungen um Realienbezeichnungen oder um sowohl der Ausgangs- als auch der Zielsprache bekannte Denotate handelt, die gewisse Abweichungen aufweisen können und somit eigentlich ein typisches Übersetzungsproblem darstellen. In der Zeit der sich immer intensiver und allseitiger entwickelnden internationalen Kontakte erhält der ursprünglich auf die kulturelle Eigenart und Tradition bezogene Begriff eine quantitative und daraus folgend auch

eine beachtliche qualitative Erweiterung seiner Semantik. So gewinnen z.B. immer mehr an Aktualität die Bezeichnungen verschiedener Institutionen, Organisationen u.dgl., die wegen ihrer Funktion eigentlich gar nicht zu dem traditionellen Verständnis der Realien gezählt werden könnten, weil sie mit denen in der Zielkultur im Großen und Ganzen übereinstimmen, wie zum Beispiel *das Parlament*, dessen Bezeichnung auf Grund seines Erkennbarkeitsgrades nicht selten ein Lehnwort in der Zielsprache darstellt, wie z.B. lett. *bundestāgs* (dt. *Bundestag*), dt. *Saeima* (lett. *Saeima*) u.ä. Die Beobachtungen aus der Übersetzerischen Praxis zeugen davon, dass gerade in dieser Gruppe nicht selten unterschiedliche Übersetzungsvorschläge angeboten werden. Diese Vielfalt ist zum Teil den Möglichkeiten beim Übersetzen zu verdanken, die von W. Koller unter „Eins-zu-Null-Entsprechung“ beschrieben worden sind: als Übernahme (Zitatwort oder vollständige/partielle Anpassung an die Normen der Zielsprache), Lehnübersetzung, Gebrauch eines in ähnlicher oder gleicher Bedeutung verwendeten Ausdrucks oder als definitonische Umschreibung des ausgangssprachlichen Ausdrucks in der Zielsprache (Koller 1983, 162f.). Die Variantenvielfalt zu vereinheitlichen ist eine aktuelle und notwendige Aufgabe.

In dem oben erwähnten Projekt geht es demzufolge auch darum, das Verständnis für die nationalen Realien anhand des lettisch-deutschen und deutsch-lettischen sprachlichen Materials zu aktualisieren und ein Verzeichnis zusammenzustellen, das sowohl deskriptiven (soweit die vorhandenen Vorschläge als akzeptabel anerkannt werden könnten) als auch präskriptiven Charakter haben würde.

2. Wiedergabe der lettischen Ortsnamen ins Deutsche. Historischer Aspekt

Die Variantenvielfalt und Inkonsequenz in der Wiedergabe der lettischen nationalen Realienbezeichnungen in den deutschen Texten der Gegenwart kann zweierlei Gründe haben: Entweder erscheinen sie in der Lettland gewidmeten Literatur in Deutschland oder in der deutschsprachigen Literatur in Lettland und dann meist als Übersetzung aus dem Lettischen ins Deutsche. Im zweiten Fall ist oft ein lettischer Übersetzer tätig gewesen, dessen Text nicht selten, leider aber nicht immer, von einem

deutschsprachigen Redakteur bearbeitet ist. In beiden Fällen kann man eine Vielfalt von Varianten beobachten, deren Entstehung verschieden rekonstruiert werden kann. Einerseits sind das die ungenügenden Kenntnisse in der lettischen Geschichte im Allgemeinen und in der deutschbaltischen Geschichte im Besonderen. Andererseits aber kann man die historisch undifferenzierte Verwendung von Archaismen, insbesondere der geographischen Namen, in den Texten der deutschsprachigen Autoren in Deutschland beobachten, die z.T. bei der Benutzung [hauptsächlich] der deutschbaltischen Quellen erscheinen.

Wie bekannt, haben die meisten lettischen Ortsnamen historisch eine deutsche Form. Es kommt aber nicht selten vor, dass in einem aktuellen deutschsprachigen Text über Lettland nur historische deutsche Ortsnamen erscheinen, in einem anderen dagegen können gemischt deutsche und lettische Ortsnamen angeführt werden, in dem dritten aber nur die lettischen, wobei in dem ersten und im zweiten Fall meist keine Gebrauchshinweise benutzt werden.

Eine Durchsicht der deutschen enzyklopädischen Quellen wie „Fischer Weltalmanach“ (Jahrgänge 1996, 1999, 2000, 2001) lässt eine inkonsequente Verwendung von lettischen Ortsnamen mit nicht kommentierten deutschen Entsprechungen in Klammern beobachten, so – dass der Leser den Eindruck erhalten kann, beide Formen könnten parallel verwendet werden:

Rīga (Riga), Daugavpils (Dünaburg), Liepāja (Libau), Jelgava (Mitau), Jūrmala, Ventspils (Windau), Rēzekne (FWA 1996, 399; FWA 1999, 479; FWA 2000, 489; FWA 2001, 495).

Der Wortartikel zum Lemma *Lettland* in „Meyers Großes Taschenlexikon“ (MGT 2001, Bd. 13, 164f.) enthält als geographische Namen im heutigen Lettland:

- 1) Städtenamen: *Riga, Daugavpils (Dünaburg), Liepāva (!) (Libau), Ventspils, Jelgava;*
- 2) Gewässer: *Lubānas-, Rēznassee (!), Windau (Venda) (!), Dūna, Kurländische Aa, Rigaer Bucht;*
- 3) geographische Landschaften: *Halbinsel Kurland, die*

Livländischen Höhen, die Lettgallischen Höhen.

Die dafür ausgenutzten Quellen, vorwiegend Geschichtswerke deutschbaltischer Historiker (MGT 2001, Bd. 13, 166), erklären z.T. den hohen Anteil der deutschen Ortsnamen ohne lettische Äquivalente, und deren Verwendung im bestimmten historischen Rahmen wäre natürlich berechtigt. Anders ist das in Bezug auf die gegenwärtige Situation: Das Fehlen der lettischen Äquivalente oder deren fehlerhafte Angabe kann zur Folge haben, dass ein deutscher oder lettischer Leser ohne Kenntnis der deutschbaltischen Geschichte einen Teil dieser Ortsnamen kaum identifizieren kann.

Die nächste Durchsicht gilt der neuesten Auflage des „Lettisch-deutschen Wörterbuchs“ (LVV 2001), das ein Verzeichnis der geographischen Namen enthält, von denen nur etwa 2% lettische Ortsnamen (33) sind und die allem Anschein nach dem Verzeichnis des „Lettisch-deutschen Wörterbuchs“ von 1980 (Bisenieks, Niselovičs) entnommen sind (neu aufgenommen ist nur der Ortsname *Aizkraukle*). Diese Ortsnamen sind entsprechend den Regeln der deutschen Orthographie in ihrer Originalform angeführt, ergänzt nur durch den Artikel und den Hinweis auf die Aussprache. Die einzigen Abweichungen bilden *Riga*, *Kurland* neben *Kurzeme*, *Rigaischer Meerbusen* und *Kap Kolka*. Was die Auswahl des angeführten Materials anbetrifft, so ist hier keine Konsequenz feststellbar: So ist z.B. nicht klar, warum für die Region *Kurzeme* die deutsche historische Entsprechung gegeben ist, für die anderen Regionen aber nicht, warum in das Verzeichnis *Babītes ezers* (mit der Fläche laut LPE 1981, 593/ 23,6 Quadratkilometer) aufgenommen ist, *Rāznas ezers* (mit der Fläche 57, 56 Quadratkilometer /laut LPE 1986, 280/) aber fehlt, warum man *Ķegums* und *Ķemeri* aufgenommen hat, nicht aber z.B. *Kuldīga*, *Saldus* u.dgl. Der lettische Übersetzer befindet sich somit in einer ungünstigen Situation, weil die Identifizierung bzw. Lettisierung der deutschbaltischen Ortsnamen oder die Verwendung der historischen Bezeichnungen für ihn mit einem großen Zeitaufwand verbunden sind. Das bis jetzt beste Hilfsmittel dafür „Duden: Wörterbuch geographischer Namen des Baltikums und der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) mit Angaben zu Schreibweise, Aussprache und Verwendung der Namen im

Deutschen“ (o.J.), herausgegeben von dem Ständigen Ausschuss für geographische Namen (StAGN) ist leider nicht allgemein zugänglich. Neben gut argumentierter Auswahl mit klarer Struktur (Hauptstadt, Republikstädte, Landkreise, Landkreishauptstädte, Landkreisstädte, die größten Gewässer) zeichnet es sich außerdem durch korrekt angeführte wie auch durch historisch markierte Formen aus. Dieses Verfahren sollte als mustergültig für das geplante Verzeichnis der lettischen Realienbezeichnungen dienen.

3. Sachkompetenz, semantische Relationen und Übersetzung von Realienbezeichnungen

Wie bekannt, stellen diejenigen Wörter für die Übersetzer eine Falle dar, die unterschiedliche semantische Relationen aufweisen, und die Realienbezeichnungen bilden hier keine Ausnahme. So kann z.B. das lettische Adjektiv *jauns* sowohl dem deutschen Adjektiv *jung* als auch *neu* entsprechen. Die fehlende semantische Äquivalenz zwischen den lettischen und dem deutschen Adjektiv ist somit als voraussetzbare Fehlerquelle, z.B. für die Übersetzung der Realienbezeichnung *jaunlatvieši* durch *Neuletten* anstelle von *Jungletten*, wie das in der Praxis tatsächlich auch vorkommt (GL 2001, 3). Beide Varianten sind Lehnübersetzungen. Die richtige Wahl setzt sowohl die Kenntnis der in der deutschbaltischen Literatur verwendeten historischen Bezeichnung *Jungletten* für die Vertreter des lettischen nationalen Bürgertums aus den 50-70er Jahren des 19. Jahrhunderts voraus als auch der traditionellen Verwendung des Modells mit *jung-* für verschiedene Gruppen, Strömungen u.ä. in der deutschen Geschichte, vgl. *Junggrammatiker*, *Jungbuchhandel*, *Jungdemokraten*. Die Übersetzung mit *Neu-* besitzt ganz andere Konnotationen in der deutschen Gegenwartssprache, vgl. z.B. *die Neureichen*. Zu erklären ist das Erscheinen dieser Art Fehler mit der ungenügenden Kenntnis sowohl der lettischen Kulturgeschichte in deutscher Sprache als auch der deutschen Kulturgeschichte. Demzufolge entsteht der Eindruck der Einfachheit der Wahl, sodass die zur Verfügung stehende Möglichkeit, die lettische Realienbezeichnung in den schon erwähnten Lettisch-deutschen Wörterbüchern (Bisenieks, Nīselovičs 1980; LVV 2001) als *Jungletten* zu finden, gar nicht überprüft wurde.

3. Die Wahl zwischen dem lettischen und deutschen Übersetzungsvorschlag

Wenn man die lettischen deutschsprachigen mit den original deutschen Quellen vergleicht, so kann man nicht selten unterschiedliche Traditionen bei der Übersetzung wichtiger, häufig gebrauchter Realienwörter beobachten. Als Beispiel soll hier die Übersetzung der lettischen Währung angeführt werden.

In den schon erwähnten Ausgaben von Fischer Weltalmanach und in anderen enzyklopädischen deutschen Quellen werden entweder die lettische oder eine dem Original nahetehende adaptierte Form übernommen:

1 *Lats* = 100 *Santim* (FWA 1996, 399)

1 *Lats* = 100 *Santims* (FWA 1999, 481; FWA 2000, 489; FWA 2001, 495; MGT 2001, Bd. 13, 164)

Lat (Harenberg 1993, 100)

1 *Lats* = 100 *Santimu* (!) (MGT 2001, Bd. 13, 81)

Lat, 1922-39 die Münzeinheit Lettlands, entsprach dem französ. Goldfranken; 100 *Santim* (*Centimes*) bildeten ein L. (GB 1955, Bd. 7, 89)

Das neueste Lettisch-deutsche Wörterbuch (LVV 2001, 780) enthält nur die französische Form *Centime*, m (-s, -s). Zu der Form *Centime* im G. Wahrig's „Deutsches Wörterbuch“ (2000, 313) wird aber angeführt, dass damit die Münze in Frankreich, Belgien und Luxemburg bezeichnet wird.

Ein anderes Beispiel dieser Art stellen die Bezeichnungen für die administrative Gliederung Lettlands dar, die allein durch ihre historische Vielfalt für Verwirrung sorgen können. So konkurrieren z.B. in den Übersetzungen ins Deutsche *Rayon* und *Landkreis* miteinander. Die zweite Bezeichnung kommt vorwiegend in den deutschen Quellen vor (s.o.). Da das Fremdwort *Rayon* im Deutschen u.a. auch als „unterster Verwaltungsbezirk in Russland u.a. Staaten der ehem. Sowjetunion“ (DGFW 1994, 1161), d.h. als Realienbezeichnung bekannt ist, wäre seine Verwendung durchaus akzeptabel. Dagegen spricht aber die strikte Verwendung von *Landkreis* in der schon oben erwähnten Duden-Ausgabe des Ständigen geographischen Ausschusses. Die konkrete Entscheidung

könnte in diesem Fall erst nach der geplanten regionalen Reform getroffen werden.

Fazit und Ausblick

Die oben angeführten Überlegungen zum Problem der Wiedergabe von lettischen Realienbezeichnungen in der deutschen Sprache, die keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit der Darstellung erheben können und sollen, erlauben jedoch einige Schlussfolgerungen zu ziehen, die bei der Arbeit an der Zusammenstellung des Realienverzeichnisses zu beachten wären. Diese Aufgabe setzt wissenschaftliche Beschäftigung mit einzelnen Problemen und thematischen Bereichen im Rahmen der Übersetzungstheorie, der Kontaktlinguistik und der Kontrastiven Linguistik voraus. Ihr Ziel ist, das bis jetzt als Desideratum geltende Realienwörterbuch so zusammenzustellen, dass es für ein möglichst breites Spektrum des lettischen „Way of Life“ repräsentativ ist.

Es ist offensichtlich, dass diese Arbeit nicht nur die Ergebnisse der Durchsicht der gegenwärtigen, in Lettland und Deutschland erschienenen Quellen und aktuellen lexikographischen Werke berücksichtigen soll, sondern in vielen Fällen auch die Beschäftigung mit den historischen Quellen als Voraussetzung hat. Die heute zu beobachtende Vielfalt ist einerseits durch die unterschiedliche sprachliche und sachliche Kompetenz der Übersetzer verursacht, andererseits aber spielt das Vorhandensein verschiedener Traditionen eine wichtige Rolle. Dies zu untersuchen und für den Übersetzungsprozess anwendbare Vorschläge auszuarbeiten soll zur Hauptaufgabe der theoretischen Behandlung der Realienübersetzungsprobleme im Sprachenpaar Lettisch-Deutsch werden.

Zitierte Quellen

1. Bisenieks V., Niselovičs I. (Hrsg.) *Latviešu-vācu vārdnīca*. Zweite, überarb. Aufl. Rīga: Avots, 1980.
2. DGFW 1994 - Duden: *Das Große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*. Hrsg. u. bearb. v. Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1994.
3. *Duden: Wörterbuch geographischer Namen des Baltikums und der*

- Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) mit Angaben zu Schreibweise, Aussprache und Verwendung der Namen im Deutschen*. Zusammengestellt und bearb. V. H. Zikmund. Hrsg. v. Ständigen Ausschuss für geographische Namen (StAGN). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, o.J.
4. FWA 1996 - Baratta M., v. (Hrsg.) *Der Fischer Weltatmanach 1997*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1996.
 5. FWA 1999 – Baratta M., v. (Hrsg.) *Der Fischer Weltatmanach 2000*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1999.
 6. FWA 2000 – Baratta M., v. (Hrsg.) *Der Fischer Weltatmanach 2001*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2000.
 7. FWA 2001 – Baratta M., v. (Hrsg.) *Der Fischer Weltatmanach 2002*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2001.
 8. GB 1955 – *Der Große Brockhaus in zwölf Bänden*. Sechzehnte, völlig neubearb. Aufl. Bd. 7. Wiesbaden: F.A. Brockhaus, 1955.
 9. GL 2001 - Geschichte Lettlands. In: http://www.latinst.lv/ger_geschichte.htm, p. 3. Stand v. 01.05.09.
 10. Harenberg B. (Hrsg.) *Aktuell 94. Das Lexikon der Gegenwart*. Dortmund: Harenberg Lexikon-Verlag, 1993.
 11. LPE 1981 – *Latvijas padomju enciklopēdija 10 sējumos*. Bd. 1. Rīga: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1981.
 12. LPE 1986 - *Latvijas padomju enciklopēdija 10 sējumos*. Bd. 8. Rīga: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1986.
 13. LVV 2001 - Burve D., Kļaviņa I., Saliņa I., Šteinberga A. *Latviešu-vācu vārdnīca*. Rīga: Avots, 2001.
 14. MGT 2001 *Meyers Grosses Taschenlexikon in 25 Bänden*. L-Luts. Bd. 13. 8., durchges. u. aktual. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: B.I. Taschenbuchverlag, 2001.
 15. Wahrig G. *Deutsches Wörterbuch*. Neu hrsg. v. R. Wahrig-Burfeind. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2000.

Zitierte Sekundärliteratur

1. Koller W. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 2., durchges. u. erg. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1983 (= UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher; 819).

2. Lele-Rozentāle D. Deutsch und Lettisch im Rahmen der Realienforschung. In: *Paradigmatika, sintagmatika ir kalbos funkcijos. Tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimų medžiaga*. Kaunas: o.V., 2000, S. 77-81.
3. Lele-Rozentāle D. Lettisch als Zielsprache für die Übersetzungen aus dem Deutschen. Soziolinguistische Voraussetzungen. In: D. Lele-Rozentāle (Hrsg.) *Comparative Translation Studies/Vergleichende Übersetzungsstudien*. Ventspils, 28.8.-9.9.2000. Rīga: Mācību grāmata, 2001. S. 5-26.
4. Markstein E. Realia. In: M. Snell-Hornby, H.G. Hönl, P. Kußmaul, P.A. Schmitt (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998, S. 288-291.
5. Migla I. *Latvijas reģionālģeogrāfiskā leksika vācu valodā/Die landeskundliche Lexik Lettlands in der deutschen Sprache*. Dissertation zur Erlangung des wissenschaftlichen Grades Doktor der philologischen Wissenschaften. Ms. Rīga: Latviešu valodas institūts, 1996.
6. Rudziša V. Problematik des Übersetzens juristischer Texte. In: D. Lele-Rozentāle (Hrsg.) *Comparative Translation Studies/Vergleichende Übersetzungsstudien*. Ventspils, 28.8.-9.9.2000. Rīga: Mācību grāmata, 2001, S. 89-102.

Summary

The paper deals with names for typical Latvian facts and problems with their translation from Latvian into German. There is to take in account the historical traditions, expert knowledge and semantic relations as well as different translation trends in both languages. These questions are part of a project at Ventspils University College.

Rita Nikolajeva
Universitāt Lettlands

VORBEREITENDE UND BEGLEITENDE ÜBUNGEN IN DER DOLMETSCHERAUSBILDUNG

Kopsavilkums

Rakstā iztirzāts jautājums par studiju procesa laikā veicamo mutisko tulkošanas uzdevumu nozīmi tulku izglītībā. Jāapzinās, ka, gatavojoties Latvijas iestāģprocesam Eiropas Savienībā, isā laika posmā būs jāsaģatavo daudzi konferenģu tulki. Tādēģ jāizveido tāda vingrinājumu sistēma, kas pašlaik studēģošajiem dotu iespēģu strādāt patstāvģģ. Autore aplūko vairākas aktuālas, praksē efektģģvi izmantoģamas vingrinājumu sistēmas.

Zusammenfassung

Vorbereitende und begleitende Dolmetschübungen sind für Lettland derzeit besonders aktuell, da vor dem Hintergrund des EU-Beitritts viele Konferenzdolmetscher in kurzer Zeit ausgebildet werden müssen. Ein Übungssystem, v.a. eines, das Studierende zur selbständigen Arbeit befähigt, wäre dabei eine unschätzbare Hilfe.

Im Rahmen des Vortrags werden einige bestehende Übungssysteme vorgestellt, die allerdings alle auf die aktuelle Situation erst zugeschnitten werden müssen.

Das bedeutet die Notwendigkeit, Übungen für Lettisch als Arbeitssprache zu entwickeln und eine Grundlage für selbständige Arbeit der Studierenden zu schaffen. Eventuell wären mehrere Übungsblöcke nötig, je nach Ausbildungsziel des jeweiligen Studienganges. Das ist eine Zukunftsaufgabe für alle Ausbildungsstätten in Lettland.

Vorbereitende und begleitende Übungen in der Dolmetscherausbildung sind keine neue Erscheinung (Min'ār-Beloruģev 1969), doch das Interesse daran nimmt nicht ab. Vielmehr wurde es mit der Erweiterung der Europäischen Union, die einen enormen Bedarf an Dolmetschern und somit neue Anforderungen an die Dolmetscherausbildung mit sich brachte, neu

entfacht. Besonders in den Ländern, die keine lange Tradition der Dolmetscherausbildung haben (und zu denen auch Lettland gehört), ist diese Frage aktuell.

Die Bedeutung der Übungen wächst, wenn – wie im Fall von Lettland – die für die Ausbildung zur Verfügung stehende Zeit kurz ist, d. h. wenn relativ wenige Präsenzunterrichtsstunden möglich sind. In diesem Fall muss der Präsenzunterricht in erster Linie eine Anleitung zum Selbststudium sein: Die Übungsformen müssen im Unterricht vorgestellt und eingeübt und der Fortschritt muss kontrolliert werden, die „eigentliche Arbeit“ erfolgt im Selbststudium. Natürlich ist dabei hohe Arbeitsmoral und Selbstdisziplin der Lerner eine Voraussetzung sine qua non.

Eine weitere unverzichtbare Voraussetzung ist ein in sich zusammenhängendes und logisch aufgebautes Übungsprogramm, das die Spezifik des jeweiligen Sprachenpaars berücksichtigt und den konkreten (Arbeits-)Bedingungen angepasst ist. Das setzt nicht nur eine eingehende Bekanntschaft der Ausbilder mit existierenden Übungsprogrammen bzw. -komplexen voraus, sondern auch einen hohen didaktischen Aufwand bei der Überprüfung der Tauglichkeit dieser Komplexe sowie deren Anpassung auf die jeweiligen Bedürfnisse.

Nach Studium der einschlägigen Literatur stellt man fest, dass einerseits die vorbereitenden und begleitenden Übungen ein unabdingbarer Teil der Dolmetscherausbildung und der Dolmetschdidaktik sind. Es existieren neben Beschreibungen einzelner Übungen bzw. Übungsblöcke (Ahrens 2001) mehrere komplexe Übungsprogramme, die sich zumindest in Grundzügen gleichen. Andererseits ist der Wert einiger Übungen – wie das populäre Shadowing (Déjean Le Féal 1997) oder so genannte Dual-Task-Übungen (Kautz 2000, 378) – eher umstritten und die Ansichten über den Platz sowie optimale Gewichtung der Übungen in der Ausbildung differieren z. T. stark (Déjean Le Féal 1997, 364).

Drei der ausführlichsten Darstellungen sind: das immer noch aktuelle Übungssystem von Rūrik Min'ār-Beloručev aus dem Jahr 1969 (Min'ār-Beloručev 1969) sowie die Darlegungen von Irina Alekseeva (Alekseeva 2001) und Ulrich Kautz (Kautz 2000). Gemeinsam ist v. a. die Einteilung der Übungen in Gruppen, die ungefähr den Phasen des Dolmetschens – Rezeption, Speicherung, (Re-)Produktion – entsprechen.

So unterscheidet Min'âr-Beloručev vorbereitende Übungen zum Hörverstehen und zur Inhaltsanalyse, Gedächtnisübungen, Transkodierungsübungen („Umschalten“ zwischen den Sprachen und Wortschatzaktivierung) sowie rhetorische Übungen; Notationsübungen behandelt er getrennt. Die einzelnen Übungsarten werden sehr ausführlich erläutert und mit Beispielen verdeutlicht, außerdem wird ein Schema der Gewichtung von vorgestellten Übungen und ihrer Verteilung auf neun Etappen der Vorbereitung auf das eigentliche Dolmetschen angeboten (Min'âr-Beloručev 1969, 136–137).

Zwar bezieht sich Min'âr-Beloručev dabei nur auf Konsektivdolmetschen; es entspricht aber der gängigen Auffassung vom Konsektivdolmetschen als „Vorstufe“ bzw. „Steigbügel“ zur Simultanausbildung (Déjean Le Féal 1997). So macht auch Kautz eigentlich keinen Unterschied in Bezug auf die Art des Dolmetschens (Konsektiv oder Simultan).

Alekseeva folgt im Allgemeinen der bewährten Einteilung – Gedächtnisübungen, „Umschaltübungen“, Geschwindigkeitstraining, Wortschatzaktivierung, Umformulierungsübungen, bes. *Kompression* und *Expansion*, Notationsübungen. Die „Fortgeschrittenen-Übungen“ beinhalten auch eine eingehende Bekanntschaft mit relevanten Textsorten (Alekseeva 2001, 98f.); als besondere Übungsform wird die mehrsprachige Konferenz angeführt.

Die meisten beschriebenen Übungen beziehen sich auf das Dolmetschen allgemein, d.h. gleichermaßen auf Konsektiv- und Simultandolmetschen. Lediglich vier Übungsarten sollen ausdrücklich der Vorbereitung auf das Simultandolmetschen dienen: Hörverstehensübungen mit gleichzeitigem Zählen, Shadowing, cloze-exercises und Ergänzen grammatischer Strukturen sowie Synchrondrechen eines im Voraus übersetzten Textes (Alekseeva 2001, 117f.).

Einen besonderen Schwerpunkt legt Alekseeva auf verschiedene Arten mnemotechnischer Übungen. Einige davon, z. B. eingehend erklärte „Mnemoegedichte“ (Alekseeva 2001, 48f.), sind m. W. neu in der Dolmetschdidaktik, wie auch der für das Übungsprogramm allgemein typische hohe Anteil an Witz- und Spielelementen (wobei als (Nebenziel der Stress- und Spannungsabbau im Unterricht anvisiert ist). Als Neuerung

kann auch die Tendenz zu komplexen Mehrzweckaufgaben aufgefasst werden.

Kautz unterscheidet in seiner Zusammenfassung (Kautz 2000, 352–411) Übungen zum Hörverstehen (wobei es einerseits um solche zur Entwicklung des *cursorischen und intensiven Hörens* geht, andererseits um Übungen, die primär das Verstehen fördern), allgemeine und spezielle Gedächtnisübungen, Notationsübungen (Kautz 2000, 381) Übungen zur Erstellung und Redaktion des Zieltextes (mit den Einzelbereichen *automatisches Transkodieren, Übertragen von Satzstrukturen, Paraphrase* und *Generalisierung* usw.), und schließlich rhetorische Übungen von der *allgemeinen Redeschulung* und *Textkompetenz* bis hin zur Entwicklung berufsspezifischer Fähigkeiten wie *Mikrofondisziplin* oder *Wiedergabe des individuellen Stils des Redners*.

Jedes der beschriebenen Übungsprogramme oder eine Kombination derselben liefern wertvolle Anregungen für die Gestaltung des Dolmetschunterrichts, können aber nicht vorbehaltlos und im Ganzen übernommen werden. Schon abgesehen davon, dass unterschiedliche Ausbildungszwecke und der individuelle Arbeitsstil jedes einzelnen Ausbilders notwendigerweise zu Anpassungen führen müssen, sind vor allem die zwei russischen Programme in ihrer Gesamtheit kaum auf den lettischen Boden zu verpflanzen, da die hier für die Ausbildung zur Verfügung stehende Zeit zu knapp ist um sie zu verwirklichen: (Min'ār-Beloručev 1969, 138) verlangt allein für vorbereitende Übungen mindestens 36 Stunden (Alekseeva 2001, 29f.) spricht von einer Einstiegsphase von dreier Monaten, in der im Idealfall 4x90 Minuten wöchentlich geübt werden sollte, wobei es allerdings um vorbereitende Übungen und „eigentliche“ Dolmetschübungen geht.

Somit stellt sich die Aufgabe, die bestehenden Übungssysteme auf die Selbstarbeit zuzuschneiden. Im Kontaktunterricht sollte lediglich eine Anleitung zum selbständigen Üben anhand von ebenfalls noch auszuarbeitenden Übungsmaterialien angeboten sowie Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung vorgestellt werden. Bei der Entwicklung von Übungsmaterialien ist außerdem Lettisch als Arbeitssprache zu berücksichtigen; das betrifft etwa das Erstellen von Glossaren und Wortlisten für Transkodierungs- und Formulierungsübungen.

aber auch Bereiche wie Aufbau von (Übungs-) Textkorpora und Übungen zur Textsortenspezifik oder Rhetorik.

Das ist eine Aufgabe, die ein hohes Engagement und eine enge Zusammenarbeit der Ausbilder – auch arbeitssprachen- und institutionsübergreifend – fordert; ihre Erfüllung würde aber entscheidend zur Qualität der Dolmetscherausbildung in Lettland beitragen.

Literatur

1. Ahrens B. Einige Überlegungen zur Didaktik der Notizentechnik. In: Kelletat A. F. (Hrsg.) *Dolmetschen: Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang, 2001. (=FASK/Johannes-Gutenberg-Universität Mainz: Reihe A. Abhandlungen und Sammelbände; Bd. 30). S. 227-240.
2. Aleksceva I. *Professional' nyj trening perevodčika*. Sankt-Peterburg: Sojuz, 2001.
3. Déjean Le Féal K. Didaktik des Dolmetschens. In: Snell-Hornby, M.; Hönig H. G.; Kußmaul P. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 1997. S. 361-367.
4. Kautz U. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicum, 2000.
5. Min'ār-Beloručev R. *Posledovatel' nyj perevod. Teoriū i metody obučenīā*. Moskva: Voenizdat, 1969.

Summary

Pre-interpreting or preparation exercises have been an important issue in the didactics of interpreting for many decades. Especially EU need for interpreters made it up-to-date again, since in the candidate countries, a large number of conference interpreters must be trained in a comparatively short time. This calls for an exercises' plan fit to be used by students for autonomous work.

In this paper, various elaborate exercises' plans like such of Rūrik Min'ār-Beloručev, Irina Aleksceva or Ulrich Kautz are presented. However, each of them should be adapted before using to reflect the actual situation.

For Latvia, it means above all the necessity to create analogous exercises regarding Latvian as working language. It is also important to keep the number of contact lessons required for introducing or control of the exercises as short as possible. Finally, it may be necessary for each interpreter training institution, to develop an own exercise plan to answer the specific needs, for example the target market interpreters are trained for.

Valda Rudziša

Hochschule Ventspils

ENTWICKLUNG DER TRANSLATORISCHEN KOMPETENZ IM ÜBERSETZUNGSUNTERRICHT

Kopsavilkums

Latvijā studējošajiem tulkiem un tulkotājiem īpaši aktuāla ir translatoriskās kompetences apguve, jo tulku un/vai tulkotāju profesionālās studiju programmas valstī ir izveidotas tikai pēdējo desmit gadu laikā. Translatorskā kompetence ir komplekss jēdziens – tas nozīmē spēju ekvivalenti tulkot tekstu no vienas valodas otrā, tajā ietverta arī lietišķā kompetence resp. prasme atrast nepieciešamo informāciju, strādāt ar glosārijiem un elektroniskajām datu bāzēm. Raksta autore mēģina skaidrot jēdzienu “translatorskā kompetence” un atklāt tā sarežģītību.

Zusammenfassung

Die Frage nach dem Erwerb der translatorischen Kompetenz bei den Studierenden an den Ausbildungsinstituten Lettlands ist besonders aktuell. Das ist mit der Tatsache verbunden, dass professionelle Studienprogramme für Übersetzer/Dolmetscher erst im letzten Jahrzehnt entstanden sind.

Die translatorische Kompetenz als die Fähigkeit, zu einem Ausgangstext einen Zieltext, der bestimmten Äquivalenzforderungen entsprechen muss, herzustellen, ist ein komplexer Begriff. Er beinhaltet nicht nur die Sprachkompetenz in Ausgangssprache und Zielsprache, sondern auch die Sachkompetenz, Recherchierkompetenz, die entsprechende Kompetenz beim Umgang mit Glossaren und elektronischen Datenbanken. Im vorliegenden Artikel wird der Versuch unternommen, die Komplexität der translatorischen Kompetenz darzustellen. Dabei wird das Ziel des Übersetzungsunterrichts vor Augen gehalten.

1. Aufgabe der Ausbildungsinstitute für Übersetzen/ Dolmetschen

Aufgabe der Ausbildungsinstitute für Übersetzen/Dolmetschen ist es.

den zukünftigen Übersetzern jene Fähigkeiten systematisch und zielgerichtet zu vermitteln, die sich der "autodidaktische Übersetzer" in der Praxis selbst aneignen konnte und musste. Viele Übersetzer in Lettland – und unter diesen eine große Zahl hochqualifizierter Übersetzer, haben nie eine institutionalisierte, wissenschaftlich fundierte Ausbildung absolviert.

Bei der Ausbildung der Übersetzer ist es davon auszugehen, dass die Kompetenz des Übersetzers über die rein fremdsprachliche Kompetenz hinausgeht, wie man sie sich im Fremdsprachenstudium erwirbt. Die Frage nach dem Erwerb der translatorischen Kompetenz bei den Studierenden ist für die jeweiligen lettischen Ausbildungsinstitute besonders aktuell, da professionelle Studienprogramme für Übersetzer/Dolmetscher erst im letzten Jahrzehnt entstanden sind und die Lehrenden, die meist keine Fachleute für Übersetzen und Dolmetschen sind, haben wenig Erfahrung bei der Auseinandersetzung mit übersetzungsdidaktischen Problemen.

Es ist wichtig, bewusst zu werden, dass die translatorische Kompetenz als die Fähigkeit zu einem Ausgangstext einen Zieltext, der bestimmten Äquivalenzforderungen entsprechen muss, herzustellen, qualitativ etwas anderes als die Beherrschung der betreffenden Sprachen ist.

Die translatorische Kompetenz ist nicht nur die Sprachkompetenz in Ausgangs- und Zielsprache: Man denke etwa an die Anforderungen im Bereich der Fachterminologien, der Syntax und Stilistik der Wissenschaftssprachen, der ästhetischen Qualitäten literarischer Texte. Sie beinhaltet auch die Kreativität, die im Finden und Wählen von Äquivalenten und der immer wieder notwendigen textproduzierenden Aktivität besteht.

Für eine systematische Ausbildung von Übersetzern spricht ferner die mangelnde Qualität vieler Übersetzungen und die auf die mangelnde Qualifikation ungeschulter oder überforderter Übersetzer zurückgeführt werden muss.

2. Was soll in den Übersetzungsübungen erreicht werden?

Um eine optimale translatorische Kompetenz bei den Studierenden zu entwickeln, müssen mehrere Aspekte berücksichtigt werden. U.Kautz (Kautz 2000, 142) betont, dass das Übersetzen erst bestimmte Voraussetzungen ermöglichen und ohne sie keine translatorische Kompetenz zu erreichen ist. Dazu zählt er u.a. Folgendes: 1) allgemeine (mindestens in der Anlage schon vor der Ausbildung vorhandene.

weiterzuentwickelnde) Fähigkeiten – im Sinne von Können, das ein regelgeleitetes Handeln ermöglicht – wie Analyse-, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit sowie Kreativität; 2) das mutter- und fremdsprachliche Sprach- und Kulturwissen.

Es geht auch um solche spezielle Fertigkeiten, welche der Übersetzer zur adäquaten Übertragung eines ausgangs- in einen zielsprachlichen Text benötigt: Sicherheit in der Interpretation des Übersetzungsauftrags, effektive Ausgangstextanalyse, zielführende Recherche, rasches Einarbeiten in neue Sachverhalte und Fachgebiete, sicheres Einschätzen der Bedürfnisse von Auftraggeber, Verfasser und Adressat, dementsprechende Wahl geeigneter Übersetzungsstrategien sowie professioneller Umgang mit Typographie und Layout.

Es muss betont werden, dass die translatorische Kompetenz ein komplexer Begriff ist und enthält sämtliche obenerwähnten Fertigkeiten. Die Studierenden sollten befähigt werden, selbstbewusst und selbstkritisch Übersetzungsprobleme adäquat zu lösen, um auf der Basis des jeweiligen Ausgangstextes einen Zieltext von zunehmend akzeptabler Qualität mit vertretbarem Aufwand (vor allem an Zeit) herzustellen und die gefundenen Lösungen zu begründen bzw. sogar zu verteidigen.

Als translatorische Kompetenz wird von U.Kautz die Fähigkeit bezeichnet, Texte einer Sprache entsprechend den jeweiligen ko- und kontextuellen Bedingungen im Rahmen eines sowohl rekreativen wie auch kreativen, bewussten und reflektierten Prozesses funktionsadäquat und effektiv in eine andere Sprache zu übersetzen, wobei die Funktion des Zieltextes durch den Übersetzungsauftrag vorgegeben wird (Kautz 2000, 145). Oder laut Formulierung des deutschen Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer: „Die Übersetzer sollten in der Lage sein, Texte so zu übersetzen oder Übersetzungen oder in der Zielsprache abgefasste Texte so zu redigieren, dass sie ihrem Zweck in der Zielsprache gerecht werden. Darüberhinaus muss er dafür sensibilisiert sein, dass kulturspezifische Unterschiede zu berücksichtigen sind, wenn ein bestimmter Kommunikationszweck erreicht werden soll.“

3. Anforderungen an den Lehrer und an die zu übersetzenden Texte

C.Nord betont, dass ein Text als Grundlage einer Übersetzungsübung

geeignet ist,

- wenn er vielfältige Ansatzpunkte für die Vermittlung bzw. Festigung von Fertigkeiten bei der Ausgangstextanalyse und/oder bei der Herstellung des Zieltextes bietet, d.h. dazu beiträgt, die translatorische und Textkompetenz der Lerner zu verbessern;
- wenn er daneben die muttersprachlichen und fremdsprachlichen sowie die interkulturellen Kenntnisse festigt bzw. erweitert, d.h. dazu beiträgt, die Sprach- und Kulturkompetenz der Lerner zu verbessern;
- wenn er sich in ein System von untereinander abgestimmten Fächern bzw. Übungen im Rahmen des Übersetzungsunterrichts integrieren lässt;
- wenn er repräsentativ für eine bestimmte Textsorte ist. Zum Beispiel bei der Übersetzung eines Geschäftsbriefes sollte ein Geschäftsbrief ausgesucht werden, der möglichst typische Textbausteine enthält (Nord 1988, 123).

In der Übersetzungswissenschaftlichen Fachliteratur ist man darüber einig, dass die Übersetzerische Kompetenz nicht eine einzelne Fertigkeit darstellt. W. Wilss betont, dass es sich um eine Reihe von Fertigkeiten handelt, die in einem Übersetzerkurs durch gezieltes Üben aufgebaut werden sollten (Wills 1977, 226). C. Nord (Nord 1988, 5) geht davon aus, dass der angehende Berufsübersetzer die Übersetzerische Kompetenz nicht durch zielloses Übersetzen irgendwelcher Texte erwirbt, sondern dadurch, dass er lernt, gezielt Übersetzungsprobleme und Übersetzungsschwierigkeiten zu überwinden.

Dementsprechend werden die Identifizierung, das Aufzeigen und Üben der Lösung allgemeiner und sprachenpaarspezifischer Übersetzungsprobleme zur wichtigsten Aufgabe des Übersetzerkurses. Also ausgehend von den Ansätzen der genannten Autoren lässt sich die Übersetzerische Kompetenz als die Gesamtheit der angeeigneten und intuitiven Fertigkeiten definieren, die der Übersetzer zur Lösung der allgemeinen und sprachenpaarspezifischen Übersetzungsprobleme braucht, um einen funktionsgerechten Zieltext für den Empfänger in der Zielkultur zu erstellen. Im Fall der sprachenpaarspezifischen Übersetzungsprobleme hingegen ist es einfacher, im Unterricht bewährte Lösungen aufzuzeigen und Fertigkeiten zu entwickeln, die bei den Studenten erfahrungsgemäß zur Routine werden. Als Beispiel für diese Art von Übersetzungsproblemen

können das Vorherrschen des Nominalstils im Deutschen und des Verbalstils im Lettischen oder der Unterschied beim Gebrauch des Passivs im Deutschen und im Lettischen genannt werden.

In der Literatur zur Übersetzungsdidaktik findet man zuweilen den nicht effektiven Hinweis, mit "leichten" Texten anzufangen und dann den Schwierigkeitsgrad zu steigern. Aber was sind "leichte" und was sind "schwierige" Texte? Wenn man sich die zu übersetzenden Texte bei der Vorbereitung nur oberflächlich ansieht und keine rechte Vorstellung von ihrer Funktion für die Entwicklung der übersetzerischen Kompetenz hat, kann man im Unterricht beim Übersetzen mit den Studenten manche unangenehme Überraschung erleben. Ein auf den ersten Blick leicht befundener Text kann sich auf Grund nicht erkannter Übersetzungsprobleme schnell als äußerst schwierig erweisen. H.Hönig (Hönig 1995, 11) schlägt vor, den Übersetzungsunterricht im Anfängerstadium anhand der Texte durchzuführen, deren lebensweltlicher Hintergrund möglichst problemlos ist, deren Lexeme überwiegend adäquat übersetzt werden können, wenn man sich auf die gebrauchshäufigste Entsprechung beschränkt, deren Textstruktur relativ einfach und deren Satzkonstruktionen überschaubar sind. C.Nord schlägt für den Anfängerkurs Zeitungsartikel vor, da sie einige didaktische Vorteile bieten: die Themen sind aktuell und meist bei den Studenten bekannt, die Normen für die Textgestaltung sind ziemlich klar und es ist relativ einfach, in der Zielsprache Paralleltexte als Vorlage für die Übersetzung zu finden (Nord 1988, 2). Sie ist außerdem der Meinung, dass die jeweilige Übersetzungsaufgabe für die Studenten den Schwierigkeitsgrad des Ausgangstextes berücksichtigen sollte und dass der Schwierigkeitsgrad eines Textes von der Anzahl der schwierigen lexikalischen und syntaktischen Strukturen sowie von der Vertrautheit der Studenten mit dem Thema abhängt. U.Kautz (Kautz 2000, 158) empfiehlt für einen Übersetzungskurs für Anfänger pragmatische Texte, deren Ziel in der Übermittlung von Information besteht. Dazu zählt er u.a. Zeitungsartikel, Briefe, Broschüren, deren Inhalt nicht technisch ist, touristische Texte, offizielle Texte, Dokumente usw.

Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass für den Übersetzungsunterricht nur diejenigen Texte geeignet sind, wenn sie in der Übersetzungspraxis tatsächlich vorkommen (vorkommen könnten). Viele

berufstätige Übersetzer weisen darauf hin, dass in universitären Studiengängen für Übersetzer und Dolmetscher vieles gelehrt wird, was für das Berufsleben keine Rolle spielt oder so abstrakt ist, dass der Bezug zur Praxis nur schwer herzustellen ist (McTague 1997, 104). Ferner sollte die Tatsache berücksichtigt werden, dass der Text von Muttersprachlern verfasst werden sollte. Wenn der Verfasser des zu übersetzenden Textes ein Muttersprachler ist, enthält der zu übersetzende Text normalerweise keine Verstöße gegen die sprachlichen Normen. Man muss jedoch erkennen, dass es sehr viele Texte in der Praxis gibt, die von den Muttersprachlern verfasst worden sind, die jedoch recht fehlerhaft sind. Ein Hauptproblem beim Streben nach guter Übersetzungsqualität ist die Qualität des Ausgangstextes. Ist der Ausgangstext unklar, schlecht formuliert, ungenau, inkonsistent oder fehlerhaft, so ist es schwierig, eine gute Übersetzung zu liefern. Aus diesem Grunde ist es empfehlenswert, in den Übersetzungsübungen einen kritischen Umgang mit den sogenannten „defekten“ Ausgangstexten beizubringen.

S. Göpferich empfiehlt nicht allzu lange Texte für eine Übersetzungsübung. „Viele Texte sind zu lang oder stellenweise zu schwer für eine Übersetzungsübung zu gebrauchen, andererseits jedoch in anderer Hinsicht gut geeignet. Der Ausweg besteht darin, nur (mehr oder minder gut herauslösbare) Teile des den Studierenden vorliegenden kompletten Textes übersetzen zu lassen. – Die Auslassungen können durch kursorische Lektüre mit anschließendem Resümee u.ä. Verfahren überbrückt werden. (In Vorübungen zum Übersetzen kann man natürlich auf Teiltexte zurückgreifen, wobei auch hier auf inhaltliche und sprachliche Vollständigkeit so weit wie möglich geachtet wird.) Zu warnen ist auf jeden Fall vor der Verwendung von isolierten, anonymen Einzelsätzen oder gar Syntagmen als Grundlage von Übersetzungsübungen (Göpferich 1995, 56).

Der Text sollte nach Möglichkeit in Originalform und mit Quellenangabe präsentiert werden, weil die Einbettung eines Textes in eine Kommunikation den gesamten Übersetzungsprozess beeinflusst.

Es ist sehr wichtig, dass der Text das Welt- bzw. Sach- und Fachwissen bereichert, d.h. dazu beiträgt, die Kultur- und Fachkompetenz der Studierenden zu verbessern.

4. Die Rolle des Sachwissens

Die Bedeutung von Wissen für die Übersetzungspraxis und die Art der Wissensvermittlung ist in den letzten Jahren von der Ausbildungsseite ausgiebig und nicht immer unvoreingenommen diskutiert worden (Wilss 1996, 29). Relatives Einverständnis darüber besteht darin, dass professionelles Übersetzen ohne ausreichende Wissensbasis unmöglich ist. Übersetzen ist eine spezifische Form sprachlicher Informationsverarbeitung, die zum großen Teil auf außersprachlichem Wissen beruht.

Deshalb muss bei der Entwicklung der translatorischen Kompetenz berücksichtigt werden, dass in manchen Bereichen das Hintergrundwissen sogar die entscheidende Rolle spielt. Zum Beispiel, aufgrund der Unterschiedlichkeit der Rechtssysteme ist die Übersetzung juristischer Texte in mehreren Sprachen nicht allein eine sprachliche, sondern zugleich eine juristische Aufgabe, die sich nicht selten der Rechtsvergleichung annähert. Man sollte nicht nur Unterschiede in der sprachlichen Struktur, sondern auch solche Unterschiede berücksichtigen, die sich aus der Rechtsordnung selbst ergeben, d.h. man muss überall dort, wo ein identischer Begriff in der Zielsprache fehlt, nicht nur ein Fachwort der Rechtssprache aus einer in eine andere Sprache „übersetzen“, sondern zugleich – was wichtiger ist – einen Begriff der einen Rechtsordnung dem mit der jeweils anderen Rechtsordnung vertrauten Adressaten zugänglich machen (Arntz/Picht 2002, 110).

5. Recherchierkompetenz als Bestandteil der übersetzerischen Kompetenz

Ein wesentliches Element der Kompetenz eines Übersetzers ist seine Recherchierkompetenz. Sie besteht nicht nur darin, lexikalische Lücken zu schließen, sondern sich vielmehr auf fehlendes Wissen über das zu übersetzende Sachgebiet und dessen kulturspezifisch adäquate Darstellung in der Zielsprache bezieht. Darunter wird in der Regel der effektive Umgang mit Wörterbüchern und Glossaren, Paralleltexten und Datenbanken, aber auch mit den Fachleuten verstanden (Kautz 2000, 182).

Ein Übersetzer, der heute eine Bedienungsanleitung für eine Maschine, morgen einen medizinischen Fachartikel und übermorgen vielleicht einen Gesellschaftsvertrag übersetzt, kann diesen Aufgaben unmöglich ohne entsprechende Recherche gerecht werden. Aus diesem Grunde wird der

Vermittlung von Recherchiermethoden in den Übersetzungsübungen an der Hochschule Ventspils eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Für den angehenden Übersetzer ist es wichtig zu wissen, dass die Recherchierkompetenz nicht allein im Umgang mit Wörterbüchern besteht. Daher ist es wichtig, dass der Übersetzungslehrer von vornherein auf die Begrenztheit jedes, auch des besten, Wörterbuchs hinweist, der blinden Wörterbuchgläubigkeit gegensteuert, stets die ausschlaggebende Rolle des Kontexts, des eigenen Vorwissens und der Kommunikationssituation betont und auf andere Recherchemöglichkeiten hinweist u.a. auf Paralleltexte (Wilss 1996, 69).

6. Paralleltextvergleich

Von Paralleltexten kann man nur dann sprechen, wenn sie eine vergleichbare kommunikative Situation, vergleichbare Konvention der Textstruktur und des Sprachgebrauchs aufweisen, aber unabhängig voneinander entstanden sind (z.B. Anleitungen für die Benutzung von Geräten, Produktbeschreibungen, Zusammenfassungen, Gerichtsurteile usw.). Unter Paralleltexten sind also verschiedensprachige Texte zu verstehen, die originär in ihrer jeweiligen Sprache – am besten von kompetenten Muttersprachlern – erstellt wurden, die keine Übersetzungen voneinander sind, aber ein möglichst ähnliches Thema behandeln und sich in ihrer kommunikativen Funktion entsprechen, d.h. derselben Textsorte angehören. Dass die Texte nicht nur derselben Textsorte angehören, sondern sich auch im Thema gleichen, ist deshalb wichtig, weil Textsortenkonventionen nicht nur textsortenabhängig sind, sondern innerhalb einer Textsorte auch disziplinabhängig variieren können.

W. Wilss betont, dass die Auseinandersetzung mit Paralleltexten im Rahmen eines Übersetzungsauftrags die Arbeit des Übersetzers erheblich erleichtert, zumindest erleichtern kann. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen es dem Übersetzer, seine Problemlösungsstrategie optimal zu verwenden (Wilss 1996, 163).

In der Übersetzungsdidaktik dienen Paralleltexte in erster Linie dazu, die Sprachverwendungsmuster der im Unterricht behandelten Textsorten in Ausgangs- und Zielsprache zu beschreiben und miteinander zu vergleichen. Dieser interlinguale Textvergleich setzt das Vorhandensein von Textsortenprofilen voraus, in denen die wichtigsten rekurrenten

Charakteristika der betreffenden Textsorte erfasst sind. Im Unterricht werden die Studierenden schrittweise an das Arbeiten mit Paralleltexten gewöhnt, das bedeutet, zunächst werden ihnen die Paralleltexte in die Hand gegeben, später wird die Aufgabe gestellt, solche Texte zu suchen. Natürlich setzt das Arbeiten mit Paralleltexten eine praxisorientierte Einführung voraus. Sonst besteht, z. B. die Gefahr, dass die Studierenden Texte beibringen, die zwar ein bestimmtes Wort oder einen bestimmten Ausdruck enthalten, der für den zu übersetzenden Zieltext relevant ist, jedoch keine Paralleltexte sind.

7. Das Arbeiten mit Glossaren und Datenbanken

Im Rahmen der Übersetzerausbildung sollten die Studierenden mit rechnergestützten Terminologie-Datenbanken arbeiten lernen. Für das Übersetzen von Fachtexten legen sich die meisten professionellen Übersetzer eigene Terminologie-Glossare an. Denn sie wissen, dass die vorhandenen Wörterbücher ihnen beim Schließen von Terminuslücken nicht immer helfen. Deshalb sollte im Übersetzungsunterricht gelehrt werden, wie eigene Glossare anzulegen sind. Sie sollten vor allem die für die Gestaltung terminologischer Datensammlungen geltenden Grundsätzen berücksichtigen und nach einheitlichen Prinzipien aufgebaut sein, für jedes Datenelement einen eigenen Eintrag vorsehen, eine variable Struktur haben, Raum für alle denkbaren Datenkategorien vorsehen und leicht erweiterbar sein (ausführlicher über die Terminologieeinträge vergl. Arntz/Picht 2002, 230). Heute greifen Übersetzer zunehmend auf computerisierte Datenbanken und andere rechnergestützte Recherchemittel zurück, weil sie in Bezug auf Aktualität, Datenmenge, Datenverwaltung (Sortierbarkeit, Kombination, Vernetzung), Zugriffsgeschwindigkeit, Kopierbarkeit und Veränderbarkeit den Printmedien wie auch konventionellen Karteien eindeutig überlegen sind. Da bis zu sechzig Prozent der aufgewendeten Arbeitszeit auf Terminologierecherche entfallen, sind das schwerwiegende Vorteile (Arntz/Picht 2002, 240).

Literatur

1. Arntz R.; Picht H. *Einführung in die übersetzungsbezogene Terminologiearbeit*. Hildesheim: Olms, 2002.

2. Göpferich S. *Textsorten in Naturwissenschaft und Technik*. Klett: Stuttgart, 1995.
3. Hönig H.G. *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Narr, 1995.
4. Kautz U. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: IUDICIUM, 2000.
5. McTague C. Grüße aus Praxis – ein Zwischenruf. In: Kelletat A. F. (Hrsg.) *Übersetzerische Kompetenz. Beiträge zur universitären Übersetzerausbildung in Deutschland und Skandinavien*. Peter Lang. Frankfurt am Main: 1997.
6. Nord C. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos, 1988.
7. Reiss K. *Texttyp und Übersetzungsmethode*. Heidelberg: Groos, 1983.
8. Wilss W. *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart, 1977.
9. Wilss W. *Übersetzungsunterricht*. Tübingen: Narr, 1996.

Summary

The aim of this paper is to discuss the most important didactic problems by translation teaching. A special attention is paid such skills development as parallel text comparing, internet search, using of terminological data basis.

Anna Rotanova

Riga Technical University

EVALUATION AND SELF-EVALUATION OF STUDENTS' CONSECUTIVE INTERPRETATION RESULTS IN A TECHNICAL TRANSLATORS' COLLEGE SYLLABUS – AN INTEGRATED APPROACH

Kopsavilkums

Rakstā sniegts ieskats pētījumā, kurā, pamatojoties uz personības un darbības pieeju, tiek izmantota studentu konsekutīvās (pastarpinātās) tulkošanas rezultātu vērtēšana un pašvērtēšana kā integrāls Tehnisko tulkus koledžas studentu izziņas aktivitātes sekmēšanas faktors un priekšnoteikums viņu profesionālajai darbībai un mūžizglītoībai. Konference tiek aplūkota kā konsekutīvās tulkošanas izglītības rezultātu vērtēšanas un pašvērtēšanas integrāla forma. Publikācijā ir piedāvāti kritēriji konsekutīvās tulkošanas rezultātu vērtēšanai. Šo kritēriju izstrādē aktīvi iesaistījušies studenti.

RATIONALE

Foreign language proficiency, knowledge and skills have been in the focus of attention of various scholars researching language teaching and learning, as well as practitioners in language teaching across countries and throughout decades. Classroom testing (Heaton 1990), spoken language testing (Underhill 1987), communicative language testing (Weir 1990), and others have been the subjects of research, as well as placement, proficiency, achievement and diagnostic tests (Brindley 1991). However, in the contemporary world there is a growing need for individuals from different walks of life to be in the position to adequately evaluate their performance and achievement results.

In the age when the only constant in the rapidly changing world is the change process itself the aspect of adequacy of evaluation and self-evaluation of the results of one's own activities in reaching the goal is crucial, because it is the main condition for a person to be able to adjust oneself to the changing environment. It is a skill that is clearly a precondition of

empowerment of students for making informed decisions for carrying out self-education, self-realization and self-actualization, as well as self-regulation and self-organization functions.

The area in which the ability to adequately evaluate their results is of supreme significance in the interpreters profession where the inability to assess correctly and modify the results consequently may lead to the loss of a job and prospective customers.

It is important to note that the adequacy of evaluation and self-evaluation of the results of consecutive interpretation activity is directly related to life-long education in two ways. The scheme of this two fold relation is as follows: 1) having adequately evaluated the results of their consecutive interpretation performance students may successfully continue their studies in Consecutive Interpretation classes, because they know their strengths and weaknesses – thus they may continue to build upon their strengths and use them to their advantage, as well as fill in the gaps, and in doing so transform their weaknesses into strengths; 2) having learned the principle of performance result evaluation during the Consecutive Interpretation classes students may acquire the necessary skills to be able to transfer this principle also to their other professional activities areas.

Following from the above-mentioned considerations an attempt was made to arrange such a type of students' learning-cognitive activities at the Technical Translators College of the Riga Technical University in which the students would be actively involved in the evaluation process in general and more specifically in self-evaluation of their results in consecutive interpretation of technical themes. In this process the students' cognitive activity approach was used.

SELF-EVALUATION OF THE RESULTS IN CONSECUTIVE INTERPRETATION: INTEGRATION INTO THE COGNITIVE ACTIVITY APPROACH

The result evaluation stage is the final stage of the traditionally distinguished three stages in the students' cognitive activity approach. The first two stages are: 1) setting of a goal and 2) implementation. In accordance with this approach the result evaluation stage forms the final and central stage in the students' cognitive activity process in general.

Importantly, these stages are integrated into the cognitive activity process itself, that is why it is impossible to describe the result evaluation stage without due mention of the first two stages.

Thus, during the first stage of the learning-cognitive activity the students are trained to set a specific goal based on their needs assessment and the Curriculum for Consecutive Interpretation within Technical Translators and Interpreters Training Programme, the goal that is both professionally as well as personally important for achieving adequate interpretation results. The results of students' interviewing testify convincingly that a personally significant goal considerably increases the motivation level of students.

During the second or implementation stage, the principle of freedom of choice of means to reach the goal is used, and it is in agreement with the humanistic approach in language teaching as "...individual freedom alone can unleash man's creative energies." (Jakobovits and Gordon 1974). Thus contents, methods, techniques, forms are offered for the students to choose from by the instructor. On the basis of the holistic approach to students within the humanistic approach in education where "...humanism" is often thought of as emphasizing the integration of cognition and affect (treating students as whole persons)" (Stevick 1990), the higher cognitive activity level students even propose their own means, such as vocabulary to be prepared in advance to be able to perform consecutive interpretation of a presentation in a specific technical area, or an expected set of phrases that might be commonly used for the above-mentioned interpretation event. In order for the students to be able to make the right choice or to find adequate means to propose, skills to forecast and evaluate expected material are necessary to perform an adequate evaluation of the expected theme, complexity of the contents (texts, vocabulary, etc.) and techniques, or to be in the position to propose these means themselves. This freedom of choice and creative approach in selecting and designing means of reaching the goal within the cognitive activity approach has significant bearing on the experiential learning theory as this philosophy considers learning as part of personal growth. Even more important! – "The goal is to enable the learner to become increasingly self-directed and responsible for his or her own learning. This process means a gradual shift of the initiative to the learner, encouraging him or her to bring in personal contributions and

experiences.” (Nunan 1992).

The third is the result evaluation stage. In the consecutive interpretation of technical themes process both the evaluation and self-evaluation of students' results are performed. There are three parties to the evaluation process – the instructor, the other students – performing peer evaluation, and the students themselves conducting self-evaluation of their results.

The difference between the terms “evaluation” and “testing” as well as “evaluation” and “assessment” is important. All these terms are frequently used interchangeably. However, the term “evaluation” is more than “testing”. “...testing is only one component in the evaluation process.” (Dickins and Germaine 1992). Evaluation is also different “...because we are asking questions to learn about the students' learning process and attitudes, and about the teaching programme.” (Baxter, 1997). Besides, “...evaluation is an intrinsic part of teaching and learning.” (Ibid.), and “it is performed to improve performance in some way” (Wallace 1998).

In the given paper we are not speaking about testing or assessment, but about evaluation and self-evaluation of students' results. As for the term “evaluation” itself according to Michael J. Wallace “...it is obviously derived from value and in its most basic sense means putting a value or estimation of worth upon something or someone.” (1998). We follow the approach of D.Nunan that evaluation is a wider term, “entailing assessment, but including other processes as well.” (1988). And, what seems to be even more important, “...these additional processes are designed to assist us in interpreting and acting on the results of our assessment.” (Ibid.). Thus, also in our approach the evaluation and self-evaluation results are taken into consideration when working on improvement of students' results in consecutive interpretation, as well as in setting a new and a higher goal for the students to achieve. Moreover, evaluation and self-evaluation carried out by students according to their views gives them a motivation to strive towards better results in performing consecutive interpretation activities.

In the next section the form of conference is described as a model for demonstrating the evaluation and self-evaluation procedure and as a setting for collaborative criteria design process during the Consecutive Interpretation classes, and criteria proper are also proposed.

CONFERENCE – AN INTEGRATED FORM FOR EVALUATION AND SELF-EVALUATION IN CONSECUTIVE INTERPRETATION EDUCATION

The forms of work that are mostly integrated with the consecutive interpretation format are: conferences, training workshops and seminars. For our consecutive interpretation training purposes the form of conference was proposed and selected by the students. It caters for dual needs: 1) to make a presentation (performed by the students or the teacher), 2) to act as an interpreter in a conference setting, what is especially important because the form of conference gives an opportunity to learn in a situation of the “activity authenticity” which “involves much more than simply selecting texts from outside the arena of language teaching”, but is involved with what the learner is required to do (Nunan 1999), and it may be acknowledged that presentation interpreting is among such things. Apart from that, the presentation interpretation skills integrate a wealth of skills, knowledge and attitudes: e.g., skills to search for the necessary literature and vocabulary to prepare for the would be interpretation event, to choose among the various sources found within limited timeframe, to read in order to find the necessary information, to do skimming and scanning, and to carry out study reading in order to understand the text and its wording to the minute detail, as well as to efficiently work with multiple technical dictionaries. Another group of skills needed to perform interpretation of a presentation are such linguistic skills as speaking – pronouncing the words properly, using grammatically correct sentences, stylistically choosing the sentence structure which is best suited for interpreting presentations, also skills to feel comfortable in modulating one’s voice – intonation, loudness, etc., speed of pronouncing words and sentences, clarity of expression, fluency. Besides, in the mock presentations and their interpretation respectively “sense of audience” (Shalom, 1996) of the students is also developed.

Apart from that, the form of conference for consecutive interpretation purposes is the one where the students can learn both skills to learn individually as well as teamwork skills when preparing for the interpretation of a would-be presentation. In this case the collaborative approach (Kemmis and Taggart 1988) is used when collaboration takes place among

the students themselves and also with the instructor who plays the role of a consultant.

Consecutive interpretation in the mock conference setting is an interactive method in which the principle of involvement is also significant. The students are involved in a real activity in the process of preparing for and interpreting presentations and equally in the process of evaluation and self-evaluation where they are also playing a trainer's role. Notably, being in trainers' roles manifests a higher level of theoretical thinking and responsibility.

So, in the presentation interpretation activity the responsibility of a student is increased, and a student is a true designer of his or her study process – selecting the material for preparation, preparation itself, interpreting a presentation in front of an audience, and especially in evaluation and self-evaluation of the results. Thus, the function of the instructor is that of an advisor and a coordinator, maybe even a peer to the students. In such a setting "Instead of the teacher setting the tasks and standards of acceptable performance the learner is increasingly in charge of his or her own learning." (Nunan 1992).

The purpose, aims and objectives of evaluation and self-evaluation are of utmost importance. "The purpose of evaluation is very important, because it very much determines how you will go about evaluation." (Wallace 1998). "... it is extremely important to clarify from the beginning the aims and objectives of evaluation." (Kohonen 1992). That is why in designing criteria for evaluation and self-evaluation of consecutive interpretation the integrated purpose to deliver good quality product – audience-friendly, easy to understand, clear and precise – is always set. It is also negotiated with the students and specified as to who comprises the audience for the interpretation and evaluation, what principles should guide the evaluation, what techniques and methods are appropriate, who should carry out the evaluation, how should the consensus between the evaluation and self-evaluation results be reached.

The conference form for interpretation setting is also the one where discussing the evaluation criteria as well as the evaluation results proper, "interactive language work" (Nunan 1995) is performed. Besides, it has an additional advantage, since in the process of reaching consensus

negotiation skills are being developed.

Ground rules were set from the very outset as to how to go about the process of preparation of the consecutive interpretation of the presentation, as it is significant "...to establish ground rules." (Cranmer 1996). Importantly, such ground rules as: to speak one at a time, to listen to the other speakers, to make notes for evaluation and self-evaluation, to analyze evaluation results according to the criteria designed earlier, and others were used.

The students' consecutive interpretation results were evaluated according to certain criteria developed in collaboration with students.

CRITERIA OF EVALUATION AND SELF-EVALUATION OF CONSECUTIVE INTERPRETATION RESULTS

I. Linguistic criteria:

- 1) **Vocabulary and grammar or "building blocks of language"** (Sheerin 1989):
 - a) **Vocabulary** – use of professional vocabulary in the special area of consecutive interpretation, general vocabulary, synonyms;
 - b) **Grammar** – correct use of grammar, appropriate application of tenses, appropriate syntax and morphology;
- 2) **Pronunciation** – as precise pronunciation as possible (British, American or other English speaking with variations permitted, local accent allowed). The most important part being the clarity of pronunciation.
- 3) **Style** – appropriate for presentation interpretation: short and simple sentences: the application of the so-called KISS principle which means – keep it short and simple, selection of words and phrases stylistically applicable to conferences.

II. Logical criteria:

- 1) **Structure** – logical presentation of the information being interpreted;
- 2) **Logic of connection**:
 - a) The use of the "logical bridges" moving from one point to the

next;

b) The application of words and phrases pertaining to relationships between facts, like phrases for comparisons and for contrasting things, etc.;

c) Logical overcoming of difficulties and unknown words (maneuvering skill), capacity to make logical informed guesses;

d) Clarity of presenting the interpreted material.

III. Criteria in between linguistic ones and the manner of speech:

- 1) Overall precision of the interpretation** (keeping as close as possible to the original);
- 2) Fluency of speech** seems to be self-explanatory: an interpreter is to be fluent in consecutive interpretation of the material presented;
- 3) Speed** should neither be too fast nor too slow;
- 4) Loudness of voice** – the interpreter’s voice should carry across the room for everyone to give a chance to hear well, even to those sitting at the far end of the room;
- 5) Use of stresses** – logically right words should be stressed;
- 6) Use of pauses** – they should not be too long, neither there could be an interpretation without logical pauses at all.

IV. Extra-linguistic criteria:

- 1) Eye-contact** clearly is an important communication criterion;
- 2) Hand and body movements** – so as to be expressive enough, but not to be in excess: in order to facilitate the communication with the audience, but not to distract the presenter;
- 3) Confidence** – an interpreter should be confident of what he or she is saying in order to convince the audience;
- 4) Outer appearance** – it should be in agreement with the conference situation.

All these criteria are to be used in an integrated way so as to achieve a comprehensive approach.

CONCLUSION

The adequacy of the evaluation and self-evaluation of students' results in consecutive interpretation after the first phase of the experiment can be compared in Fig. 1. The second stage is still in progress.

The research work shows that if Technical Translators College students actively participate in their learning cognitive activity process in Consecutive Interpretation classes and in their results evaluation and self-evaluation specifically in agreement with the goal to be achieved and according to specific criteria developed with active students participation, the adequacy of their self-evaluation results with the results of evaluation performed by the instructor increases.

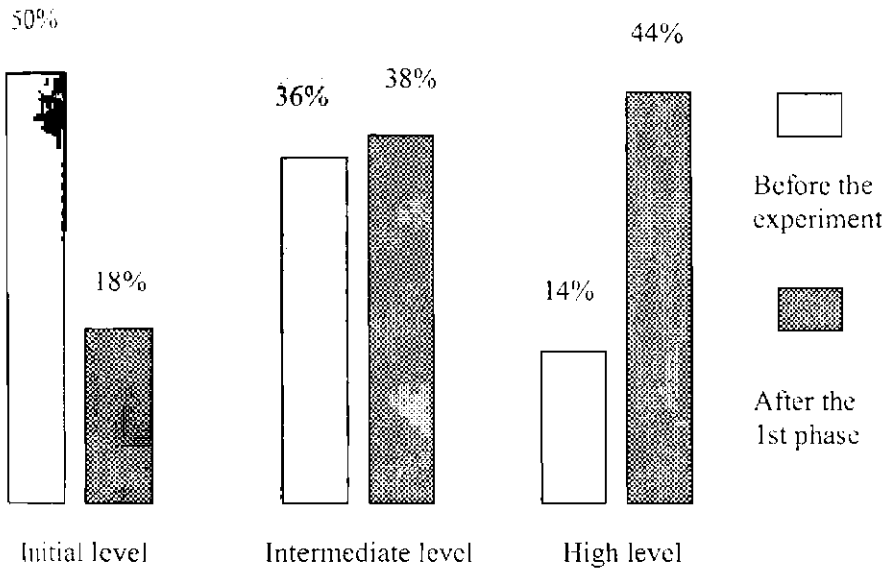


Fig. 1. The second stage is still in progress.

References

1. Baxter A. *Evaluating your Students*. Richmond Publishing, 1997.
2. Brindley G. Assessing Achievement in a Learner-Centred Curriculum. *Language Testing in the 1990s*. U.K.: Modern English Publications and the British Council, pp.153-166., 1991.
3. Cranmer D. *Motivating High Level Learners*. England: Addison Wesley Longman Limited, 1996.
4. Dickins P.R., Germaine K. *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
5. Heaton, J.B. 1990. *Classroom Testing*. Longman, 1992.
6. Jakobovits L.A., Gordon B. *The Context of Foreign Language Teaching*. Rowley Mass: Newbury House, 1974.
7. Kemmis S., McTaggart R. (Eds.), *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press, 1988.
8. Kohonen V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan D. (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-39., 1992.
9. Nunan D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
10. Nunan D. *Language Teaching Methodology: a Textbook for Teachers*. U.K.: Redwood Books, 1995.
11. Nunan D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
12. Nunan D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
13. Shalom C.N. *Poster Presentations on the Pre-sessional EAP Course*. U.K.: Prentice Hall International, Vol.6, N1., 1996.
14. Sheerin S. *Self-Access*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
15. Stevick E.W. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
16. Underhill N. *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
17. Wallace M.J. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

17. Weir C.J. *Communicative Language Testing*. University of Reading, 1990.

Summary

This article presents a project in which on the basis of personality and activity approach evaluation and self-evaluation of results achieved by students in consecutive interpretation is applied as an integral part in the Technical Translators' College syllabus and as a factor in the process of formation of students' cognitive activity, as well as a precondition for professional activities, life-long education and life-long learning. A comprehensive system of results evaluation and self-evaluation criteria is examined with regard to consecutive interpretation in technical areas. Evaluation and self-evaluation criteria developed with collaborative approach with the students for the examination in Consecutive Interpretation at the Technical Translators' College are proposed.

Dace Siliniece

Universitāt Lettlands

**ÜBERSETZUNGSPROBLEME DER DEUTSCHEN UND
LETTISCHEN NEOLOGISMEN
(ÜBERSETZUNG EINES WORTKORPUS DER COMPUTER-
AUSDRÜCKE)**

Kopsavilkums

Iepriekšminētais raksts apskata pēdējā laikā pieaugušo internacionalizācijas tendenci mūsdienu vācu valodā, neoloģismu un terminu saplūšanu, jo īpaši datorterminu leksikas jomā, kā arī ar šo aspektu saistītās tulkošanas problēmas. Rakstā veikta biežāk lietoto datorterminu tulkojumu salīdzinājums vācu un latviešu valodā.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel werden die zunehmenden Tendenzen der Internationalisierung in der deutschen Gegenwartssprache, das Zusammenfließen von Neologismen und Terminologie, sowie einige Übersetzungsaspekte der allgemeinsprachlichen Sachtexte in der deutschen Gegenwartssprache betrachtet. Der Schwerpunkt wird auf die Analyse eines Wortkorpus bei der Übersetzung der Computer-Ausdrücke gelegt. Das Wortkorpus setzt sich aus den häufig gebrauchten Computer-Ausdrücken in den deutschen Presse- und Publizistiktexten zusammen.

Unsere Gesellschaft wird allgemein als Informationsgesellschaft bezeichnet, eine Gesellschaft, in der Information und Kommunikation von zentraler Bedeutung wird. Erst die technologischen Weiterentwicklungen der letzten Jahre haben dazu beigetragen, dass sich auch die Sprache ändert, in der jetzt die Zahl der Neuwörter rasant zunimmt.

Als eine der dominierenden Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache wäre der große Zuwachs des Wortschatzes zu nennen.

Unter den modernen Fachsprachen enthält die der Neuen Technologien einen besonders großen und schnell anwachsenden Wortschatz, den nicht

einmal der Fachmann immer überblicken kann. Der überwiegende Teil der Neubildungen besteht aus Zusammensetzungen. Charakteristisch für das Deutsch von heute ist, dass immer längere Komposita auftreten, z. B. aus Datenlexik – *die Freigabeaufforderung, die Onlinebankgeschäfte, der Festplattenspeicher, die Videokonferenzanlage*. Unübersichtliche Zusammensetzungen und Aneinanderreihungen werden mit Bindestrich geschrieben. In der Pressesprache sind diese Bindestrichprägungen nach amerikanischem Muster eine verbreitete Erscheinung geworden: *e-mail, online-Zugang, Web-Portale*. Auch die Abkürzungen (Aküsprache), die als selbständige Wörter gesprochen werden und als solche fungieren. Die meisten sind Initialwörter: *ASAP -as soon as possible, WWW- World Wide Web, SOHO -small office/home office* (Stedje 1989, 173).

Als zweite Tendenz ist die Internationalisierung zu nennen. Der angloamerikanische Trend nimmt in der heutigen Datenlexik einen immer größeren Umfang an.

Die meisten Neuwörter kommen als Lehngut in die Sprache, direkt in der fremden Form als Lehnwort oder indirekt als Lehnbildung. In der Datenterminologie überwiegt das amerikanische Englisch. Die Gründe für die große Flut der Entlehnungen sind außersprachlicher Natur: die Vormachtstellung der Vereinigten Staaten auf dem Gebiet der Telekommunikationstechnologien, Internationalisierung auf wirtschaftlichem, kulturellem und wissenschaftlichem Gebiet; Übersetzungen von Fachtexten aus dem Englischen und Mitteilungen der Nachrichtenagenturen. Die großen Einfallstore sind Massenmedien, die Werbung und die Fachsprachen. Datenverarbeitung gehört zu den Fachsprachen mit stark anglisierter Terminologie (Stedje 1989, 171). Für die Sprachpflege von heute ist die Frage in erster Linie sprachsoziologischer Natur: in den Fachsprachen brauchen wir internationale Terminologie. In der Allgemeinsprache aber sollten Fremdwörter in den Fällen vermieden werden, wo der Leser oder Hörer sie ohne weiteres nicht versteht.

Eine Tendenz der zunehmenden Internationalisierung lässt sich auch daran erkennen, dass die jüngeren Entlehnungen nicht mehr in dem Maße angepasst bzw. integriert werden, wie das bei den älteren zu beobachten war. Für die Beibehaltung der fremden Formen gibt es vor allem außersprachliche Gründe: jeder zweite Deutsche gibt an,

Fremdsprachenkenntnisse zu besitzen, in der jüngeren Generation sind diese Zahlenverhältnisse noch günstiger (Braun 1993, 202). In der letzten Zeit ist die Diskussion über die deutsch-englische Sprachvermischung sog. „Denglisch“ entstanden – die verstärkte Einbeziehung englischer Computer-Ausdrücke in die deutsche Sprache finden viele Sprachpfleger und Wissenschaftler als belästigend.

Die dritte Tendenz, die die heutige deutsche Sprache charakterisiert, ist das Zusammenfließen von Neologismen und Terminologie.

Durch die Massenmedien erreichen die neuen Wörter ein großes Publikum und der passive Wortschatz der Sprachträger vergrößert sich. Gleichzeitig werden aber – nicht nur im engeren Kreis – öfter als früher Wörter verwendet, die nur wenige verstehen. Man spricht von einer Verwissenschaftlichung der Sprache. Die vielen Fachwörter bieten uns zwar die Möglichkeit, uns präziser auszudrücken. Hier liegt aber auch eine Gefahr: ein neues „Expertendeutsch“ entsteht, das sich vom allgemeinen Sprachgebrauch entfernt und Sprachbarrieren schafft (Stedje 1989, 167-168).

Die beiden Begriffe „Neologie“ und „Terminologie“ werden verschiedenartig definiert. Während Neologie den Vorgang der Bildung oder der Integration von neuen lexikalischen Einheiten aber auch die dazu verwendeten Techniken bezeichnet, versteht man unter Terminologie die wissenschaftliche Disziplin, die ausschließlich das Fachvokabular und dessen Verwendung untersucht. Weil immer neue Fachtermini für immer neue außersprachliche Gegebenheiten gefunden werden müssen, stehen sich die Terminologie und die Neologie sehr nahe.

Ähnliche Tendenzen gelten auch für die lettische Sprache. deshalb ist es für den Übersetzer wichtig, in der sich ständig ändernden Situation die entsprechende Übersetzung eines lettischen Terminus zu treffen. In dem konkreten Fall wird als sinnvoll betrachtet den Schwerpunkt der Analyse auf ein Wortkorpus des Wortschatzes der Neuen Technologien zu setzen, die in deutschen Sachtexten vorkommen.

Das Wortkorpus setzt sich aus den häufiger gebrauchten Computer-Ausdrücken zusammen, die hauptsächlich in den Zeitschriften „Wirtschaftswoche“ 2000, „Stern“ 44/, 46/, 47/2001, „Focus“ 33/, 34/, 43/, 44/, 48/2001, „Chlip“ 12/2001 publiziert worden sind. Aus etwa

300 Ausdrücken wurden die Wörter bearbeitet, die im Sinne der Arbeitsdefinition als Bezeichnungen für neue Begriffe bewusst geschaffen und in die Allgemeinsprache übergegangen sind (1969, 1037). Bei der Übersetzung der Datenlexik ist in der Regel das übergeordnete Übersetzungsprinzip eindeutig angebar: es handelt sich um die Forderung nach inhaltlicher (denotativer) Äquivalenz. Als zentralen Gegenstandsbereich bei der Beschreibung denotativer Äquivalenzbeziehungen erwähnt W.Koller die Lexik (Wörter und feste Syntagmen), weil hier die Sprachen am produktivsten sind bzw. sein müssen (insbesondere unter Ausnutzung bestehender oder neuer Wortbildungsmöglichkeiten), um den sich verändernden Kommunikationsbedürfnissen und –zwecken gerecht zu werden (Koller 1997, 228).

Im lexikalischen Bereich unterscheidet Koller fünf Entsprechungstypen: Eins-zu-eins-, Eins-zu-viele-, Viele-zu-eins-, Eins-zu-Null- und Eins-zu-Teil-Entsprechungen (Koller 1997, 228). In der Arbeit wurde näher das Prinzip Eins-zu-Null-Entsprechung betrachtet, weil Termini nicht übersetzt werden, die werden in der Zielsprache entlehnt, angepasst oder als Entsprechung zum AS-Ausdruck verwendet (Skujina 1997, 244).

Bei den Eins-zu-Null-Entsprechungen handelt es sich um echte Lücken im lexikalischen System der Zielsprache. Wenn die terminologische Erfassung nötig ist, kommen drei Übersetzungsverfahren in Frage:

1. Übernahme des AS-Ausdrucks in die ZS (ggf. in Anführungszeichen): a) unverändert als Zitatwort (Fremdwort): engl.digital- dt.digital
b) vollständige oder teilweise Anpassung an die phonetischen, graphemischen und/oder morphologischen Normen der ZS (Lehnwort): engl. freemail – die Freemail, engl.e-mail – dt.die e-Mail, engl.server – dt.der Server, engl.provider – dt.der Provider, engl.web-banking – dt. die Web-Banking.
2. Lehnübersetzung: der AS-Ausdruck wird wörtlich (Glied für Glied) in die ZS übersetzt: engl. data processing – dt. Datenverarbeitung, engl. storage device – die Speicherscheibe, engl.hard drive – dt.die Festplatte.
3. Als Entsprechung zum AS-Ausdruck wird in der ZS ein bereits in

ähnlicher Bedeutung verwendeter Ausdruck gebraucht (Wahl der am nächsten liegenden Entsprechung): engl. draiver – dt. Laufwerk, das Diskettenlaufwerk (Koller 1997, 233).

Analyse des Wortkorpus

Die Analyse des Wortkorpus hat gezeigt, dass die in Zeitungstexten produzierten Neuwörter meistens unverändert aus dem Englischen übernommen sind, oder sich als vollständige/teilweise Anpassungen an die phonetischen, graphemischen und morphologischen Normen der deutschen Sprache erweisen:

z.B. unverändert sind z.B. solche Neuwörter geblieben:

Deutsch	lettisch
digital-	cipar-
digital-video	ciparvideo
DVD-	ciparvideodisks
chat	tērzēšana internetā, sarunas internetā, attālais dialogs, čats
CD	kompaktdisks
CD-ROM	lasāmgrāmatiņas kompaktdisks, arī CD-ROM
CD-ROM Player	lasāmgrāmatiņas kompaktdiska atskaņotājs
user	lietotājs
user ID	lietotāja identifikācija
webcasting	tīmekļraide
multimedia	multivide
voice-input	runas ievade
touchscreen	pieskārienjutīgs, skārienjutīgs ekrāns

b) vollständige/teilweise Anpassungen an die phonetischen, graphemischen und morphologischen Normen:

Deutsch	lettisch
digitalisieren	pārveidot ciparu formā, arī: digitāls
der Scanner	skeneris
die Domain	domēns
e-Commerce	e-komercija
Mobile-Commerce	mobilā komercija
die Mailing-Listen	automātiski elektronisko vēstuļu sadalītāji
die Freemail	elektroniskā pasta bezmaksas pakalpojumi
die e-Mail	elektroniskais pasts, arī: e-pasts
die Mailbox	elektroniskā pastkastīte
mailen	nosūtīt elektronisku ziņu, arī: elektronisko pastu
der Server	serveris
der Provider	apgādātājs, piegādātājs
das Browser-Fenster	pārlūkprogrammas, arī: pārlūka logs
das Notebook	piezīmjdators
der Laptop	klēpjdators
chatten	tērzēt, sarunāties internetā, čatot
der Board	platne
downloaden	ielādēt
Internet-Browser	interneta pārlūkprogramma, pārlūks
der Internetsurfer	interneta lietotājs
die Webseiten	globālā tīmekļa lapas
der Online-service	tiešsaites pakalpojumi
das Online-Banking	tiešsaites banku operācijas
das Multikanal-Banking	daudzkanālu tiešlīnijas banku operācijas
das Mobile-Banking	mobilās bankoperācijas
die Hardware	aparātūra
die Software	programmatūra
die Homepage	mājas lapa

Verhältnismäßig selten kommen die Lehnübersetzungen vor: der AS-Ausdruck wird wörtlich (Glied für Glied) in die ZS übersetzt:

Deutsch	lettisch
die Suchfunktion	interneta pārlūkprogramma, pārlūks
die Datenverarbeitung	datu pārstrāde
die Speicherscheibe	atmiņas disks
die Festplatte	cietais disks
das Laufwerk, oder:	diskdzinis
das Diskettenlaufwerk	..

Schlussfolgerungen:

* Bei der Übersetzung bestimmter Neuwörter aus dem Deutschen ins Lettische liegt dem Übersetzer die Wahl vor, die entsprechende Übersetzung eines lettischen Terminus zu treffen. Bei der Übersetzung ins Lettische gebraucht man auch „digitāls“ anstatt „cipar“, „čats“ anstatt „tērzēšana“, „online“ anstatt „tiešsaite.“

• Der Übersetzer deutscher Texte der Presse und Publizistik muss heutzutage mehr zum englischen Wörterbuch greifen. Zu dem analysierten Wortkorpus bieten die neuesten Wörterbücher eine geringe Zahl der Fachausdrücke, die zur modernen deutschen Standardsprache gehören. Zum Beispiel sind in Langenscheidts Großwörterbuch (Auflage 2000) *die Mailbox, das Mailing, das Notebook, das Internet, das Web* (Kurzwort für: *World Wide Web*), *die Homepage, adj. online* berücksichtigt worden.

• Bei der Übersetzung der Computerlexik, die unverändert entlehnt oder teilweise angepasst ist, könnte die Originalschreibweise (Englisch oder Deutsch) behalten und in Klammern eine lettische Übersetzung gegeben werden, weil lettische Datentermini häufiger als Lehnübersetzungen gestaltet werden.

• In sprachlicher, also in engerer linguistischer Hinsicht lassen sich unter dem Übersetzungsaspekt und der Anforderungen an den Übersetzer in Bezug auf Sprach- und Sach-/Fachwissen (mindestens) drei Kategorien von Sachtexten unterscheiden: 1. Sachtexte, die überwiegend einen allgemeinsprachlichen Charakter haben und die primär der nicht-fachlichen Kommunikation dienen (d.h. Gebrauchstexte verschiedenster Art):

2. Sachtexte, die allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Charakter haben, und die der fachlichen Kommunikation mit und unter Nicht-Fachleuten, zum Teil aber auch mit und unter Fachleuten dienen (Beispiel populärwissenschaftliche Schriften, Einführungswerke in Fachgebiete) (= Fachtexte im weiteren Sinne); 3. Sachtexte, die spezifisch fachsprachlichen Charakter haben und die der Kommunikation unter Fachleuten und Spezialisten dienen (wissenschaftlich-technische Fachliteratur) (= Fachtexte im engeren Sinne) (Koller 1997, 274). Die Leser der Sachtexte, die für die nicht-fachliche Kommunikation geeignet sind, d.h. Presse- und Publizistiktexte, frustriert die Menge fremder Terminologie, und deswegen ist es schwierig kommunikative Zusammenhänge zu erstellen.

Deshalb erwarten wir von der Übersetzung eines Sachtextes, dass die Eindeutigkeit des Originaltextes in der ZS gewahrt bleibt, indem etwa im Bereich der Terminologie die standardisierten ZS-Entsprechungen verwendet werden. Im Falle, wo der AS-Text undeutlich oder missverständlich ist, erwarten wir vom Übersetzer, dass er auf Grund seines Sachwissens den AS-Text in der ZS „verbessert“. Auf jeden Fall muss er vermeiden, neue Undeutlichkeiten in die Übersetzung einzuführen. (Koller 1997, 286).

Literatur

1. Skujina V. *Terminu veidošanas principi tulkošanas aspektā*. Rīga: Lingvistika Lettica, 1997.
2. Braun P. *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache*. Kohlhammer, 1993.
3. Stedje A. *Deutsche Sprache gestern und heute*. München: W.Fink Verlag, 1989.
4. Koller W. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden: Quelle&Meyer, 1997.
5. Die deutsche Sprache. *Kleine Enzyklopädie*. Leipzig, 1969.
6. <http://www.uibk.ac.at/c/c6/c611/Oehri.html> 1/22/2002

Summary

The article deals with the increasing tendency of internationalisation in contemporary German, blending of concepts „neologism“ and „term“ and changes in the German language due to modern information technologies. It also examines translation problems of computer lexis in applied texts, as well as analyses the set of most often used computer lexis in German press and journalism texts. Several translation aspects in Latvian and German are studied.

6. DAĞA

PSIHOLOĐIJA

Ieva Bite

Latvijas Universitāte

**SAISTĪBA STARP PIEAUGUŠO PIESAISTES VEIDIEM,
BĒRNĪBAS VARDARBĪBAS PIEREDZI UN VARDARBĪBU
PARTNERATTIECĪBĀS**

Piesaistes teorija

Pēc Džona Boulbija (Bowlby 1988) teiktā, piesaiste* ir bioloģiski bāzēta saikne ar aprūpētāju, cilvēku tieksme veidot spēcīgas emocionālas saites ar citām, īpašām personām. Šī vēlme rodas agrā bērnībā un ir noturīga visas dzīves laikā. Liela nozīme tai ir partnerattiecībās ģimenē, jo tās ir galvenās emocionāli tuvās attiecības pieaugušo cilvēku dzīvē. Piesaistes teorijas izstrādes pamatā ir etioloģija, attīstības psiholoģija un psihoanalīze (Karen 1990). Agrīno piesaistes attiecību kvalitāti nosaka tas, kādā pakāpē bērns var paļauties uz piesaistes figūru** kā drošības avotu (Ainsworth 1978). Piesaistes sistēma palīdz uzturēt tuvību starp bērnu un viņa aprūpētājiem briesmu un draudu apstākļos. Tikai tad, ja bērns izjūt vecākus kā drošības avotu, viņš ir spējīgs efektīvi izpētīt savu vidi.

Mērija Einsvērta (Ainsworth 1978) radīja empīrisku bāzi Dž. Boulbija teorijai. Strukturētā laboratorijas procedūrā, vērojot bērna reakcijas uz šķiršanos no mātes un uz viņas atgriešanos, M. Einsvērta identificēja 3 bērna piesaistes pamatmodeļus. Bērni tika dēvēti par *droši piesaistītiem*, ja pēc separācijas viņi tieši izrādīja savu vēlēšanos, lai mātes atgrieztos. Šie bērni aktīvi centās atgūt fizisko kontaktu ar māti un ar prieku viņu sagaidīja, meklēja tuvību un bija viegli nomierināmi. *Trauksmaini rezistenti* bērnu

*Rakstā izmantots termins "piesaiste", nevis "pieķeršunās", kas ir otrs latviskais tulkojums angļu vārdam "attachment". Latvijas psihologu un valodnieku vidū joprojām nav vienotības par to, kurš no šiem terminiem uzskatāms par latviešu valodai atbilstošāko. Pēc raksta autore domām, "piesaiste" labāk atspoguļo jēdzienā ietverto bērna saikni ar māti.

**Piesaistes figūra – termins, kuru izmanto, runājot par cilvēkiem, ar kuriem bērnam veidojas piesaistes attiecības – visbiežāk vecākiem.

uzvedība bija pretrunīga, ambivalenta: viņi gan vēlējās kontaktu ar māti, gan izrādīja spēcīgus dusmas izvirdumus, kad viņa atgriezās. Šie bērni ilgi nespēja justies labi pēc atkalapvienošanās. *Izvairīgie* bērni izvairījās no tuvības un saskarsmes ar māti, maz izrādīja savas emocijas, vairījās no fiziska kontakta ar māti pēc viņas atgriešanās, nedeva viņai priekšroku salīdzinājumā ar svešinieku un bija spontāni agresīvi pret viņu mājās.

Šie piesaistes modeļi ir saskaņotas rīcības stratēģijas ar mērķi sasniegt drošības sajūtu un regulēt distresu: drošais bērns meklē komfortu pie piesaistes figūras; izvairīgais – novērš uzmanību no tās, lai izvairītos no potenciālas noraidīšanas trauksmes; rezistentais – izrāda atkarību no vecākiem, mēģinot pievērst viņu uzmanību (Main & Weston 1981).

Vēlāk Mērija Meina (Main & Solomon 1990) atklāja vēl vienu nedrošās piesaistes veidu – *dezorganizēto un/vai dezorientēto*. Šiem bērniem bieži ir raksturīgas pretējas uzvedības izpausmes: sākotnēji izteikta tuvības meklēšana, kam seko izvairīšanās, bailes, vecāku atgriešanās aizkavēšana, apmulsuma un dezorientācijas izpausmes. Nereti viņi cietuši no vecāku vardarbības, līdz ar to piesaistes figūra vienlaicīgi ir gan bērna trauksmes avots, gan tās risinājums.

Viens no piesaistes teorijas pamatprincipiem ir secinājums, ka piesaiste turpina būt nozīmīga dzīves laikā. Noteiktās pieaugušo attiecībās parādās tās pašas piesaistes īpašības, kas ir vērojamas bērniem (vajadzība pēc piesaistes figūras, īpaši stresa situācijās, komforta un drošības izjūta piesaistes figūras klātbūtnē; diskomforts un trauksme nošķirtības brīžos no piesaistes figūras) (Bowlby 1988).

Nozīmīgs Dž. Boulbija teorijas aspekts ir viņa koncepcija par *iekšējo darbības modeli*, mentālu konstrukciju, kas veido personības pamatus. Bērni internalizē pieredzi ar vecākiem, līdz ar to agrīnās piesaistes attiecības ir prototips vēlākām attiecībām ārpus ģimenes. Atbilstoši savai pieredzei bērns rada priekšstatu par citiem cilvēkiem un sevi. Priekšstats par sevi un savu lomu attiecībās izpaužas kā izjūta, vai es esmu pietiekami vērtīgs un spējīgs iegūt citu uzmanību (vai arī esmu nevērtīgs un nespēju iegūt vajadzīgo uzmanību). Priekšstats par citiem saistīts ar pieņemumu par to, vai citi cilvēki ir uzticības vērti, pieņemoši, gādīgi, atsaucīgi, vai arī – neuzticami, nepieņemoši un neatsaucīgi. Līdz ar to var izdalīt četrus piesaistes stilius.

Droša piesaiste atspoguļo paša vērtības apziņu ("es esmu mīlestības

vērts”) un izjūtu, ka arī citi kopumā ir pieņemoši un atsaucīgi. *Izvairīgi bailīgo piesaisti* raksturo iekšēja nevērtības izjūta (“nemīlamība”) kombinācijā ar pozitīvu citu novērtējumu. Cilvēks nespēj pieņemt pats sevi, līdz ar to meklē apkārtējo atzinību un gaida atsaucību, pārspīlēti pieķeroties citiem. *Ar attiecībām pārņemtās piesaistes stils* saistīts ar nevērtības sajūtu kopā ar pieņēmumu, ka cilvēki būs negatīvi noskaņoti, neuzticami un noraidoši. Izvairoties no tuvām attiecībām ar citiem, šis stils palīdz cilvēkiem aizsargāt sevi no tā, ka citi varētu viņus atstumt. *Izvairīgi noraidošās piesaistes stils* iekļauj paša vērtības izjūtu (“es esmu mīlestības vērts”) kombinācijā ar negatīvu dispozīciju pret apkārtējiem. Izvairoties no tuvām attiecībām un radot neatkarības un neievainojamības izjūtu, cilvēks šādā veidā aizsargā sevi no vilšanās.

Šos stilus var izvērtēt arī pēc atkarības un izvairīšanās no intimitātes pakāpes. Atkarība var variēt no zemas, kad pozitīva attieksme pret sevi ir izveidota iekšēji un tai nevajag ārēju novērtējumu, līdz augstai, kad attieksme pret sevi veidojas, balstoties tikai uz apkārtējo teikto. Līdzīgi, izvairīšanās no intimitātes rāda, cik lielā mērā cilvēki izvairās no tuva kontakta ar citiem, sagaidot negatīvas sekas. Gan noraidošajam, gan bailīgajam stilam raksturīga izvairīšanās no intimitātes, taču šo stilu atšķirība parādās nepieciešamībā pēc citu vērtējuma un pieņemšanas, lai izveidotu pozitīvu attieksmi pret sevi. Noraidošā stila pārstāvjiem priekšstats par sevi jau sākotnēji ir pozitīvs, un viņiem nav izteikti vajadzīgs citu cilvēku atbalsts, kamēr “bailīgie” turpretī sevi novērtē negatīvi un tiecas pēc citiem, vienlaicīgi baidoties no attiecībām. Līdzīgi ar attiecībām pārņemtā un bailīgā piesaistes stila gadījumā pieaugušajiem raksturīga spēcīga atkarība no apkārtējiem, lai viņi varētu izveidot pozitīvu “es” tēlu, bet šoreiz minēto stilu pārstāvji nav vienlīdz gatavi veidot tuvas attiecības. Ar attiecībām pārņemtie pieaugušie tiecas pēc citiem cilvēkiem tādēļ, lai papildītu atkarības vajadzības, bet bailīgie izvairās no tuvības, lai minimizētu eventuālo vilšanos (Bartholomew & Horowitz 1991).

Bērnības vardarbības ietekmes izpratnes modeļi

Zinātniskajā literatūrā psiholoģijā tiek aplūkoti 2 faktori, kas vieno lielāko daļu bērnu uzvedības traucējumu skaidrojumu (Achenbach & Edelbrock 1983), – *internalizācija* un *eksternalizācija*. Bērni, kas internalizē savus

pārdzīvojumus, parasti ir trauksmaini, depresīvi, viņiem raksturīga tendence norobežoties no citiem, bet tie bērni, kas eksternalizē pieredzi, ir agresīvi, vardarbīgi, delinkventi. Seksuālā vardarbībā cietušām meitenēm visbiežāk raksturīgs pirmais uzvedības modelis, kamēr zēniem – otrs, kaut arī nereti bērnu garastāvoklis var mainīties no depresijas uz agresiju un otrādi (Friedrich 1987).

Viljams Frīdrihs (Friedrich 1990, 1995) ir izstrādājis *integrēto kontekstuālo modeli*, kas vardarbības ietekmes skaidrojumā ietver bērna interpersonālo pieredzi pirms un pēc vardarbības, bērna neirofizioloģisko, uzvedības, kognitīvo reakciju un “es” un “citi” izjūtas veidošanos. Katra no šīm sfērām ietekmē vardarbības seku veidošanos, un, otrādi, vardarbība ietekmē šīs sfēras.

Sandra Vīlande (Wieland 1997, 1998) apraksta *internalizācijas modeli*. Atsevišķi vardarbības aspekti katrs atstāj zināmu ietekmi uz bērnu. Šīs ietekmes pakāpi nosaka bērna paša īpašības, piesaistes kvalitāte, iepriekšējā pieredze. Atbilstoši minētajiem faktoriem bērns internalizē informāciju par sevi un pasauli. Tā, piemēram, varmākas rīcība rada bērnam internalizāciju “es esmu atbildīgs par vardarbību”, kas vēlāk izpaudīsies kā bailes no dažādām situācijām, pārmērīga atbildības sajūta, sevis vainošana. Vardarbība vienmēr ir uzspiesta rīcība, ielaušanās, kas rada internalizācijas “es esmu citādāks nekā pārējie, sabojāts” un “es esmu bezspēcīgs”, līdz ar to bērns kļūst pašdestruktīvs, pārkāp jūtīgs, bezpalīdzīgs vai agresīvs.

Kristiāna Sandersona (Sanderson 1990) izdala vairākas vardarbības ilgstošo seku kategorijas: 1) emocionālās sekas (depresija, zems pašvērtējums, vainas izjūta, kauna izjūta, trauksme, dusmas); 2) interpersonālās sekas (izolēšanās, atsvešināšanās, grūtības attiecībās, bailes no intimitātes, reviktimizācija); 3) uzvedības sekas (pašdestruktīva uzvedība, ēšanas traucējumi, narkotisku vielu lietošana); 4) kognitīvās un vai uztveres sekas (nolicģšana, kognitīvi izkropļojumi, disociācija, amnēzija, nakts šausmas, halucinācijas); 5) fiziskās sekas (psihosomatiskas sāpes, miega traucējumi).

Bērnības vardarbības seku simptomu saistība ar piesaistes veidu

Vardarbības seku simptomi, īpaši tad, ja vardarbība notikusi ģimenē, bieži ir saistīti ar ģimenes sistēmas traucējumiem un novirzēm vecāku

attieksmē pret bērnu. Pēc Pamelas Aleksandras domām, piesaistes teorija izmantojama, lai paredzētu specifiskas afektīvo traucējumu sekas, kas saistītas ar dažādiem nedrošās piesaistes veidiem (Alexander 1992). Ilgstoša un agrā trauma var radīt nopietnas patības disfunkcijas (Briere 1995). Pētot piesaistes “es” un “citi” dimensijas, tika atklāts, ka “es” skala nozīmīgi paredz visas simptomu skalas, un skala “citi” nosaka depresiju, izvairīšanos, disociāciju, uzmācīgas atmiņas, traucētu identitāti un seksuālos simptomus (Roche, Runtz & Hunter 1999).

Piesaistes nedrošība ir izteiktāka, ja vardarbība bērībā ir pārciesta ģimenē, tomēr gan ģimenē, gan ārpus ģimenes notikušais ietekmē ne tikai psiholoģisko pašsajūtu, bet arī piesaisti, jo vardarbības rezultātā ir iedragāts cilvēka “es” modelis.

Vardarbība partnerattiecībās

Vardarbība partnerattiecībās ir dažādu veidu uzvedība, kā rezultātā tiek pakļauts, kontrolēts un pazemots partneris. Tā var būt sišana, ievainošana, psiholoģiska vardarbība, seksuāli uzbrukumi, sociāla izolēšana un iebiedēšana (Straus & Gelles 1990). Lai gan ir arī neliels procents vīriešu, kas cieš no vardarbības partnerattiecībās, galvenokārt par vardarbības ģimenē upuriem tiek uzskatītas sievietes (Pence 1986).

Kā viens no galvenajiem vardarbības un kontroles cēloņiem tiek minēta iepriekšējā vardarbības pieredze: 50 – 70% vīriešu, kas sit savas partneres, ir bijuši aculiecinieki vecāku savstarpējai vardarbībai vai paši cietuši no tēva vai mātes vardarbības (Paymar 1993). No otras puses, pieaugušie, kam ir bērības traumas, vairāk ir tendēti kļūt par upuriem dažādu veidu vardarbībai: kā seksuāliem un fiziskiem uzbrukumiem, tā arī vardarbībai ģimenē (Messman & Long 1996).

Piesaiste un vardarbība partnerattiecībās

Dž.Boulbijs uzskatīja, ka **dusmām** attiecībās ir būtiska loma, jo tās brīdina partneri, ka netiek apmierinātas piesaistes vajadzības. Pētījumos ar bērniem redzams, ka nepiepildītas piesaistes vajadzības izraisa dusmas, niknumu un citas spēcīgas emocijas. Pieķeršanās uzvedības bioloģiskā funkcija, pēc Dž.Boulbija domām, ir aizsardzība. Draudi bērnu pamest rada viņā ne tikai intensīvas bailes, bet izraisa arī dusmas. Dusmas, kuru

funkcija ir atturēt pieķeršanās figūru no draudu realizācijas, bieži var kļūt disfunkcionālas (Bowlby 1988). Pieaugušā vecumā, ja cilvēks uztver piesaistes vajadzības kā nepiepildītas, tas var izpausties vardarbīgas uzvedības veidā. Vardarbība šajā gadījumā nereti kalpo kā protesta forma pret šķietamiem separācijas draudiem. Pētījumi liecina, ka vardarbīgi vīrieši ir jūtīgāki pret noraidīšanu nekā nevardarbīgi un viņiem ir tendence uztvert partneres rīcību kā noraidījumu, kad viņas uzvedība par to nemaz neliecina. Nedrošie piesaistes modeļi var palielināt pieaugušo tieksmi reaģēt ar ekstrēmām dusmām un trauksmi, kad viņiem šķiet, ka attiecības tiek apdraudētas (Wolfe, Wekerle & Scott 1997).

Runājot par cilvēkiem, kas cieš no vardarbības attiecībās, situācija var būt līdzīga tai, kuru apraksta Dž. Boulbijs, runājot par bērniem. Ja bērns pārdzīvojis vecāku vardarbību, turpmāk attiecībās ar vecākiem viņš bieži izrāda pārspīlētu modrību un trauksmi. Daži bērni var būt īpaši jutīgi pret vecāku vajadzībām. Bērni agri saprot, ka satrauktu un potenciāli vardarbīgu māti var nomierināt, pievēršot pastāvīgu uzmanību viņas vēlmēm. Līdzīgu uzvedību var novērot vardarbības upuriem partnerattiecībās.

Sievietēm vardarbīgās attiecībās raksturīgāki nedrošie piesaistes stili, it īpaši ar attiecībām pārņemtais stils (Kesner & McKenry 1998). Kā aprakstīts iepriekš, bērībā iegūtā vardarbības pieredze bieži saistīta ar nedrošu piesaisti. Šīs sakarības var ietekmēt attiecību veidošanos ar vīriešiem, kas ir vardarbīgi. Bērības vardarbība ietekmē iekšējās darbības modeļus (priekšstatu par sevi un citiem) un piesaistes stilu attīstību. Iespējams, ka vardarbīgas partnerattiecības atbilst šiem modeļiem, īpaši negatīvajam "es" priekšstatam: ja es jūtos nevērtīga, tad negatīvu attieksmi pret sevi es uztveršu kā atbilstošu vai arī uzņemšos vainu par vardarbību.

Pētāmā grupa

Lai pārbaudītu hipotēzi par piesaistes stilu un bērības vardarbības pieredzes saistību ar vardarbību partnerattiecībās, tika aptaujātas 103 sievietes un 94 vīrieši vecumā no 25 līdz 50 gadiem. Vidējais vecums ir 33 gadi. Vidējais attiecību ilgums – 10,1 gads. Visiem respondentiem ir vai nu vidējā, vai augstākā izglītība, pēc profesijas – biroja darbinieki, skolotāji, ārsti, policisti, ugunsdzēsēji un citi. No visiem respondentiem 56 bija vardarbīgas partnerattiecības, no tiem 24 – vīrieši, 32 – sievietes. 20 vīrieši

uzrādīja, ka ir vardarbīgi pret savām partnerēm, bet 30 sievietes – partneru vardarbību pret viņām. Par vardarbību partnerattiecībās šajā pētījumā tika uzskatīti fiziski uzbrukumi partnerim: sišana, piekaušana, žņaugšana, spārdīšana, grūstīšana. Datu apstrāde parādīja, ka ne vecums, ne attiecību ilgums, ne izglītība, ne ienākumu līmenis, ne profesija būtiski neietekmē vardarbības partnerattiecībās rādītājus.

Pētījuma metodes

Attiecību aptauja (Bartholomew & Horowitz 1991) izmantota, lai noteiktu respondentiem raksturīgos 4 piesaistes stilus: drošo, ar attiecībām pārņemto, izvairīgi noraidošo un izvairīgi bailīgo.

Vardarbības pieredzes aptauja veidota, izmantojot un modificējot vairākas aptaujas. Tajā iekļauti konkrēti jautājumi, lai noskaidrotu respondentu pagātnes un tagadnes vardarbības pieredzi, kā arī lai uzzinātu, vai respondents pats ģimenē neizturas vardarbīgi.

Ar *traumas simptomu pārbaudes* (Briere 1995), palīdzību tika noskaidroti vardarbības seku simptomi. Datu apstrādē izmantota aptaujā iekļautā rezultātu ticamības skala.

Pētījuma rezultāti

Datu apstrādes rezultāti parādīja statistiski nozīmīgas sakarības starp visiem bērnības vardarbības veidiem un vardarbību partnerattiecībās (VPA): gan vardarbības veicējiem, gan upuriem, gan sievietēm, gan vīriešiem

1.tabula. Bērnības vardarbības pieredze un vardarbība partnerattiecībās

Vardarbības pieredze bērnībā	VPA	Sievietes (n=103)			Vīrieši (n=94)		
		M	SD	t	M	SD	t
Fiziska vardarbība	nav	0,02	0,26	-1,95*	0,02	0,25	-3,07**
	ir	0,20	0,41		0,20	0,44	
Seksuāla vardarbība	nav	0,25	0,55	-	0,04	0,23	-0,25
	ir	0,69	0,85	3,08**	0,40	0,25	
Emocionāla vardarbība ģimenē	nav	1,97	0,80	-	1,82	0,50	-
	ir	2,53	0,94	3,03**	2,25	0,74	3,17**

* t ir nozīmīgs, ja $p < 0,05$ ** t ir nozīmīgs, ja $p < 0,01$

(sk. 1.tabulu). Tas nozīmē, ka tuvās attiecībās vīrieši un sievietes lielā mērā izspēlē savu bērnības vardarbības pieredzi. Atsevišķi tika analizēti rezultāti sievietēm un vīriešiem. Sievietēm izteiktas sakarības vērojamas starp bērnības fiziskās, emocionālās un seksuālās vardarbības pieredzi un vardarbību partnerattiecībās. Vīrieši, kuri partnerattiecībās rīkojās vardarbīgi, pagātnē bija daudz vairāk cietuši no emocionālas vardarbības no vecāku puses un fiziskas vardarbības gan ģimenē, gan ārpus tās nekā vīrieši, kuru uzvedība nebija vardarbīga.

Pētījumā tika noskaidrots, kādas ir piesaistes stilu atšķirības respondentiem, kuriem ir vardarbīgas partnerattiecības (VPA), salīdzinot ar respondentiem, kuriem nav vardarbīgu partnerattiecību (sk. 2.tabulu). Rezultāti liecina, ka vardarbīgu attiecību gadījumā ir paaugstināti ar attiecībām pārņemtā piesaistes stila rādītāji neatkarīgi no dzimuma un neatkarīgi no tā, vai respondents ir vardarbīgs pret partneri vai pats cietis no vardarbības.

2. tabula. Piesaistes stili un vardarbība partnerattiecībās (n=197)

Piesaistes stili	F/1	Sievietes			Vīrieši		
		M	SD	t	M	SD	t
Drošais	nav	4,71	1,69	1,78	4,45	1,64	-0,67
	ir	4,00	1,88		4,74	1,56	
Izvarīgi bailīgais	nav	3,25	1,83	-1,62	2,61	1,58	-0,57
	ir	3,96	2,07		2,84	1,50	
Ar attiecībām pārņemtais	nav	3,35	1,74	-2,91**	2,80	1,58	-1,98*
	ir	4,56	1,99		3,63	1,93	
Izvarīgi noraidošais	nav	3,33	1,89	0,83	3,78	1,87	1,28
	ir	2,01	2,01		3,16	1,80	

*t ir nozīmīgs, ja $p < 0,05$; **t ir nozīmīgs, ja $p < 0,01$.

Rezultāti bija līdzīgi, veicot dispersiju analīzi un iekļaujot datu apstrādē arī ticamības skalu. Ar attiecībām pārņemtā piesaistes stila rādītāji bija statistiski nozīmīgi paaugstināti grupā ar vardarbīgām partnerattiecībām ($F=11,45$; $p=0,000$).

Secinājumi

Pētījuma rezultāti rāda, ka pastāv sakarības starp bērnības fiziskās, emocionālās un seksuālās vardarbības pieredzi un vardarbību partnerattiecībās gan vardarbības veicējiem, gan upuriem. Var secināt, ka vardarbīga uzvedība bieži ir bērnībā iemācīts izturēšanās veids un tie cilvēki, kas kļūst vardarbīgi, nereti paši cietuši no vardarbības. No otras puses, bērnības vardarbības pieredzes ietekmē veidojas nedrošības izjūta, ir grūtības sevi aizsargāt, negatīvs priekšstats par sevi, kas, savukārt, var traucēt, ja persona vēlas pārtraukt vardarbīgās attiecības. Tā kā vardarbības veicēji partnerattiecībās galvenokārt bija vīrieši, bet upuri – sievietes, jāsecina, ka vīrieši vairāk eksternalizē traumatisku pieredzi, vēršot to pret citiem, kamēr sievietes – internalizē, vēršot to pret sevi.

Analizējot piesaistes stilus, redzams, ka respondentiem, kuri ir vardarbīgās partnerattiecībās, raksturīgi paaugstināti ar attiecībām pārņemtās piesaistes stila rādītāji. Abiem partneriem nereti ir izteikta trauksme par attiecībām, un viņi baidās, ka viņus var pamest, atraidīt. Minētās tendences piemīt kā vīriešiem, tā sievietēm, turklāt - neatkarīgi no tā, vai respondenti cieš no partneru vardarbības vai paši ir vardarbīgi.

Ar attiecībām pārņemtās piesaistes stilu raksturo negatīvs priekšstats par sevi un pozitīvs priekšstats par citiem, līdz ar to arī tendence uz atkarību no attiecībām. Atbilstoši bērnības piesaistes modeļiem tie ir bērni ar trauksmaini rezistentu piesaisti. Šo bērnu izturēšanās stratēģija izpaužas gan kā kontaktu meklējoša uzvedība, gan dusmu izvirdumi pret piesaistes figūru. Pārnēsot šo modeli pieaugušo attiecībās, ja priekšstats par sevi ir negatīvs, cilvēkā var rasties dusmas par to, ka otrs nepiepilda viņa vajadzības. Nereti tās var būt arī pseidovajadzības, piemēram, vēlme sagaidīt no partnera kaut ko nereālu – ka viņš aizpildīs iekšēja tukšuma izjūtu vai nepārtraukti rūpēsies par viņu. Ja tas nenotiek, rodas dusmas. Vienlaikus šo piesaistes stilu raksturo bailes palikt vienam. Īpašs jūtīgums pret šķiršanās draudiem. Negatīvais priekšstats par sevi, atkarība no otra un bailes palikt vieni var veicināt vēlēšanos pastiprināti kontrolēt otru – un vardarbīga uzvedība ir viens no kontroles mehānismiem.

No otras puses, ja cilvēka priekšstats par sevi ir negatīvs, neapmierinošas vai destruktīvas attiecības var atbilst šim priekšstatam. Līdzīgi bērniem arī pieaugušie ir spēcīgi piesaistīti sev tuvajiem cilvēkiem.

Tāpēc tik grūti ir pārtraukt vardarbīgas attiecības, pat ja tās mūs apdraud – mēs vienmēr paļaujamies uz otru cilvēku kā drošības avotu un vienmēr ceram, ka tiksīm atbalstīti, uzklausīti un mīlēti. Ja cilvēks jau bērnībā piedzīvojis vardarbību un sevi uzskata par nevērtīgu, kļūst daudz grūtāk sevi aizsargāt.

Latvijas gan profesionāļu vidū, gan sabiedrībā kopumā izpratne par vardarbību un tās ietekmi uz cilvēku dzīvi joprojām ir nepietiekama. Pētījuma rezultāti ir nozīmīgi gan psihoterapeitiskajā, gan sociālajā, gan pedagoģiskajā darbā ar cilvēkiem, kas pārcietuši vardarbību vai kuru partnerattiecībās vērojama vardarbība. Tas pierāda piesaistes lomu gan vardarbības novēršanā, gan vardarbības seku pārvarēšanā jebkurā vecumā. Tāpat pētījums rāda, cik būtiski ir nodrošināt psiholoģisko palīdzību vardarbības veicējiem.

Literatūra

1. Achenbach T.M. & Edelbrock C. *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry, 1983.
2. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E. & Wahl S. *Patterns of Attachment: A psychological Study of the Strange Situation*. Lawrence Earlbaum and Assoc. Inc., New York: 1978.
3. Alexander P.C. Application of attachment theory to the study of sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1992. 60, pp. 185–195.
4. Bartholomew K. & Horowitz L.M. Attachment styles among young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991. 61, pp.2 26–244.
5. Bowlby J. *A Secure Base: Parent – Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books, 1988.
6. Briere J. *Trauma Symptom Inventory*. Psychological Assessment Resources. Inc, 1995.
7. Friedrich W.N. *Psychotherapy of Sexually Abused Children and Their Families*. Norton & Company, 1990.
8. Friedrich W.N. *Psychotherapy with Sexually Abused Boys: An Integrated Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
9. Friedrich W.N., Beilke R. & Urquiza A.J. Children from sexually abusive families:

- A behavioral comparison. *Journal of Interpersonal Violence*, 1987. 2, pp.391 - 402.
10. Karen R. Becoming attached. *The Atlantic Monthly*, 1990, February, pp. 35 -68.
 11. Kesner J.E. & McCenry P.C. The role of childhood attachment factors in predicting male violence toward female intimates. *Journal of Family Violence*, 1998. 13 (4), pp. 417-432.
 12. Main M. & Solomon J. Procedures for identifying infants as disorganized-disoriented during Ainsworth strange situation. In: M.Greenberg, D.Cicchetti, M.Cummings (eds.). *Attachment in the preschool years*. Chichago: Univerity of Chicago Press, 1990, pp.121-160.
 13. Main M. & Weston D. The quality of the toddler's relationship to mother and father: Related to conflict behavior the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 1981. 52, pp. 932-940.
 14. Messman T.L. & Long P.J. Child sexual abuse and its' relationship to revictimization in adult women: A review. *Clinical Psychology Review*, 1996. 16, pp. 397-420.
 15. Paymar M. *Violent No More. Helping Men End Domestic Abuse*. Hunter House Inc., Publishers, 1993.
 16. Pence E. *In Our Best Interest: A Process for Personal and Social Change: Manual*. Minnesota Program Development Inc, 1987.
 17. Roche D.N., Runtz M. G. & Hunter M.A. Adult attachment: A mediator between child sexual abuse and later psychological adjustment. *Journal of Interpersonal Violence*, 1999. 14 (2), pp.184-207.
 18. Sanderson C. *Counselling Adult Survivors of Child Sexual Abuse*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1990.
 19. Straus M.A. & Gelles R.J. How violent are American families? Estimates from the national Family Violence Resurvey and other studies. In: M.A.Straus, R.J.Gelles (eds.). *Physical Violence in Americal Families: Risk Factors and Adaptations to Violence in 8145 Families*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1990, pp. 95-112.
 20. Wieland S. *Hearing the Internal Trauma: Working with Children and Adolescents who have been Sexually Abused*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
 21. Wieland S. *Techniques and Issues in Abuse-Focused Therapy with Children and Adolescents: Addressing the Internal Trauma*. Interpersonal Violence: The Practice Series. Sage Publications. 1998.

22. Wolfe D.A., Wekerle C. & Scott K. *Alternatives to Violence*. Sage Publications, 1997.

Summary

The aim of this study was to examine the relationships among adult attachment styles, childhood abuse experience and physical violence between intimate partners. 197 male and female participants aged 25-50 completed measures of violence and abuse history, and four following attachment styles: secure, preoccupied, fearful and dismissive. 56 respondents reported physical violence in their current intimate relationships. Results indicated that childhood physical, sexual and emotional abuse experience was related to partner violence. There was an association between partner violence and preoccupied attachment style. These findings highlight the importance of using the attachment theory in explaining domestic violence.

Anda Gaitniece-Putāne

Latvijas Universitāte

EMOCIONĀLĀS INTELIĢENCES JĒDZIENS UN TĀ IZPĒTES MODEĻI

Kopsavilkums

Rakstā aplūkots emocionālās inteliģences jēdziens. Tiek salīdzinātas vairāku autoru (Dž.Meiera, P.Saloveja, R.Bāra-Ona un D.Goulmena) piedāvātās definīcijas, kā arī raksturoti emocionālās inteliģences modeļi: spēju modelis, ko izveidojuši tādi teorētiķi kā Dž.Meiers, P.Salovejs, un tā sauktais jauktais modelis, kuru piedāvā D.Goulmens un R.Bārs-Ons. Minētie modeļi tiek analizēti, un parādītas to saturiskās atšķirības.

Samērā ilgi rietumu psiholoģijā ir pastāvējis maldīgs uzskats, ka emocionalitāte un loģiskā domāšana ir maz saistītas parādības. Dominēja viedoklis, ka veiksmīgs cilvēks vairāk paļaujas uz loģiskiem spriedumiem, nekā uz savām jūtām. Šāda situācija ir saprotama, jo arī zinātne emocionalitātei pienācīgu vietu cilvēka intelekta struktūrā piešķīrusi tikai 90.gadu sākumā. Šajā laikā tiek publicēti pirmie pētījumi par emocionālo inteliģenci. 1990.gadā Džons Meiers un Pīters Salovejs piedāvā pirmo šī termina definīciju: emocionālā inteliģence ir spēja adekvāti sajust, uztvert, saprast, izpaust un kontrolēt emocijas (Mayer, Salovey 1990, cit.: Mayer, Salovey, Caruso 2000b). Viņi izvirzīja domu, ka cilvēki ar augstu emocionālās inteliģences līmeni spēj būt sociāli efektīvāki nekā tie, kam ir zemi emocionālās inteliģences rādītāji.

Arī amerikāņu psihologs Daniels Goulmens 1995.gadā paudis uzskatu, ka mūsu izpratne par cilvēka inteliģenci ir pārāk šaura un ka emocijām ir daudz lielāka loma domāšanā, lēmuma pieņemšanā un veiksmīgā darbībā, nekā tas ir atzīts. Pēc viņa domām, emocionālā inteliģence ietver sevi pašapzināšanos un impulsu kontroli, neatlaidību, centību un motivāciju, empātiju un sociālo izveicīgumu. Šīs īpašības raksturo cilvēkus, kuri prot veidot pozitīvas attiecības ar apkārtējiem un kuri ir veiksmīgi savā darbībā. (Goleman 1995)

Šeit būtu jānoskaidro, ko tad zinātne saprot ar inteligenci. Lai gan tiek izdalīti vairāki inteligences paveidi: mākslīgā inteligence, militārā inteligence, lingvistiskā inteligence, analītiskā inteligence, sociālā inteligence u.tml, tomēr visas tās vieno informācijas ievākšana, apkopošana un apstrādāšana – tā tad runa ir par kognitīvām operācijām. Kā raksta R.Stērnbergs (Sternberg 1997, cit.: Mayer, Salovey, Caruso 2000b), “.. pirmā inteligencei raksturīgā iezīme ir augsta līmeņa garīgās spējas, tādas kā abstraktā domāšana”.

Inteligences kategoriju, kas tika skaidrota kā abstraktā domāšana, bieži izmantoja, lai prognozētu tā vai cita veida sekmes, visbiežāk akadēmiskos panākumus. Tomēr pieredze rādīja – kaut arī inteligences (t.s. intelekta koeficients – angl. *Intellectual Quotient – IQ*) kritēriju var izmantot šādā nolūkā, tomēr tas ne vienmēr attaisnojās, radot daudzus neskaidrus jautājumus. Jau D.Vekslers (Wechsler 1940, 1943, cit.: Mayer, Salovey, Caruso 2000b) pauda domu, ka indivīdi ar vienādu IQ var ļoti nozīmīgi atšķirties pēc savām spējām tikt galā ar apkārtējiem apstākļiem. Tika izvirzīts jautājums – vai tādas neintelektuālās spējas kā motivācija un afektīvās spējas nevarētu uzskatīt par vispārīgiem inteligences faktoriem (Mayer, Salovey, Caruso 2000a). Tā tad tika pieļauta doma, ka inteligence, iespējams, ir prāta spēju un neintelektuālo personības iezīmju kombinācija.

Līdz ar to būtu jānoskaidro, kāda vieta personības struktūrā atvēlēta emocionālajai inteligencei. Jau pats jēdziens liek domāt, ka to veido emocijas un inteligence. Par inteligences vispārīgo saturu tika runāts iepriekš. Emocijas savukārt tiek atzītas par vienu no trim fundamentālajām garīgo operāciju kategorijām. Šīs kategorijas ir: emocijas, motivācija un izziņas procesi (Mayer, Chabot, Carlsmith 1997). Minētajā triādē ar motivāciju saprot atbildes reakcijas uz iekšējiem ķermeniskiem stāvokļiem, un tā ietver sevī tādas dzinulus kā izsalkumu, slāpes, vajadzības pēc sociāliem kontaktiem un seksuālās vēlmes. Motivācija ir stimulē organismā izdzīvošanas un reproduktīvo vajadzību apmierināšanai.

Emocijas veic signāla un arī atbildes funkciju, tā norādot uz izmaiņām attiecībās starp indivīdu un apkārtējo vidi (tai skaitā arī indivīda iedomāto vietu tajā). Piemēram, dusmas ir reakcija uz draudiem vai novērtējumu, bet bailes ir atbilde uz briesmām. Emocijas nav rīgīdas, tās ietekmē izmaiņas attiecībās vai arī tas, kā šīs attiecības tiek uztvertas. Katra emocija provocē kādu atbildes uzvedību, piemēram, bailes provocē mūs uz cīņu vai bēgšanu.

Tādējādi emocijas ir elastīgākas par motivāciju, taču nav tik elastīgas kā izziņas procesi.

Izziņas procesi – trešā šīs triādes kategorija – ļauj indivīdam mācīties no apkārtējās vides un risināt problēmas jaunās situācijās. Tie bieži palīdz apmierināt motīvus vai saglabāt pozitīvas emocijas. Izziņas procesi sevī ietver mācīšanos, iegaumēšanu un problēmu risināšanu. Tas ir dinamisks process, kas paredz apzinātu informācijas apstrādi, kuras pamatā ir iemācīšanās un atmiņa.

Starp šīm trim kategorijām notiek mijiedarbība. Piemēram, motīvi mijiedarbojas ar emocijām, kad frustrētas vajadzības veicina dusmu un agresijas pieaugumu. Emocijas iespaido izziņas procesus – slikts noskaņojums mudina cilvēku domāt negatīvi. Tādējādi emocionālā inteliģence darbojas kā starpposms starp emocijām un izziņas procesiem, mijiedarbība starp šīm divām kategorijām veicina emocionālās inteliģences līmeņa paaugstināšanos. Jāsecina, ka emocijas un inteliģence var funkcionēt vienoti, kas ir pretrunā ar raksta sākumā minēto samērā bieži izplatīto viedokli.

Ir vairākas koncepcijas, kas skaidro emocionālās inteliģences jēdzienu. Pēc tādu autoru kā Dž.Meiera, P.Saloveja un D.Karuzo (Mayer, Salovey, Caruso 2000b) domām, var izdalīt divu koncepciju pamattipus: emocionālā inteliģence kā spēju modelis, ko piedāvā Dž.Meijers un P.Salovejs, un emocionālās inteliģences jauktais modelis, ko pārstāv R.Bārs-Ons un D.Goulmens katrs ar savu koncepcijas variantu.

Spēju modeļa ietvaros emocionālā inteliģence tiek traktēta kā spēja saprast un paust emocijas, asimilēt tās domāšanā, spēja izprast problēmas un spriest emociju iespaidā, spēja regulēt savas un citu emocijas (Mayer, Salovey 1997, cit.: Mayer, Salovey, Caruso 2000b)

Pēc Dž.Meijera un P.Saloveja koncepcijas tiek izdalītas 4 atsevišķas emocionālās spējas (kas gan darbojas kā vienots veselums): 1) emociju uztvere un izpaušana, 2) emociju asimilēšana domās, 3) emociju izpratne un analīze, 4) reflektīva emociju regulēšana (sk. tabulu).

Pirmajā spēju grupā izdalītas spējas uztvert, novērtēt un paust emocijas. Piemēram, jau zīdaiņa vecumā mēs mācāmies atpazīt emocijas vecāku mīmikā, vērojot paši savu emocionālo izpausmju atspoguļojumu mātes un tēva sejā. Šajā grupā iekļautas bāzes spējas, bez kurām emocionālā

inteliģence nevar veidoties. Piemēram, ja cilvēks, saskaroties ar negatīvām emocijām, katru reizi novērsīs no tām savu uzmanību, tad daudz kas jūtu sfērā paliks neapgūts.

Otrā spēju grupa ir personiskās emocionālās pieredzes asimilēšana psihē, garīgajā dzīvē, kas ietver vairāku emociju savstarpēju salīdzināšanu, to sakārtošanu pēc nozīmības, emociju vienotību ar sajūtām un domām. Piemēram, cilvēkam emocijas var asociēties ar redzes, dzirdes vai garšas sajūtām, respektīvi, ar noteiktu krāsu, garšu vai skaņu. Šajā aspektā emocijas kalpo kā līdzeklis kognitīvo procesu pilnveidošanai. Kognitīvajā sistēmā emocijas var būt gan apzinātas (piemēram, *es esmu bēdīgs*), gan arī realizēties kā neskaidras izjūtas (piemēram, *nejūtos labi*). Tātad otrās grupas spējām vairāk raksturīga saistība ar kognitīvo sistēmu, respektīvi, uzmanības centrā ir jautājums par to, kā sajūtas un domas var palīdzēt apzināties emociju prioritātes. Emocijas var arī pozitīvi ievirzīt domāšanu, ja cilvēks jūtas laimīgs, un negatīvi – ja cilvēks ir apbēdināts. Šīs izmaiņas liek mums loģiski izvērtēt lietas no dažādām perspektīvām, piemēram, uztvert notikumus skeptiski vai optimistiski.

Kad emocijas ir atpazītas un tām ir dots nosaukums, sāk darboties nākamā – trešā – spēju grupa. Tā ietver sevī emociju izpratni un analīzi. Emocijas dažādās situācijās parasti rodas cēloņsakarīgi. Piemēram, mēs sākam dusmoties, kad, mūsaprāt, notiek netaisnība: bailēm bieži seko atvieglojums; uztraukums var radīt ēdēlību vai gluži otrādi – izsaukt apetītes zudumu. Tātad emocionālā inteliģence nozīmē spēju atpazīt emocijas, to simptomus un iemeslus. Emociju izpratni un analīzi vada kognitīvie procesi. Persona, kas ir spējīga izprast emocijas, to nozīmi, mijiedarbību, pilnveidojas – spēj labāk izprast cilvēka iekšējo pasauli, tās dinamiku.

Ceturto līmeni veido spēja vadīt un regulēt savas un citu emocijas, piemēram, prast nomierināties brīžos, kad esam dusmīgi, vai palīdzēt otram mazināt trauksmi.

Cilvēks, kurš kontrolē savas emocijas, ievēro dažus pamatprincipus, bet dara to elastīgi. Piemēram, mums jābūt emocionāli atvērtiem, bet ne vienmēr – dažreiz tas var būt sāpīgi, un šādos gadījumos, iespējams, labāk nepakļaut sevi emocionālai ietekmei. Šīs grupas spējas palīdz saprast emociju dinamiku saskarsmes situācijās ar citiem. (Mayer, Salovey, Caruso 2000a, 2000b)

Dž.Meijers un P.Salovejs apgalvo, ka šis spēju modelis veido inteliģences iekšējo struktūru un tādējādi atstāj iespaidu uz indivīda dzīvi. Tāpat arī autori secina, ka emocionālo inteliģenci veicina labvēlīga sociālā vide (piemēram, emocionāli atsaucīgi vecāki); emocionāli inteliģents indivīds efektīvāk prātīs pārstrukturēt savas emocijas (piemēram, būt reālistiski (kritiski) optimistisks vai paudīs reālistisku (kritisku) apbrīnu par kaut ko), izvēlēsies situācijai atbilstošākus emocionālos uzvedības modeļus, būs spējīgs diskutēt par jūtām un emocijām, viņam būs attīstītas morālās, ētiskās un estētiskās jūtas, prasme risināt problēmas un līdera spējas. (Mayer, Salovey, Caruso 2000a)

Jauktajā emocionālās inteliģences modelī, salīdzinot ar Dž.Meijera un P.Saloveja piedāvāto, ietvertas ne tikai spējas, bet arī nekognitīva rakstura iezīmes (piemēram, vispārējs noskaņojums). Pastāv divi jauktā modeļa varianti. Viena varianta autors ir R.Bārs-Ons. Emocionālo inteliģenci viņš definē kā nekognitīvu spēju, kompetenču un prasmju kopumu, kas ietekmē cilvēka spējas gūt sekmes un spējas tikt galā ar apkārtējo apstākļu prasībām un spiedienu. (Bar-On 1997) R.Bārs-Ons uzskata, ka emocionālā inteliģence kopā ar intelekta koeficientu veido indivīda vispārīgo inteliģenci.

R.Bāra-Ona (Bar-On 1997) izstrādātajā modelī izdala piecus emocionālās inteliģences faktoros, kas nosaka sekmīgu indivīda funkcionēšanu (sk. tabulu): 1) intrapersonālās prasmes, kas sevī ietver pašapzināšanos, pašpārlicību, pašcieņu, pašaktualizāciju un neatkarīgumu; 2) interpersonālās prasmes, kas sevī ietver empātiju, starppersonu attiecības un sociālo atbildību (šie divi faktori lielā mērā sakrīt ar H.Gārdnera (Gardner 1993, cit.: Mayer, Salovey, Caruso 2000b) multiintelektu teorijas intrapersonālo un interpersonālo intelektu); 3) adaptēšanās, kas sevī ietver problēmu risināšanu, realitātes pārbaudi un elastīgumu; 4) stresa vadīšana, kas sevī ietver stresa toleranci un impulsu kontroli; 5) vispārējais noskaņojums, kas sevī ietver laimi un optimismu. R.Bāra-Ona modelī apvienotas gan tādas iezīmes, ko varētu raksturot kā kognitīvās spējas (emocionālā pašapzināšanās), gan arī nekognitīvus aspektus (piemēram, personības neatkarība, pašcieņa, noskaņojums). Tādēļ šis modelis tiek uzskatīts par jaukto. Te jāmin, ka R.Bārs-Ons vēlāk ir veicis dažas izmaiņas sākotnējā modelī. Piemēram, vispārējais noskaņojums tiek vērtēts drīzāk kā emocionālās inteliģences veicinātājs, nevis tā sastāvdaļa (Bar-On 2000).

Trešais ir Daniela Goulmena (Goleman 1995) piedāvātais jauktais emocionālās inteliģences modelis. D.Goulmens emocionālo inteliģenci definē kā paškontroles, centības, neatlaidības un spējas sevi motivēt kopumu. Arī šajā modelī izdalītas piecas spēju grupas (sk. tabulu): 1) savu emociju atpazīšana, kas sevī ietver spēju atzīt izjūtas, periodisku izjūtu novērošanu; 2) emociju vadīšana, kas sevī ietver spējas pārvaldīt emocijas, spēju sevi mierināt, spēju mazināt raizes, nomāktību, uzbudinājumu; 3) sevi motivēšana, kas sevī ietver emociju pakļaušanu izvirzītajam mērķim, spēju aizkavēt tūlītēju apmierinājuma gūšanu, impulsu apspiešanu, spēju būt mierīgam; 4) emociju atpazīšana citos, kas sevī ietver empātiju un spēju pieskaņoties citu vajadzībām; 5) attiecību vadīšana, kas sevī ietver spēju kontrolēt citu emocijas un prasmi mierīgi mijiedarboties ar citiem. (Goleman 1995). D.Goulmens emocionālās inteliģences jēdziena izpratni atkal un atkal pārskata un papildina, katru reizi tajā izceļot kādu citu personības spēju. Piemēram, nākamajās definīcijās tiek saglabātas tādas spējas kā emociju atpazīšana un vadīšana, bet tām tiek pievienotas tādas kategorijas kā impulsu kontrole, spēja novilcināt apmierinājuma gūšanu, stresa un trauksmes kontrole, empātija, spēja nepadoties frustrējošā situācijā (sk. Goulmens 2001). Šāda plaša pieceļa ļauj ņemt vērā gandrīz visas personības īpatnības. Pats D.Goulmens (Goulmens 2001) raksta: "... ir kāds vecmodīgs vārds, kas sevī ietver visas tās spējas, ko reprezentē emocionālā inteliģence – raksturs." (Grāmatā "Working with Emotional Intelligence" (1998) emocionālā inteliģence tiek formulēta kā spēja atpazīt savas, kā arī citu jūtas, sevi motivēšana un emociju vadīšana gan sevī, gan arī attiecībās ar citiem. Šeit piecas emocionālās inteliģences dimensijas jau ir sadalītas divdesmit piecās kompetencēs, to vidū ir, piemēram, politiskā apzināšanās, pašpalāvība, apzinīgums, tieksme pēc sasniegumiem u.c., bet sīkāk šajā rakstā tās netiks aplūkotas.) D.Goulmens uzskata, ka emocionālā inteliģence sekmē cilvēka sasniegumus mājās, skolā un darbā; samazina agresivitāti un noziedzību, uzlabo mācību spējas; profesionālajā jomā palīdz indivīdam iesaistīties komandas darbā, atrast efektīvākus darba veidus. Tātad – veicina rīcības efektivitāti jebkurā dzīves sfērā.

Jāsecina, ka spēju modeļa centrā pirmām kārtām ir pašas emocijas un to mijiedarbība ar domāšanu, savukārt jauktajā modelī ictvertas gan kognitīvās spējas, gan arī vairāki citi indivīdu raksturojoši lielumi – motivācija.

Tabula. Trīs emocionālās inteliģences modeļi (Mayer, Salovey, Caruso 2000)

Mayer, Salovey, 1997	Bar-On, 1997	Goleman, 1995
<p>Spēju modelis</p> <p><u>Definīcija</u> Emocionālā inteliģence ir spēja saprast un paust emocijas, asimilēt tās savā domāšanā, spēja izprast situāciju un priest emociju iespaidā, spēja regulēt savas un citu emocijas.</p> <p><u>Galvenās spēju, prasmju un specifisko iemaņu grupas</u> <i>Emociju uztvere un izpaušana:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • emociju identificēšana un izpaušme fiziskos stāvokļos, sajūtās un domās. • emociju identificēšana un izpaušme citos cilvēkos, mākslas darbos, valodā utt. <p><i>Emociju asimilēšana domās:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • emociju prioritāšu izvērtēšana (emociju sakārtošana pēc nozīmības), • emociju kā līdzekļu izmantošana spriedumos un iegaumēšanā. <p><i>Emociju izpratne un analīze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • spēja izprast emocijas (dot tām nosaukumu), tai skaitā kompleksas un vienlaicīgi pastāvošas emocijas. • spēja saprast emociju maiņu starppersonu attiecībās. <p><i>Reflektīva emociju regulēšana:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • spēja būt atvērtam sajūtām. • spēja reflektīvi novērot un regulēt emocijas, tādējādi veicinot emocionālu un intelektuālu izaugsmi. 	<p>Jauktais modelis</p> <p><u>Definīcija</u> Emocionālā inteliģence ir nekognitīvu spēju, kompetencu un prasmju kopums, kas ietekmē cilvēka spējas gūt sekmes un spējas tikt galā ar apkārtnējo apstākļu prasībām un spiedienu.</p> <p><u>Galvenās spēju, prasmju un specifisko iemaņu grupas</u> <i>Intrapersonālās spējas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • emocionālā pašapziņošanās, • pašpārliecība, • pašcieņa, • pašaktualizācija, • neatkarīgums. <p><i>Interpersonālās spējas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • starppersonu attiecības, • sociālā atbildība, • empātija. <p><i>Adaptēšanās spējas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • problēmu risināšana, • realitātes pārbaude, • elastīgums. <p><i>Stresa vadīšanas spējas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • stresa tolerance, • impulsu kontrole. <p><i>Vispārējais noskaņojums:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • laimes sajūta, • optimisms. 	<p>Jauktais modelis</p> <p><u>Definīcija</u> Spējas, kas raksturo emocionālo inteliģenci, ietver sevi paškontroli, centību un neatlaidību un spēju motivēt sevi.</p> <p><u>Galvenās spēju, prasmju un specifisko iemaņu grupas</u> <i>Emociju atpazīšana:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • izjūtu atzišana, • periodiska izjūtu novērtēšana. <p><i>Emociju vadīšana:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • spēja vadīt emocijas piemērotā veidā, • spēja sevi mierināt, • spējas mazināt raizes, nomākību un uzbudinājumu. <p><i>Sevis motivēšana:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • emociju pakārtošana izvirzītajam mērķim, • spēja aizkavēt apmierinājuma gūšanu un apspiest impulsivitāti, • spēja būt mierīgam. <p><i>Emociju atpazīšana citos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • empātija, • spēja piešķaņoties citu vajadzībām. <p><i>Attiecību vadīšanu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • spēja vadīt emocijas citos, • mierīga mijiedarbība ar citiem.

pašapzināšanās, sociālā aktivitāte (mijiedarbība ar citiem).

Tātad R. Bāra-Ona jauktais emocionālās inteliģences modelis iekļauj plašu personības spēju un kompetenču spektru, kas, pēc autora domām, veicina cilvēka darbības efektivitāti. Savukārt D. Goulmena jauktajā modeli ietvertas gandrīz visas tās personības iezīmes (piemēram, personības īpašības, motivācija u.c.), kas vairs nav tieši saistītas ar intelekta kategoriju. Dž. Meijera un P. Saloveja izstrādātais modelis atšķirībā no iepriekšējiem, plašākajiem emocionālās inteliģences modeļiem ir daudz ierobežotāks, jo abi autori uzskata, ka emocionālā inteliģence ir jānodala no personības īpašībām un jāskata kā spējas, precīzāk -- kā spēja atpazīt, izprast emocijas un spēja lietot šīs zināšanas adaptējot emocionāli būtisku informāciju.

Literatūra

1. Bar-On R. Emotional and Social Intelligence. In: R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. pp. 363-388.
2. Bar-On R. *The Emotional Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
3. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
4. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1998.
5. Goulmens D. *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava, 2001.
6. Mayer J.D., Chabot H.F., Carlsmith K.M. Conation, affect and cognition in personality. In: G. Matthews (ed.), *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. New York: Elsevier, 1997. pp. 31-63.
7. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: R. Bar-On, J.D.A. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, A. pp. 92-117.
8. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Models of Emotional Intelligence. In: R. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000, B. pp. 396-420.

Summary

The concept of Emotional Intelligence is overviewed in this article. The definitions which try to describe the essence of Emotional Intelligence of several authors are compared, and reflected models of Emotional Intelligence: ability model (Mayer I.D., Salovey P.) and mixed models (Bar-On R. And Goleman D.) to show contents differences of these models.

Kristīne Maslovska
Latvijas Universitāte

DZĪVES JĒGAS MEKLĒJUMI PĒC TUVA CILVĒKA ZAUDĒJUMA

Kopsavilkums

Šajā rakstā sērošana pēc tuva cilvēka zaudējuma aplūkota no jēgas meklējumu perspektīvas: saistībā ar notikušā nozīmes konstruēšanu, personiskās dzīves jēgas pārvērtēšanu un garīgo uzskatu pārlūkošanu. Šinī kontekstā autore analizē arī Latvijā veikta pētījuma rezultātus. Pat ja liela daļa teorētisko un empīrisku pieņēmumu balstīti pārliecībā, ka notikušā nozīmes un jēgas meklējumiem ir būtiska loma, lai atgūšanās pēc zaudējuma noritētu veiksmīgi, jaunākajos pētījumos par to tiek diskutēts. Arī autores piedāvātā 9 gadījumu īsa kvalitatīvā analīze parāda nepieciešamību respektēt dažādību ceļā uz atgūšanos pēc zaudējuma.

Tuva cilvēka zaudējums tiek atzīts par vienu no smagākajām krīzes situācijām (Bite u.c. 2002). Šis notikums dažādos veidos ietekmē sērojošā dzīvi – tas atspoguļojas fiziskajās, emocionālajās, kognitīvajās izpausmēs un uzvedībā, mainās arī sociālās attiecības ar apkārtējiem (sk. Maslovska 2002). Turklāt tuva cilvēka nāve rosina garīgas pārmaiņas – tā liek pārskatīt pieņēmumus par cilvēka eksistences nozīmi un viņa vietu Visumā (Balk 1999).

Ja šī procesa psiholoģiskie, fizioloģiskie un sociālie aspekti jau izsenis saistījuši pētnieku interesi, tad garīgās sfēras jautājumi psihologu aprindās kļuvuši aktuāli samērā nesen. Kā uzskata R. Marons, “..līdz ar Vatsona biheiviorismu un Freida psihoanalīzi psiholoģija nepamatoti bija izstūmusi un patoloģizējusi garīguma aspektus. Tomēr pēdējos 30 gados (pēc kognitīvās revolūcijas) psiholoģija lielā mērā ir paplašinājusi aplūkojamo problēmu loku, pievēršoties kognitīvā atbalsta transformācijai krīžu un stresa situācijās” (Marrone 1999, 495). Daži autori pat uzskata, ka adaptācija zaudējumam iespējama vien apzinātas izziņas ceļā: spējot paraudzīties uz notikušo no cita (gaišāka) skatu punkta, kā arī atkārtoti domājot par šo

zaudējumu un mēģinot izprast to (sk. Park 2000).

Katram cilvēkam ir noteikti bioloģiski, psiholoģiski u.c. resursi, kas ļauj viņam pasargāt sevi no nelabvēlīgu faktoru iedarbības. Tomēr dažreiz stresori ir spēcīgāki par mūsu spējām sevi aizsargāt. Tāpēc psihologus arvien vairāk interesē to cilvēku pozitīvā pieredze, kuri veiksmīgi pielāgojušies izmainītās dzīves prasībām. Kā viens no adaptācijas procesa veicinātājiem tiek izvirzīts pieņēmums par jēgpilnu dzīvi.

Termins “jēga” un tā lietojums psiholoģijā

Minēto jēdzienu mēs varam attiecināt uz jebkuru cilvēka dzīves un darbības jomu, un šis termins visai bieži tiek izmantots dažādu speciālistu publikācijās. Kā secina Dmitrijs Leontjevs, “...20.gs. otrajā pusē diez vai var atrast kādu citu psiholoģijas jēdzienu, kas būtu tik dedzīgi un plaši un vienlaikus tik brīvi un neskaidri lietots” (Leontiev 2000, 1). Jau 1980. gadu vidū psiholoģiskajā literatūrā viņš atradis vairāk nekā 25 atšķirīgas, oriģinālas šī jēdziena interpretācijas. Tomēr daudzi autori vārdā “jēga” ietver nevis terminoloģisko nozīmi, bet gan to lieto ikdienišķajā un metaforiskajā izpratnē (Леонтьев 1999).

Dažādu valodu (t.sk. latviešu, krievu un vācu) vārdnīcās blakus vārdam “jēga” novietots sinonīms “nozīme”, kaut gan tiem katram ir arī savs atšķirīgs saturs. Līdz ar to grūtības nereti rodas, mēģinot izprast šo jēdzienu lietojuma nozīmes. Piemēram, angļu valodā bieži vien gan “jēga”, gan “nozīme” tiek apzīmēta ar leksēmu “meaning”. Turklāt arī šo vārdu etimoloģija dažādās valodās nesakrīt (sīkāk sk. Леонтьев 1999, 8).

Tuva cilvēka zaudējums un dzīves jēgas krīze

Krīžu situācijas ir izaicinājums cilvēka nepieciešamībai redzēt pasauli ap sevi sakārtotu, paredzamu un jēgpilnu. Jēgas meklējumi aktualizējas un veidojas gan kognitīvos (*kā?*, *kā tas notika?*), gan eksistenciālos (*kāpēc?*, *kāpēc tā notiek?*, *kāpēc tā notiek ar mani?*) jautājumos (Wheeler 2001). Šādās reizēs sērojošā persona palīdz sev tikt galā ar zaudējumu, cenšoties loģiski analizēt notikušo, meklējot kādu jēgu zaudējumā un savai turpmākajai dzīvei, pieņemot notikušo, cenšoties paskatīties uz to no gaišās puses (Schaefer, Moos 2001), kā arī pārrunājot savu sāpi ar citiem.

Jau K.G.Jungs teicis, ka cilvēks var pārciest vissmagākos pārbaudījumus, ja viņš tajos saredz jēgu. Visas grūtības slēpjas tās radīšanā (Jung 1991, cit.: Леонтьев 1999). Arī mūsdienu teorētiskajos uzskatos

un pētnieciskajā literatūrā par sērošanu dominē uzskats, ka “..notikušā nozīmes atklāšana ir patiešām būtiska veiksmīgam atgūšanās procesam” (Davis et al. 2000, 498; sk. arī: Frankl 1959/1984; Moos, Schaefer 1986) un ka sekmīga terapeitiskā darbība ietver palīdzības sniegšanu sērojošajam šīs jēgas meklējumos. Tanī pat laikā ir autori, kas norāda, ka “..būtiskāka par notikuma jēgas izpratni ir savas dzīves jēgas atrašana” (Cleiren 1999, 111). Vēl citi uzsver garīgās transformācijas neatņemamo lomu sērošanas gaitā (sk., piem., Marrone 1999; Golsworthy, Coyle 1999). Kaut arī autoru viedokļi, pieejas un galvenie akcenti šī jautājuma skaidrojumā atšķiras, tomēr *jēgas* izpratnē var izdalīt trīs galvenās dimensijas: notikušā nozīmes un jēgas konstruēšana; savas dzīves jēgas apzināšanās un Visuma kārtības izpratne (kāpēc dzīve uz zemes ir jēgpilna).

Notikuma nozīmes un jēgas konstruēšana

Katrs neatgriczenisks notikums var aktualizēt jautājumus gan par tā nozīmi, gan jēgu. Lielas daļas pētījumu un klīniskās prakses pamatā ir trīs pieņēmumi par pārciestā zaudējuma izpratni: cilvēki, saskaroties ar pēkšņu, traumējošu zaudējumu, neizbēgami cenšas izzināt šī notikuma jēgu; laika gaitā vairums sērojošo spēj atrast kādu nozīmi vai jēgu notikušajam, un šis jautājums viņus vairāk nenodarbina; jēgas atrašana ir būtiska, lai atgūtos vai atveseļotos pēc smagajiem pārdzīvojumiem.

Šo pieņēmumu pareizību apstiprina 70.–80. gadu beigās rietumvalstīs veikto pētījumu rezultāti – traģisku zaudējumu gadījumā cilvēki parasti uzdod jautājumu, kāpēc tas noticis ar mani, un apmēram 80% respondentu arī saskata kādu iemeslu notikušajam (sk. Davis et al. 2000). Tomēr šāda kvantitatīva pieeja nedod skaidrojumu tam, kas tad notiek ar atlikušajiem 20%.

Vairāki Kristofera Deivisa un viņa kolēģu (Davis et al. 2000; Davis et al. 1998) jaunākie pētījumi rosina izvērtēt, cik un kādos gadījumos notikušā jēgas meklēšana ir tik būtiska. Šajos pētījumos gūtie rezultāti liecina, ka ievērojams skaits cilvēku zaudējuma nozīmi necenšas izzināt un tomēr ir relatīvi labi pielāgojušies dzīvei pēc zaudējuma. Tie ir sērojošie, kuru dzīves filozofija ir piemēroties situācijai un dzīvot tālāk: tā vienkārši notiek, dzīvi ne vienmēr var kontrolēt. Līdz ar to viņi neiesaistās notikuma jēgas modelēšanā. Taču daudzi sērojošie mēģina rast pieņemamu izskaidrojumu, bet ne vienmēr spēj to izdarīt. Autori secina, ka mazāk nekā puse

respondentu nav varējuši saskatīt jebkādu jēgu zaudējumā vairāk nekā gadu pēc notikušā. Tie, kuri spējuši konstruēt notikušā nozīmi, spēj arī labāk pielāgoties zaudējumam nekā tie, kuri to meklē, bet nespēj atrast. Tomēr arī tie, kuri notikušā jēgu šķietami ir atraduši, neatsakās no turpmākiem tās meklējumiem. Drīzāk šķiet, ka viņi turpina to darīt tikpat dedzīgi kā tie, kuri meklē, bet jēgu neatrod. Līdz ar to viņi nefunkcionē labāk par tiem, kas nemaz to sev nejautā. Izrādās, ka sērojošie, kuri necenšas rast skaidrojumu notikušajam, atgūstas veiksmīgāk nekā tie, kas iesaistījušies notikušā jēgas meklējumos un nav to atraduši.

Minēto pētījumu rezultāti rāda, ka gadījumos, kad jēgas meklējumi tiek pabeigti, tas notiek relatīvi drīz (apmēram 6 mēnešu laikā) pēc notikušā un šiem cilvēkiem ir zemāks distress. To, ka agrīnā adaptācija lielā mērā paredz arī ilgtermiņa pielāgošanos, apstiprina arī M.Klairena un viņa kolēģu veiktais pētījums (Cleiren et al. 1994).

Analizējot to sērojošo atbildes, kuri spējuši rast notikušā skaidrojumu, K.Deiviss un viņa kolēģi izdala divus jēgas veidošanas konstruktus – izpratnes radīšana par notikumu (parasti šī izpratne balstās uz kādiem reliģiskiem uzskatiem) un labā saskatīšana šajā pieredzē.

Personīgās dzīves jēgas pārvērtēšana

Tuva cilvēka zaudējums neapšaubāmi atsaucas uz sērojošā paša dzīves jēgas apzināšanos, liekot pārlūkot galvenās vērtības un prioritātes. Emocionāli smagais zaudējums atsevišķos gadījumos palicējos veido pārliecību, ka viņu turpmākajai dzīvei bez aizgājēja nav jēgas (Marris 1974). Tomēr parasti zaudējuma pieredze rosina cilvēkus pārskatīt pieņēmumus par pasauli un viņu vietu tajā. Kā teicis V.Frankls, nav iemesla dzīvot pasaulē, kurā nav jēgas (Frankl 1959; 1984). Lai kāda būtu atbilde uz jautājumu – kas piešķir jēgu manai dzīvei, tā ir cilvēka aizsardzība pret smagajiem brīžiem, kādus sev līdzī nes nāve un sāras (Morgan, internetā).

Gan pētījumu rezultāti, gan sociālā realitāte apliecina, ka “..sērošana ir universāla krīze, kas daudzus no mums pārveido pozitīvi” (Schaefer, Moos 2001, 162) un ļauj apzināties dzīves vērtības. Vairumā pētījumu 50–60% respondentu norāda uz pozitīvām izmaiņām, kas sekojušas traģiskajiem notikumiem (Frazier et al. 2000).

K.Deiviss un viņa kolēģi spēju saskatīt zaudējuma pieredzes pozitīvo pusi attiecina uz notikuma jēgas konstruēšanu. Cītu autoru darbos šādi

pozitīvie ieguvumi tiek interpretēti kā viens no veidiem centienos rast kontroli pār nekontrolējamu situāciju (Frazier et al. 2000) un kā pašizaugsmes ceļš.

Pozitīvs iznākums – izaugsme – vērojams gan tik dziļu un sāpīgu zaudējumu gadījumos kā bērna nāve (Miles, Crandall 1983), gan uz mūžu šķiroties no dzīvesbiedra vai cita ģimenes locekļa (Schaefer, Moos 2001), vai arī emocionāli tuva cilvēka. Zaudējums var sekmēt ne tikai jaunu pieaugušo (Galloway 1990) vai pusaudžu (Batten, Oltjenbruns 1999) garīgo attīstību, bet arī personības pilnveidošanos vēlīnos brieduma gados (Fry 1998). Lai arī ir pieņemts izaugsmi uzskatīt par ilgstošas atgūšanās rezultātu, vismaz dažas pozitīvas izmaiņas dzīvē tiek saskatītas jau 2 nedēļas pēc notikuma, bet vislielākās izmaiņas notiek posmā no 2 nedēļām līdz 2 mēnešiem (Frazier et al. 2000).

Izaugsme bieži vien izpaužas kā lielāka patstāvība, pašaušanās uz sevi, iekšējā garīgā spēka apzināšanās. Cilvēki nereti kļūst dzīvesgudrāki, nobriedušāki, līdzjūtīgāki, iecietīgāki un spējīgāki saprast citus. Izmainās viņu dzīves perspektīvas, nereti nostiprinās reliģiskie uzskati. Šie cilvēki citādi sāk raudzīties uz sevi, citiem, saviem vienaudžiem, augstāko spēku, dzīvi, nāvi. Daudzi, pārvērtējot dzīves prioritātes, secina, ka darbs un nauda nav tik nozīmīgi kā ģimene. Apzinoties, ka nāve var piemeklēt ikvienu jebkurā laikā, sērojošie vairāk uzmanības izvēlas pievērst saviem mīļajiem (Schaefer, Moos 2001; Batten, Oltjenbruns 1999).

Izaugsmes procesu var sekmēt ne tikai zaudējuma jēgas meklējumi, bet arī sērošana pati par sevi, introspekcija, sociālo lomu un attiecību pārskatīšana (Schaefer, Moos 2001) un dzīves filozofijas izstrādāšana vai pārveidošana (Park 2000).

Tomēr dzīves jēga tiek uzskatīta par pamatu cilvēka spējām pozitīvi pārvarēt sarežģītas situācijas un stresu (Halama 2000). Viena no hipotēzēm – atsevišķi notikumi rada distresu tāpēc, ka tie sagrauj cilvēka mērķus un pamatpieņēmumus par pasauli. Lai distresu samazinātu, nepieciešams izmainīt skatījumu uz notikušo vai arī pārvērtēt savus mērķus un priekšstatus, pielāgojot tos jaunajai informācijai. Tāpēc iespējams, ka cilvēki, kas uzskata, ka viņu dzīve ir jēgpilna un ir pārliecināti par savām spējām to kontrolēt, tādējādi novērš situācijas radīto spriedzi un viņiem ir mazāka vajadzība pēc jēgas radīšanas (Park 2000).

Visuma kārtības izpratne

Apjaušot nāves realitāti, rodas nepieciešamība izprast tās pasaules kārtību, kurā dzīvojam, un to, kas notiek ar cilvēku pēc šīs zemes dzīves beigām. Garīgā sevis apzināšanās var izpausties dažādi: kā reliģiski, filozofiski uzskati, priekšstati par garīgo patību, tiekšanās pēc nemirstības (Marrone 1999).

Garīgo meklējumu izklāstus un Visuma kārtības skaidrojumus sastopam vai ikvienas tautas folklorā. Kā uzskata R.Goulsvērtijs un A.Koils, ar reliģisko uzskatu un garīgo spriedumu palīdzību cilvēki veido jēgas struktūru, kas ļauj pasauli uztvert kā sakārtotu veselumu un rast nozīmi viņu dzīvei un nāvei (Golsworthy, Coyle 1999). Dž.D.Morgans to interpretē kā tiekšanos izprast globālo dzīves jēgu, justies piederīgam un vienotam ar Visumu (Morgan, internetā).

Izpratnes par pasaules kārtību veidošanās tiek uzskatīta par nepieciešamu sērošanas sastāvdaļu – tā palīdz sērojošajai personai pārdzīvot zaudējumu (Schaefer, Moos 2001). Tomēr nav tik būtiski, kā tieši tiek rasta cilvēciskās pastāvēšanas jēga – ticot tradicionālajām reliģiskajām doktrīnām, dzīvei pēc nāves, reinkarnācijai, filantropijai vai Visuma garīgajai kārtībai, nozīmīga ir šī pārskatīšana pati par sevi (Marrone 1999).

Latvijā veiktā pētījuma rezultāti¹ lielā mērā apstiprina rietumvalstīs izvirzītos secinājumus. Lai arī izlases apjoms nav pietiekami plašs un reprezentatīvs, tas tomēr sniedz ieskatu sērošanas norises tendencēs. Vairums aptaujāto atzīst, ka līdz ar tuva cilvēka nāvi rodas nepieciešamība izprast notikušā nozīmi (82%). Daudzas respondentes (76%) šo notikumu uztver kā zināmu atspēriena punktu, kas palīdzējis saskatīt dzīves jēgu.

¹ Šeit izmantoti 1999. gadā veiktā pētījuma rezultāti (sk. Maslovska 1999, Maslovska 2001). Tajā piedalījās 50 sērojošas sievietes vecumā no 17–67 gadiem, kas nesenā pagātnē (no viena, diviem mēnešiem līdz astoņiem gadiem) pārdzīvojušas emocionāli tuva cilvēka zaudējumu. Visas viņas turpina dzīvot savu dzīvi, kaut arī joprojām sēro pēc zaudētā cilvēka. Speciāli šim pētījumam tika izveidota anketa, kurā lūgts 84 apgalvojumus izvērtēt ar "jā" vai "nē"; 13 apgalvojumus – pēc Likerta tipa skalas amplitūdā no 1–5 un papildināt 20 nepabeigtus teikumus. Tika noskaidroti arī Beka depresijas skalas rezultāti.

Zaudējums rosinājis pārskatīt garīgos uzskatus vai nostiprinājis iepriekšējos, ko apliecina 80–90% atbilžu ietvertā ticība noteiktai Visuma kārtībai, dzīvei pēc nāves un iespējamam attiecību turpinājumam. Tāpat arī dziļās eksistenciālās pārdomas par dzīves jēgu, par pasaules kārtību, par dzīves kvalitāti, attiecību kvalitāti u.tml. atklāj tās kā neatņemamu sērošanas sastāvdaļu.

Nemot vērā pārsteidzošos K.Deivisa un viņa kolēģu izvirzītos secinājumus, tika veikta retrospektīva pētījuma kvalitatīvās sadaļas datu analīze, mēģinot izprast raksturīgo tām deviņām sievietēm, kas atteikušās no centieniem saprast notikušā nozīmi.

Šo sieviešu, līdzīgi kā pārējo, vecuma diapazons ir ļoti plašs (24–64 gadi); viņām ir atšķirīgs sērošanas ilgums (sākot no dažiem mēnešiem līdz pat 4 un vairāk gadiem); respondentes ir zaudējušas radniecīgi tuvus (vīrs, māte, tēvs, viens no vecvecākiem) vai attālākus cilvēkus (kāds cits radnieks, draugs, domubiedrs). Nāves cēlonis bijušas gan slimības (piecos gadījumos), gan satiksmes negadījumi (trijos gadījumos), gan vecums (vienā gadījumā). Secšām no viņām tas bijis pirmais zaudējums, trim nē. Visām šīm sievietēm ir augstākā izglītība, kāda noteikta reliģiskā piederība, un viņu zaudētie cilvēki nodzīvojuši ilgāk par pusi mūža (mirušo vecums no 49–88 gadiem).

Salīdzinot ar pārējo respondentu anketu rezultātiem, neparādās būtiskas atšķirības pārdzīvojuma jūtu intensitātē u.c. parametros, kas raksturo sērošanu, tanī skaitā līdzīga ir dažādība ticībā pēc nāves dzīvei.

Datu kvalitatīvā analīze rosina domāt, ka vismaz daļai to sieviešu, kas nemeklē notikušā nozīmi un vienlaikus ir arī pietiekami veiksmīgi adaptējušās dzīvei pēc zaudējuma, šis jautājums tomēr reiz ir bijis būtisks, bet viņas to ir sekmīgi atrisinājušas. Par to liecina atbildes anketās, kas norāda uz kādas dzīves gudrības izpratni, piemēram: “Es sev jautāju, kāpēc tas notika, kāpēc tieši ar šo cilvēku, šinī brīdī, kā arī – ko man no tā būtu jānācās. Un esmu sapratusi, ka katrs mirklis ir jāizdzīvo un jāizbauda.” Lai arī citviet notikušā nozīme tiešā veidā netiek akcentēta, tā parādās atziņās, ko, izvērtējot pagātnes attiecības, atklājis zaudējums (“mīlestība ir jāizsaka vārdos”).

Ļoti iespējams, ka dažām no šīm 9 respondentēm jau iepriekš ir bijusi stabila dzīves filozofija, kas palīdzēja pārdzīvot šo zaudējumu un integrēt to savā pieredzē pozitīvā veidā. Līdzīgi šādas situācijas apraksta L.K.Pārks

(sk. Park 2000).

Bet tā var būt arī kāda personības īpašība, kas palīdz šādi raudzīties uz notikumu, piemēram, orientēšanās uz tagadni un atbildības par dzīvi izjūta. Sievietes izvērtē savas ikdienas saturu, šī brīža dzīves un attiecību kvalitāti, vienlaikus apzinoties arī atbildību par izdarīto izvēli – kā dzīvot un ar ko piepildīt sev atvēlēto laiku (“dzīve ir pārāk īsa, lai to pavadītu nelietderīgi”; “es arvien vairāk pievēršu uzmanību tam, kā es aizpildu man atvēlēto laiku”). Pat tajos gadījumos, kad tiek atzīta bezspēcība likteņa priekšā vai pausta pašaušanās uz to, saglabājas atbildība par doto iespēju realizāciju (“es esmu sapratusi, ka viss ir pārņemts... es dzīvoju tālāk”). Vienlaikus šī pieredze palīdz atklāt arī sevi ko jaunu (“es esmu kļuvusi patstāvīgāka”; “es esmu stiprāka, nekā biju iedomājusies”).

Šīm sievietēm joprojām saglabājas dzīva saikne ar mirušo (“es viņu mīlēju, mīlu un mīlēšu”; “es domās ar viņu sarunājos”; “lai arī mirusi, viņa joprojām dzīvo manā sirdī”), un tuvā cilvēka nāve rosina pārvērtēt savu dzīvi (“šis zaudējums lika man domāt par to, kas ir manas dzīves jēga, kas ir tās patiesās vērtības un ar ko es piepildu savu ikdienu”). Četras no 9 respondentēm pat ļoti tieši atzīst, ka zaudējums palīdzējis saskatīt dzīves jēgu, tādējādi apliecinot, ka emocionāli sāpīgā notikuma nozīme un dzīves jēga ir atšķirīgi fenomenāli, kas var būt, bet var arī nebūt saistīti.

Tomēr jāatzīmē, ka saturiski šie izteikumi lielā mērā līdzinās pārējo respondenšu atbildēm, kas arī veiksmīgi pielāgojušās zaudējuma situācijai. Tas liek domāt, ka katrā individuālā gadījumā atgūšanos veicina dažādu savstarpēji saistītu faktoru kombinācija. Iespējams, tā ir notikuma nozīme, kas samērā drīzā laikā formējas un integrējas vispārējā pārlicībā par dzīvi. Varbūt šī cilvēka dzīves filozofijā jau pirms zaudējuma ir bijusi atbilde uz to, kāpēc tā notiek un ko tas nozīmē. Tā varētu būt arī spēcīga pārlicība par Visuma kārtību, kurā loģiski iekļaujas šāds notikums. Taču neatbildēts paliek jautājums, kas ir šādas pārlicības pamatā un kā cilvēks pie tādas nonāk. Varbūt tā ir īpaša spēja saredzēt pozitīvo arī rūgtā dzīves pieredzē un pārvērst to par dzīves skolu. Varbūt tā ir kāda personības kvalitāte, kurā ietverta orientēšanās uz tagadni, atbildības uzņemšanās par savu dzīvi un spēja saskatīt ieguvumu arī zaudējumā. Taču visi šie minējumi prasa dziļāku izpēti. Tāpēc atšķirīgie gadījumi būtu aplūkojami kā nozīmīgs informācijas avots, kas var palīdzēt rast risinājumus netipiskākās situācijās.

Nenoliedzami, būtiski ir respektēt daudzu sērojošo nepieciešamību konstruēt notikušā nozīmi, stiprināt savas dzīves jēgas izpratni un pārlūkot garīgos uzskatus, tomēr vienlaikus jāapzinās, ka tas, kas der vairākumam, neder visiem.

Literatūra

1. Balk D. E. Bereavement and Spiritual Change. *Death Studies*, 1999. Vol. 23, issue 6, pp. 485–494.
2. Batten M., Oltjenbruns K.A. Adolescent Sibling Bereavement As a Catalyst for Spiritual Development: A Model for Understanding. *Death Studies*, 1999. Vol. 23, issue 6, pp. 529–547.
3. Bite I., Fenogena A., Martinsone K., Maslovska K., Miltuze A. Krīzes izpratnes teorētiskie aspekti. *Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems: Research in Educational Psychology, VI, 15*. Association for Teacher Education in Europe, The University of Latvia, Institute of Education and Psychology, 2002, pp. 103–113.
4. Cleiren M. Guest editorial: The complexity and simplicity of grief. *Mortality*, 1999. Vol. 4, issue 2, pp. 109–111.
5. Cleiren M., Diekstra R.F., Kerkof A.J., van der Wal J. Mode of death and kinship in bereavement: focusing on “who” rather than “how”. *Crisis*. 1994. No. 15(1), pp. 22–36.
6. Davis C.G., Nolen-Hoeksema S., Larson J. Making Sense of Loss and Benefiting From the Experience: Two Construals of Meaning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998. Vol. 75, No. 2, pp. 561–574.
7. Davis C.G., Wortman C.B., Lehman D.R., Silver R.C. Searching for meaning in loss: are clinical assumption correct? *Death Studies*, 2000. Vol. 24, issue 6, pp. 497–541.
8. Frankl V.E. *Man's Search for meaning*. New York: Washington Square Press, 1959/1984.
9. Frazier P., Conlon A., Tashiro T., Sass S. Posttraumatic growth: Finding Meaning Through Trauma. In: *Selected Proceedings on Searching for Meaning in the New Millennium*. http://www.meaning.ca/pdf/2000proceedings_patricia_frazier.pdf, 2000. (15.11.2002.)
10. Fry P.S. Spousal Loss in Late Life: A 1-Year Follow-up of Perceived Changes in

- Life Meaning and Psychological Functioning Following Bereavement. *Journal of Personal & Interpersonal Loss*, 1998. Vol. 3, issue 4, pp. 369–392.
11. Galloway S.C. Young adults' reactions to the death of a parent. *Oncological Nurses Forum*, 1990. No. 17(6), pp. 899–904.
 12. Golsworthy R., Coyle A. Spiritual beliefs and the search for meaning among older adults following partner loss. *Mortality*, 1999. Vol. 4, issue 1, pp. 21–41.
 13. Halama P. Meaning of Life and Coping with Frustration. In: *Selected Proceedings on Searching for Meaning in the New Millennium*. http://www.meaning.ca/pdf/2000proceedings/peter_halama.pdf, 2000 (15.11.2002.)
 14. Leontiev D.A. The Phenomenon of Meaning: How Psychology Can Make Sense of It. In: *Selected Proceedings on Searching for Meaning in the New Millennium*. http://www.meaning.ca/pdf/2000proceedings/dmitri_leontiev.pdf, 2000 (15.11.2002.)
 15. Marris P. *Loss and change*. New York: Pantheon Books, 1974.
 16. Marrone R. Dying, Mourning, and Spirituality: A Psychological Perspective. *Death Studies*, 1999. Vol. 23, issue 6, pp. 495–520.
 17. Maslovska K. *Sērošanas procesu raksturojošās iezīmes un to savstarpējā saistība sievietēm pēc tuva cilvēka zaudējuma*. Maģistra darbs. Rīga: LU, 1999.
 18. Maslovska K. How Latvian women help themselves to cope with bereavement. In: *Scientific papers of IV International Baltic Psychology Conference "New Developments in Psychology in the Baltics: Theory and Practice"*. Rīga: University of Latvia, 2001, pp. 111–118.
 19. Maslovska K. Sērošanas procesa izpratne psiholoģijā 20. gadsimtā. *J.Kustiņš (red.) Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē*, 649.sēj. Rīga: LU, 2002. 485.–495. lpp.
 20. Miles M.S., Crandall E.K. The search for meaning and its potential for affecting growth in bereaved parents. *Health Values*, 1983. No. 7(1), pp. 19–23.
 21. Moos R.H., Schaefer J.A. Life transitions and crises: A conceptual overview. In: *R.H.Moos (ed.). Coping with life crises: An integral approach*. New York: Plenum Press, 1986, pp. 3–28.
 22. Morgan J.D. The Quest For Meaning. <http://users.imag.net/~lon.death:quest.html> (24.11.1999.)
 23. Park L.C. Influences of Global Meaning on Appraising and Coping with Stressful Encounter. In: *Selected Proceedings on Searching for Meaning in*

the New Millennium. http://www.meaning.ca/pdf/2000proceedings/crystal_park.pdf 2000. (15.11.2002.)

24. Schaefer J.A., Moos R.H. Bereavement Experiences and Personal Growth. In: *Handbook of Bereavement Research. Consequences, Coping, and Care*. Washington: APA, 2001, pp. 145-167.
25. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: СМЫСЛ, 1999.

Summary

The article entitled "Search for Meaning in Coping with Bereavement" examines bereavement from the perspective of crisis of meaning. The author discusses three dimensions of meaning making after the loss: (1) search for some reason, explanation, or meaning in the loss, (2) finding renewed awareness and meaning in bereaved person's own life, and (3) review of one's spiritual beliefs. She also discusses preliminary findings from a pilot project carried out in Latvia. Several theorists have suggested that finding meaning is critical for successful adjustment following loss. A brief qualitative overview of 9 cases of women from a larger pilot study, for whom meaning making was not part of the grieving process suggests that there may be different paths to recover from the loss of a significant person in one's life.

Anika Miltuze

Latvijas Universitāte

MĀTES UN MEITAS ATTIECĪBU ĪPATNĪBAS: TEORIJAS UN PĒTĪJUMI

Kopsavilkums

Mātes un meitas attiecības ir vienas no nozīmīgākajām attiecībām sievietes dzīvē, bet īpašu uzmanību psiholoģijā tām sāk pievērst tikai 20. gadsimta otrajā pusē. Šajā rakstā mātes un meitas attiecības aplūkotas psihoanalītiskajā aspektā, ievērojot gan teorētiskās nostādnes, gan praktiskajos pētījumos gūtos rezultātus. Publikācijā akcentēti identifikācijas procesi starp māti un meitu, kā arī meitas psiholoģiskā separācija no mātes. Būtiskākie jautājumi - meitām raksturīgais ilgākais identifikācijas ar māti periods (salīdzinot ar dēlu identifikāciju); mātes identificēšanās ar meitu; veselīga meitu psiholoģiskā separācija no mātes un tās priekšnoteikumi; empātija un savstarpējā tuvība mātes un meitas attiecībās.

Lai gan mātes un meitas attiecību izpētei psihologi lielāku uzmanību sākuši pievērst tikai divās pēdējās dekādēs, kad par tām tiek runāts kā par īpašām diadiskām attiecībām, kas atšķiras no citām bērnu un vecāku attiecībām (Boyd 1989; Ruebush 1994), tomēr šie jautājumi vienmēr tikuši uzskatīti par nozīmīgiem. Vairāki autori (Chodorow 1978; Russell & Saebel 1997) uzsver, ka attiecību veidošanā būtisks ir gan vecāku, gan bērnu dzimums, un specifiski dzimumfaktori agrīnajās attiecībās dziļi ietekmē personības attīstību (Troll 1987; Chodorow 1978). To, ka vecāku attieksme pret dažāda dzimuma bērniem atšķiras, apstiprina vairāku pētījumu rezultāti (Chodorow 1978, 1987; Wodak & Schulz 1986). Šīs īpatnības attiecībās tiek skatītas kopsakarā ar sarunām ģimenē, vecāku balss toņa atšķirībām, mijiedarbības kvalitāti un tās niansēm. Līdz ar to varam secināt, ka viens no būtiskākajiem faktoriem, kas ietekmē attiecību izveidi, ir bērna dzimums.

Tā kā jebkurās attiecībās ir divas puses: mātes vai tēva izturēšanās pret bērnu un bērna attieksme pret vienu vai otru no vecākiem (Russell & Saebel 1997), tad tikpat būtisks ir arī šī pieaugušā dzimums. Ir pētījumi,

kas pierāda, ka kopumā meitām ir pozitīva attiecību pieredze gan ar māti, gan tēvu (Baruch, Kibria, Barnett & Pleck 1991), bet statistiski nozīmīga korelācija ir vērojama tieši starp meitas psiholoģisko labklājību un attiecību kvalitāti ar māti: savukārt mijiedarbībā ar tēvu šādas korelācijas nav. Autori izdara ļoti būtisku secinājumu: "...pieaugušas sievietes garīgā veselība vairāk ir saistīta ar attiecībām ar māti nekā ar tēvu." (Baruch, Kibria, Barnett & Pleck 1991, 38). Tas liecina, ka sievietes dzīvē saiknei ar māti ir ļoti nozīmīga loma.

Mātes un meitas attiecības tiek aprakstītas kā būtiskas un tajā pašā laikā kompleksas, sākot jau no zīdaiņa vecuma līdz pat pieaugušā gadiem (Chavis 1987; Troll 1989). Šī mijiedarbība tiek raksturota ļoti dažādi: no vienas puses, tiek apgalvots, ka mātes un meitas attiecības ir centrālās katras sievietes dzīvē (Herman 1989), ka tā ir visintensīvākā saskarsme, ko sieviete jebkad piedzīvo (Firman & Firman 1990), no otras puses – ka tieši saskarsmē ar māti meita attīsta prasmi veidot attiecības ar apkārtējiem (Miller 1976; Gilligan 1982). Jebkurā gadījumā šobrīd vairs nav šaubu, ka minētā saikne ir īpaša, tā atšķiras no citām bērnu un vecāku attiecībām, lai arī mijiedarbība nebūt nav viengla un vienkārša.

Mātes un meitas attiecību teorētiskie priekšstati

Daudzu mūsdienu teorētisko priekšstatu, kas atspoguļo mātes un meitas attiecību unikālos aspektus, pamatā ir psihoanalītiskais modelis (Boyd 1989). Visbiežāk citētās autore šai jomā ir Nensija Čodorova (*N. Chodorow*), Džeina Beikere Millere (*J.B. Miller*), Kerola Giligana (*C. Gilligan*), Džudita Džordana (*J. Jordan*) un Dženeta Sareja (*J. Surrey*). N. Čodorova (Chodorow 1978, 1987) viena no pirmajām uzsvēra dzimuma lomu mātes attieksmē pret bērnu, kā arī pētīja atšķirības zēnu un meiteņu identifikācijas procesos, akcentējot – meitas attiecības ar māti ir ļoti būtiskas viņas kā sievietes pilnveidē. Līdzīgi arī Dž.B. Millere un K. Giligana (Miller 1976; Gilligan 1982) atzīmē, ka sievietes realitāte ir atšķirīga no vīrieša realitātes. Abas minētās psiholoģes tāpat ir pētījušas meiteņu spēju veidot savstarpēju emocionālu saprašanos ar citiem, par šīs spējas veidošanās priekšnoteikumu atzīstot meitenes attiecību ar māti kvalitāti. Viņuprāt, sievietes būtībā jau ir ietverta nepieciešamība "pievienoties citiem". Ii., sieviete ir orientēta uz attiecībām ar citiem, un saknes tam meklējamas

meitas attiecībās ar māti.

Viņu kolēģes Dž.Sareja un Dž.Džordana ir gājušas soli tālāk, aktualizējot ciešo saikni starp māti un meitu. Dž.Sareja ir izstrādājusi t.s. "self-in-relation" teoriju, kurā tiek uzsvērts, ka sievietes sevis izjūta var attīstīties tikai mijiedarbībā ar citiem (Surrey 1985, 1991). Sievietei pirmā dzīves pieredze ir attiecību pieredze, un viņas "Es" attīstās, pastāvot saiknei ar citiem, vispirms jau – ar māti (Jordan 1991). Tiek uzskatīts, ka meitas un mātes attiecības ir kā modelis sievietes "Es" struktūrai un arī vēlākajām attiecībām ar apkārtējiem (Jordan 1991).

Līdz ar to mūsdienās vairs nav šaubu par to, ka mātes un meitas saista īpašas diadiskās attiecības, tomēr šī jautājuma sakarā jārunā par vairākām specifiskām problēmām.

Identificēšanās mātes un meitas attiecībās

Jau Z.Freids (*S.Freud*) ir uzsvēris, ka meitenes identificēšanās ar māti ir vitāli nozīmīga viņas attīstībā par sievieti. Mūsdienās šo jautājumu visplašāk ir aplūkojusi N.Čodorova. Atšķirībā no sākotnējiem psihoanalītiskajiem uzskatiem, kur tika akcentēta meitas edipālā mīlestība pret tēvu un vienlaicīgā novēršanās no mātes, N.Čodorova uzsver, ka meitenes dzimumidentitātes attīstība neprasa, lai viņa noraidītu savu agrīno identificēšanos ar māti (Chodorow 1978, 1987). Māte ir aprūpētāja un primārais identifikācijas avots abu dzimumu bērniem, tomēr jaunas meitenes identifikācija turpinās visu dzīvi un netiek pārtraukta, kamēr zēna identifikācija ar māti tiek lauzta un pārnesta uz tēvu. Meitas turpina identificēties ar māti, tādējādi atbalstot šīs attiecības līdz brīdim, kamēr nostiprinās viņu identitāte (Chodorow 1978). Tas arī izskaidro faktu, kāpēc meitas sevi bieži uztver "vairāk kā mātes", bet dēli – "vairāk kā tēvus". Iemesls ir meitām raksturīgais ilgākais identifikācijas ar māti periods (Chodorow 1978).

Pētījumos ir pausta doma, ka identifikācija ar māti ir priekšnoteikums "Es" koncepcijas un pašcieņas attīstībai (Hollender 1973) un ka tā ir nepieciešama, lai meitene akceptētu sevi kā sievieti (Wodak & Schulz 1986).

Tomēr, ievērojot iepriekšminēto, var secināt, ka mūsdienu sabiedrībā dzimumlomas veidošanās process meitenēm ir daudz kompleksāks nekā

zēniem. Viņām, protams, arī ir jāizveido sava identitāte, bet tā nevar būt pretēja mātes identitātei (atšķirībā no zēniem). Atsevišķi autori (Wodak & Schulz 1986) uzskata, ka sabiedrība gaida, lai zēni atteiktos no mātēm, bet meiteņu gadījumā šī prasība netiek izvirzīta. Rezultātā meitenei vienlaicīgi nepieciešams attīstīt savu personisko identitāti, kas ir atšķirīga no mātes, un dzimumidentitāti, kas ir tāda pati kā mātei. Tas ir grūts uzdevums, kas izraisa ne mazums pretrunu meitas attiecībās ar māti.

Identifikācijas procesā neiztikt bez mīlestības un apbrīnas, bet katru separēšanos pavada dusmas un vainas apziņa (Wodak & Schulz 1986). Te arī rodas meitas ambivalentās izjūtas pret māti. Zēni var atdalīties no mātes sociāli pieņemamā veidā, t.i., atsakoties no tām īpašībām, kuras, viņuprāt, ir sievišķīgas; savukārt meitenēm šajā procesā jāizdzīvo separācijas sāpes bez atbrīvojošā atteikšanās akta. Līdz ar to ambivalence paliek kā viena no centrālajām pazīmēm meitas attiecībās ar māti visas dzīves garumā (Wodak & Schulz 1986).

Jāpiebilst, ka meitas identificēšanās ar māti nebeidzas līdz ar brieduma sasniegšanu. Ir autori, kas atzīst – “..meita vienkārši nevar sevi piespiest būt atšķirīgai no mātes. Viņa kaut kādā līmenī identificējas ar māti un pūlas to noliegt pat varbūt visa mūža garumā” (Rivers, Barnett & Baruch 1979. 78). Atsevišķu pētījumu rezultāti rāda, ka vairumam meitu pat vecumā no 18 līdz 44 gadiem ir spēcīga identifikācija ar māti (Smith, Wayne Hill & Mullis 1998), kas sevišķi pastiprinās laikā, kad sievietei pašai dzimst bērni (Miller 1995), jo šajā brīdī sieviete meita meklē lielāku tuvību ar savu māti, nereti uztverot viņu par “mātes lomas modeli” (Fischer 1981). Piemēram, L.R.Fišere ir pierādījusi, ka meitas, kurām ir bērni, idealizē savas mātes, uzskatot, ka tās spēj veikt mātes pienākumus labāk nekā viņas pašas (Fischer 1981).

Identifikācijas process ir interesants ne tikai ar to, ka meita identificējas ar māti, bet vienlaicīgi notiek arī pretējs process – māte identificējas ar meitu. Lai gan jau grūtniecības laikā sievietei ir iespēja identificēties ar sava nākamā bērniņa vajadzībām, saskaņoties ar viņu, tomēr vēlāk šāds fenomens attiecībās ar dēlu ir sastopams retāk, jo dēlā sieviete redz “citu”, t.i., māte raugās no sievišķā redzes punkta, dēli – no vīrišķā (Rowland & Thomas 1996), mātes ir tendētas identificēties vairāk ar savām meitām nekā ar dēliem (Jordan 1991).

Visvairāk šo jautājumu teorētiskā aspektā ir aplūkojušas Luīze Eihenbauma (*L. Eichenbaum*) un Sūzija Orbaha (*S. Orbach*). Viņas izdala trīs nozīmīgākās aktivitātes, kas raksturo mātes attiecības ar meitu: pirmkārt, māte identificējas ar meitu, jo viņas ir viena dzimuma un māte meitā ir reproducējusi sevi; otrkārt, māte uz meitu projicē izjūtas, kas viņai ir pret sevi; treškārt, māte neapzināti izturas pret meitu tā, kā viņa rīkotos pret savu internālo meitas daļu (*Eichenbaum & Orbach 1983*). Līdzīgi uzskata Signe Hammere (*S. Hammer*) – māte ar meitas palīdzību izdzīvo gan pati savu bērnību, gan savas mātes identitāti. Identificējoties ar meitu, viņa kļūst pati par savu māti un arī savu bērnu (*Hammer 1976*). Iespējams, attiecībās ar meitu māte vēlreiz pārdzīvo savas dzīves pieredzes nozīmīgākos brīžus (*Wodak & Schulz 1986*).

Sievietes, kas vienlaicīgi pilda gan mātes, gan meitas lomu, sliecas nepārtraukti virzīties uz priekšu un atpakaļ starp “būt mātei” un “būt meitai” (*Boyd 1989*). Šis process tiek apzīmēts kā “dubultā identifikācija” (*Chodorow 1978, 204*). Pētījumi rāda, ka šāds dubultās identifikācijas process kļūst aktuāls dažādās dzīves pārmaiņu situācijās. Gan meitas laulības, gan pirmā grūtniecība rada izmaiņas mātes un meitas attiecībās – nepieciešamība pēc mijiedarbības palielinās, pieaug meitas vēlme pēc tuvuma ar māti un attiecību nepārtrauktības. Agrāk meita vairāk pildīja “papildinātājas lomu”, bet, piedzimstot bērnam, meita pārņem savas mātes lomu (*Fischer 1981*). Tagad meita uztver savu māti duāli: viņa redz sevi mātes vietā un pati saskaras ar līdzīgām problēmām, no otras puses, joprojām skata sevi meitas pozīcijā, tikai piešķirot tai citu jēgu.

Separācija un individuācija mātes un meitas attiecībās

Separācijas–individuācijas jēdzienu ieviesa amerikāņu psihoanalītiķe Margareta Mālere (*M. Mahler*), runājot par bērnu attīstību no dzimšanas līdz 3 gadu vecumam. Šajā laikā bērnam veidojas sava “Es” reprezentācija, t.i. spēja darboties neatkarīgi no mātes un kognitīvi uztvert sevi kā ar māti nesaistītu indivīdu. Paralēli veidojas arī lielāka emocionālā neatkarība no mātes, un separācijas–individuācijas process noslēdzas ar mātes tēla internalizāciju apmēram trīs gadu vecumā (*Mahler, Pine & Bergman 1975*).

Pēteris Bloss (*Blos 1979*) velk paralēles starp separācijas–individuācijas procesu zīdaiņu vecumā un atdalīšanos no vecākiem pusaudžu un jaunības

periodā. Viņaprāt, šajā laikā jauncitis pārdzīvo otro separācijas-individuācijas posmu, kas ir nepieciešams, lai notiku pāreja no pusaudžu vecuma uz briedumu un indivīds kļūtu pieaudzis. Arī pusaudžu un jaunības periodā separācija-individuācija nozīmē sava “Es” mēreni stablu reprezentāciju, kas ir atšķirīga no citu nozīmīgo personu un objektu reprezentācijas (Ruebush 1994).

Tomēr par separācijas-individuācijas procesiem mātes un meitas attiecībās viedokļi ir dažādi. Joprojām aktuāls ir jautājums – vai, ņemot vērā sievietes īpašo attīstības situāciju, t.i., pagarināto identificēšanos ar māti (Chodorow 1978), sava “Es” veidošanu mijiedarbībā ar citiem (Jordan 1991), var runāt par separāciju no mātes kā par vienu no attīstības uzdevumiem meitenes pārejā no pusaudžu vecuma uz briedumu?

Daļa psihologu uzskata, ka cīņa par autonomiju no mātes ir lielākais strīda jautājums sievietes dzīves pieredzē (Chodorow 1978; Baruch & Barnett 1983), jo mātes un meitas attiecības ir tik ciešas, ka nereti mātes un meitas nespēj paskatīties uz sevi kā uz divām atsevišķām individualitātēm (Chavis 1987; Thompson & Walker 1987). Ir pat sastopami izteikumi, ka mātes un meitas attiecības traucē separācijas un individuācijas procesu attīstību (Chodorow 1978), un, tā kā mātes un meitas individuālās robežas ne vienmēr ir skaidras, meitas visu laiku, kamēr tās dzīvo, cenšas atdalīties no savām mātēm (Fischer 1983).

Tātad no iepriekš teiktā izriet, ka meitu uzdevums ir atdalīties no mātēm, lai varētu attīstīt savu individualitāti un personisko identitāti. Tomēr arī šī viedokļa aizstāvjiem nav vienprātības par to, kādā vecumā šim separācijas procesam būtu jānorit. Piemēram, amerikāņu psihologs J.Hofmans (Hoffman 1984) uzskata, ka psiholoģiskā separācija kā multidimensionāls process kļūst aktuāls tieši vēlīnā pusaudžu vecumā, savukārt citi autori min vecumu līdz trīsdesmit gadiem (Baruch, & Barnett 1983), vēl citi uzskata – ka atdalīšanās no mātes ir process visas dzīves garumā (Troll 1989; Fischer 1983).

Otra grupa psihologu aizstāv viedokli, ka nevar runāt par meitas separēšanos no mātes kā par atdalīšanos no viņas, jo jāņem vērā sievietes īpašā situācija, kad afiliācija un attiecības ar citiem ir galvenās sievietes attīstībā (Miller 1976; Gilligan 1982). Daļa teorētiķu feministu uzskata, ka var runāt par mātes un meitas attiecību pāreju jaunā kvalitātē, kas balstās

uz savstarpējo empātiju (Surrey 1985; Jordan 1991). Piemēram, Dž.Džordana (Jordan 1991) ir ieviesusi apzīmējumu “atdalīšanās saiknes ietvaros” (*separatness within connection*), kas nozīmē, ka nošķiršanās no mātes ir iespējama, tikai pastāvot tuvām attiecībām ar viņu, un psiholoģisko separāciju iespējams sasniegt, bagātinot to ar empātiju. Pēc šīs grupas pārstāvju domām, minētais process ir atslēga mātes un meitas attiecību izmaiņām pusaudžu vecumā (Ruebush 1994).

Šāds viedoklis lielā mērā saskan arī ar piesaistes teorijas principiem, kur uzsvērts, ka viens no būtiskākajiem komponentiem spēcīgas, veselīgas piesaistes izveidē ir autonomija (Bowlby 1977). Stipra un droša emocionālā saikne palīdz personai separācijas un individualizācijas procesā, veidojot veselīgu savstarpējo atkarību (Smith, Wayne Hill & Mullis 1998). Pētījumos ir apstiprinājies, ka, pastāvot šādai saiknei, veidojas vide, kur konflikti tiek risināti atklāti, un partnerēm nav vajadzības atteikties no savas autonomijas vai atkarības (Smith, Wayne Hill & Mullis 1998).

Tāpat ir pierādīts, ka vecāku un bērnu savstarpējo attiecību pārdefinēšana jaunā kontekstā, vienlaicīgi saglabājot tuvību un emocionālās saites, tikai sekmē indivīda emocionālo un sociālo attīstību (Gilligan 1982) un pusaudži vai jaunieši nebūt neatsakās no ģimenes, lai veicinātu savu izaugsmi (Steinberg 1990). Gluži otrādi – mātes un meitas attiecībām pieaugušo vecumā raksturīga arvien ciešāka tuvība un savstarpējā atkarība (Smith, Mullis & Wayne Hill 1995). Tā, piemēram, pētot sieviešu attiecības ar mātēm, G.Beruča un R.Bārmeta (Baruch & Barnett 1983) novēroja, kaut arī sievietes vecumā no 35 līdz 55 gadiem uzskata, ka viņu pozitīvā emocionālā saikne ar mātēm ir vecmodīga, kopumā meitas jūt, ka šīs attiecības dod gandarījumu. Neraugoties uz jautājuma par separāciju un autonomiju problemātisko raksturu, pārsvarā mātes un meitas attiecības visas dzīves garumā uzskatāmas par siltām, draudzīgām un līdzjūtības pilnām (Baruch & Barnett 1983; Fischer 1981, 1983; Hammer 1976). Kaut arī teorētiski tiek diskutēts par daudziem iespējamiem un aktuāliem konfliktiem abu iesaistīto pušu mijiedarbībā (Chodorow 1978; Flax 1981), tomēr pētījumu dati rāda, ka šīs nesaskaņas būtiski neapdraud parasti ciešās un siltās attiecības starp māti un meitu (Boyd 1989). Ne velti pieaugušas meitas, salīdzinot ar dēliem, ir pirmās savu veco un nereti nespējīgo vecāku aprūpētājas (Miller 1995). Tas vēlreiz pierāda faktu, ka meitām attiecības

ar vecākiem, īpaši ar māti, ir ilgstošākās attiecības viņu dzīvē un tām ir būtiska ietekme uz meitu psiholoģisko veselību (Barnett, Kibria, Baruch & Pleck 1991).

Nobeigumā varam secināt, ka, pirmkārt, mātes un meitas attiecības ir vienas no nozīmīgākajām sievietes dzīvē. Otrkārt, tās ir īpašas un atšķirīgas no citām diadiskajām attiecībām, un šo faktu apstiprina gan dažādās teorētiskās pieejas, gan empīrisko pētījumu rezultāti. Treškārt, identifikācijas process ar māti meitām ir ilgstošāks nekā dēļiem, un sievietei identitātes veidošanās gaita ir daudz sarežģītāka – meitenei vajag atīstīt gan savu personisko identitāti, kas ir atšķirīga no mātes, un dzimumidentitāti, kas ir saskaņota ar māti. Ceturkārt, separācija un autonomija nav jāuzlūko kā galvenais mērķis sievietes saskarsmē ar māti, jo vairumā gadījumu šīs attiecības paliek nozīmīgas visa mūža garumā. Pāreju jaunā attiecību kvalitātē raksturo gan meitas veselīga psiholoģiskā autonomija, gan savstarpēja empātija, tuvība un sapratne ar māti.

Literatūra

1. Baruch G. & Barnett R.C. Adult daughter's relationships with their mothers. *Journal of Marriage and the Family*. 1983. 45, pp.601–606.
2. Barnett R.C., Kibria N., Baruch G.K., & Pleck J.H. Adult daughter – parent relationships and their associations with daughters' subjective well-being and psychological distress. *Journal of Marriage and the Family*. 1991. 53, pp.29–42.
3. Blos P. *The adolescence passage*. New York: International Universities Press, 1979.
4. Bowlby J. The making and breaking of affectional bonds: Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, 1977.130, pp.201–210.
5. Boyd C.J. Mothers and daughters: A discussion of theory and research. *Journal of Marriage and the Family*. 1989. 51(2), pp.291–301.
6. Chavis G.G. *Family: stories from the interior*. Saint Paul: Graywolf Press, 1987.
7. Chodorow N. *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press, 1978.

8. Chodorow N. *Feminism and difference: Gender, relation and difference in psychoanalytic perspective*. In *psychology of women*. New Haven: Yale University Press, 1987.
9. Eichenbaum L. & Orbach S. *Understanding women*. New York: Basic Books, 1983.
10. Firman J. & Firman D. *Lieben ohne festzuhalten. Mütter und Tochter*. Herder, 1990.
11. Fischer L.R. Transitions in the mother – daughter relationship. *Journal of Marriage and the Family*, 1981.43, pp.613–622.
12. Fischer L.R. Mothers and mothers-in-law. *Journal of Marriage and the Family*; 1983.45, pp.187–192.
13. Flax J. The conflict between nurturance and autonomy in mother-daughter relationships and within feminism. In: E.Howell, M.Bayes (eds.). *Women and Mental Health*. New York: Basic Books, 1981, pp.51–68.
14. Fox G. *Mothers and their teenage daughters: A report to the participants in the mother - daughter communication project*. Detroit: Merrill Palmer Institute, 1979.
15. Gilligan C. *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
16. Hammer S. *Daughters and Mothers: Mothers and Daughters*. New York: American Library, 1976.
17. Herman N. *Too long a child: The mother – daughter dyad*. London: Free Association Books, 1989.
18. Hoffman J.A. Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. 31, pp.170–178.
19. Hollender J. Self-esteem and parental identification. *Journal of Genetic Psychology*, 1973. 120, pp.3–7.
20. Jordan J. Empathy and self Boundaries. In: J.V.Jordan, A.G.Kaplan, J.B.Miller, I.P.Stiver & J.L.Surrey (eds.). *Women's growth in connection*. New York: Guilford, 1991, pp.67–80.
21. Mahler M., Pine F. & Bergman A. *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books, 1975.
22. Miller A.G. A typology of mother – daughter relationship patterns for young adult women and their mothers. *Issues in Mental Health Nursing*, 1995.16, pp.377–394.

23. Miller J. B. *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press, 1976.
24. Rivers C., Barnett R., & Baruch G. *Beyond Sugar and Spice*. New York: G.P.Putnam's Sons, 1979.
25. Rowland R. & Thomas A. Mothering sons: A crucial feminist challenge. *Feminism & Psychology*, 1996. 6, pp.93–99.
26. Ruebush K.W. The mother – daughter relationship and psychological separation in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 1994. 4, pp.439–451.
27. Russel A. & Saebel J. Mother – Son, Mother – Daughter, Father – Son, and Father – Daughter: are They Distinct Relationship? *Developmental review*. 1997. 17, pp.111–147.
28. Smith L.M., Mullis R.L. & Wayne Hill E. Identity striving within the mother – daughter relationship. *Psychological Reports*, 1995. 76, pp.495–503.
29. Smith L.M., Wayne Hill E. & Mullis R.L. Relational perceptions in the mother – daughter attachments. *Marriage & Family Review*, 1998. 27 (1/2), pp.37–49.
30. Steinberg L. Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In: S.S.Feldman & G.R.Elliott (eds.). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. pp. 225–276.
31. Surrey J. *Self-in-relation: a theory of women's development*. Wellesley, Massachusetts: Wellesley College, 1985.
32. Surrey J. The “self-in-relation”: a theory of women's development. In: J.V.Jordan, S.G.Kaplan, J.B.Miller, I.P.Stiver & J.L.Surrey (eds.). *Women's growth in connection*. New York: The Guilford Press, 1991, pp.51–66.
33. Thompson L. & Walker A.J. Mothers as mediators of intimacy between grandmothers and their young adult granddaughters. *Family Relations*. 1987. 36, pp.72–77.
34. Troll L. New thoughts on old families. *The Gerontological Society of America*. 1988. 28(5), pp. 586–591.
35. Wodak R. & Schulz M. *The language of love and guilt*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986.

Summary

The main psychoanalytical approaches of the mother – daughter relationship from theoretical and practical viewpoint are reviewed. Identification processes between mother and daughter and daughter's separation – individuation processes from mother are emphasised. The following are discussed: daughter's prolonged identification with mother; mother's identification with daughter; daughter's healthy psychological separation from mother, mutuality and empathy in these relationship.

**Maija Pļaveniece
Malgožata Raščevska**

Latvijas Universitāte

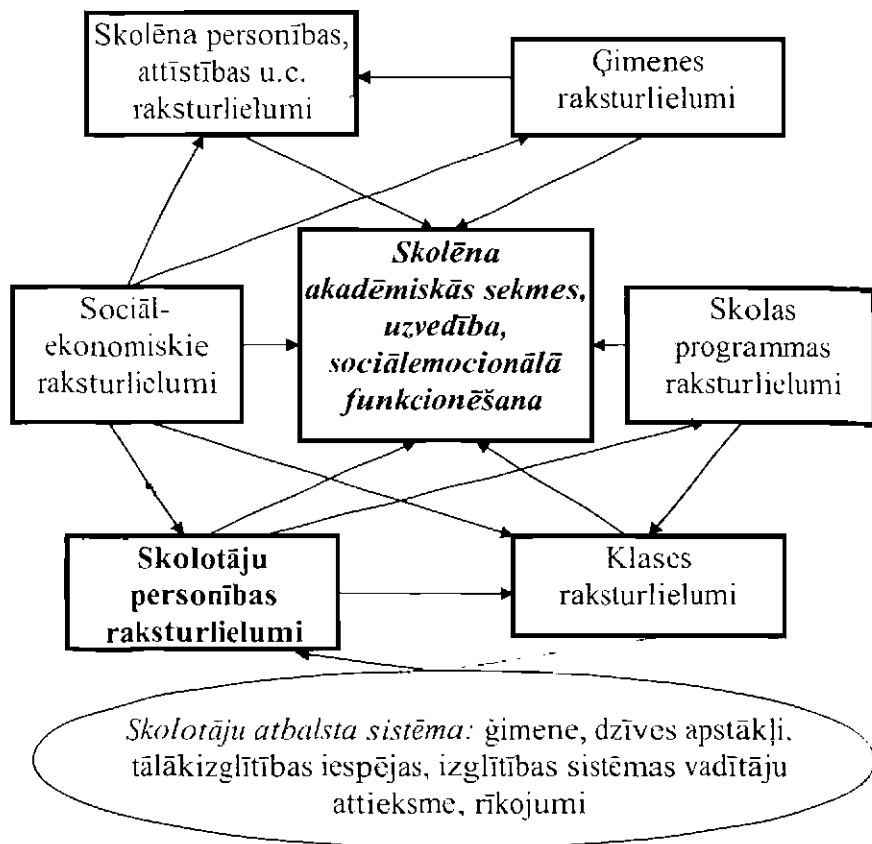
SKOLOTĀJU SASKARSMES PRASMJU PAŠVĒRTĒJUMS

Zinātniskajos pētījumos ir gūtas daudzas būtiskas atziņas par sociālpsiholoģiskajiem procesiem skolā, kuru pārzināšana var pozitīvi ietekmēt skolēnu, skolotāju un skolas kā ekosistēmas sekmīgu vadīšanu. 1.attēlā redzama G.Džonsones un Ēž.Džonsones izstrādātā shēma, kurā minēti galvenie skolas ekosistēmas elementi un parādītas to savstarpējās attiecības (Johnson & Johnson 1993). Šī shēma ir papildināta ar dažām būtiskām sastāvdaļām, kam ir pastarpināta, tomēr pietiekami nozīmīga loma skolas sociālpsiholoģiskās atmosfēras izveidē – skolotāja ģimene, dzīves apstākļi, tālākizglītības iespējas, izglītības sistēmas vadītāju attieksme, rīkojumi.

Par 1.attēlā minēto savstarpēji saistīto elementu nozīmību neviens izglītības sistēmā strādājošais nešaubās, tomēr laika gaitā, mainoties sociālekonomiskajiem apstākļiem un citu šīs sistēmas sastāvdaļu raksturlielumiem, mainās dažādu elementu ietekmes akcenti.

Pēdējos 10 gados ārvalstīs un Latvijā veiktajos pētījumos noskaidrotas vairākas būtiskas likumsakarības, kas ļauj labāk izprast skolā notiekošos sociālpsiholoģiskos procesus un tiešā vai netiešā veidā skar saskarsmes prasmes.

1. Skolotāju un skolēnu mijiedarbību ietekmē ne tikai skolotāja saskarsmes prasmes, bet arī skolēna dzimums un klases skolēnu dzimuma sastāvs (Ilatov, Shamai, Hertz-Lazarovitz & Mayer-Young 1998). Jo attīstītākas pedagoga saskarsmes prasmes, jo viņš sekmīgāk vada mijiedarbības procesus ar katru skolēnu neatkarīgi no dzimuma. Pētījumā tika arī noskaidrots, ka akadēmiskajās attiecībās skolotāji vairāk mijiedarbojas ar meitenēm nekā zēniem. Tomēr, pieaugot zēnu aktivitātei, meiteņu aktivitāte attiecībās ar skolotāju samazinās.
2. Skolotāju un skolēnu nesaskaņu gadījumā skolēni biežāk saņem no skolotāja arī negatīvākus akadēmisko sekmju vai uzvedības



1.attēls. Skolas ekosistēmas elementi un skolēnu funkcionēšanas interaktīvais modelis (Johnson & Johnson 1993).

- raksturojumus vai kādas citas rekomendācijas (Johnson & Johnson 1993).
3. Pēc T.Vublesa, H.Kretona un H.Hoimeiersa (Wubbles, Creton & Hoymayers 1992) izstrādātā pedagogu saskarsmes stilu modeļa skolotāju uzvedība tiek realizēta *tuvuma dimensijā* (sadarbība-opozīcija) un *ietekmes dimensijā* (dominēšana-pakļaušana). Sadarbības-opozīcijas dimensijā skolotājs vai nu sadarbojas ar skolēnu, vai distancējas no tā. Dominēšanas pakļaušanas dimensijā

skolotājs skolēnu darbību vai nu kontrolē un vada, vai arī pakļauj un pilnībā pārrauga. Katram pedagogam profesionālās darbības laikā izveidojas viņam raksturīgs saskarsmes stils attiecībās ar skolēniem.

4. Skolotāju sociālais atbalsts skolēniem ir ļoti būtisks abu pušu attiecībās, jo tas rada skolēnos pozitīvas mijatkarības izjūtu, kas izpaužas kooperācijas situācijās, paaugstinot visu audzēkņu sekmju līmeni. Bez šī atbalsta sadarbība grupās var sākt realizēties kā vienpusēja atkarība, resp., kāds viens skolēns pilnveidos savu kompetenci, netieši liedzot šo iespēju citiem (Abrami, Chambers, Poulsen, Kouros, Farrell & Apollonia 1994).
5. Skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības ietekmē arī skolēnu un skolotāju vērtību sistēmas īpatnības. Mainoties vērtību orientācijai, mainās šo attiecību prioritātes (Tunne 1999).

Ārzemju, izņemot vācu, literatūrā, praktiski netiek lietots jēdziens "pedagoģiskā saskarsme", tam tuvākais termins ir komunikācijas jeb saskarsmes prasmes (*communication skills* – angļu valodā). Tāpat kā iepriekš, arī jaunākajos pētījumos tiek atzīta skolotāju saskarsmes prasņu nozīme klases darba vadīšanā un pozitīva psiholoģiskā noskaņojuma izveidē skolā.

Skolotāji, strādājot savās atbalsta grupās, un skolotāji eksperti Vācijā ir izvirzījuši šādus skolotāju pedagoģiskās saskarsmes un profesionālās kompetences kritērijus:

- spējīgs risināt konfliktus;
- kompetents mācību priekšmetā;
- orientēts uz attiecībām ar skolēniem;
- atbalsta un stimulē darbam skolēnus, kam ir mācību grūtības;
- iejūtīgs, mīlošs, saprotošs;
- skolēnus uzslavē un atbalsta;
- laba humora izjūta, atraisīts un pozitīvs noskaņojums (labs garastāvoklis);
- brīvi pauž un izsaka savas emocijas un jūtas (Miller 1991).

Tomēr jaunākie pētījumi vairāk ir virzīti uz dziļāku skolas, klases, skolotāja un skolēna attiecību analīzi.

Piemēram, ir noskaidrots, ka novērtējot skolotāja attieksmi pret skolēnu, jāņem vērā ne tikai pedagoga saskarsmes stila īpatnības, bet arī viņa attiecību ar paša vecākiem iezīmes. Tas nozīmē, lai cēloņsakarīgi izprastu skolā notiekošos procesus, nepieciešams iepazīties arī ar skolotāja biogrāfiju, būtiskākajiem notikumiem viņa dzīvē utt., tā pētījumā iekļaujot daudz plašāku sociālo faktoru loku.

Iepriekš veikto pētījumu rezultāti atklāja, ka skolotāju prasme atbalstīt skolēnu dažādās situācijās skolā un mācību iestādes vadības mērena uzraudzības pakāpe rada labvēlīgāku psiholoģisko noskaņojumu klasē un skolā. Rezultātā izveidojusies skolas kopības izjūta samazina antisociālas uzvedības risku.

Pētījumu dati Latvijā liecina, ka no 1991. gada līdz 1998. gadam ir notikušas būtiskas izmaiņas skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecībās. 1998. gadā gan skolēni, gan skolotāji tās raksturoja kā labvēlīgākas, saprotošākas. Uzlabojusies skolu, klašu un skolotāju kolektīvu sociālpsiholoģiskā atmosfēra (Raščevska 1999).

Lai izprastu skolotāju saskarsmes īpatnības plašākā sociālās vides kontekstā, aprakstoša pētījuma ietvaros tika analizētas Latvijas pedagogu saskarsmes prasmes (sk. 2.attēlu). Pētījumā tika ņemtas vērā iepriekš minētās būtiskās teorētiskās atziņas par skolotāju un skolēnu attiecību dažādiem aspektiem.

Publikācijā analizēti iegūtie rezultāti, atbildot uz jautājumu *Kādas saskarsmes prasmes skolotājiem ir vairāk attīstītas un kādas mazāk?, Kuras no tām skolotāji vēlas pilnveidot?*.

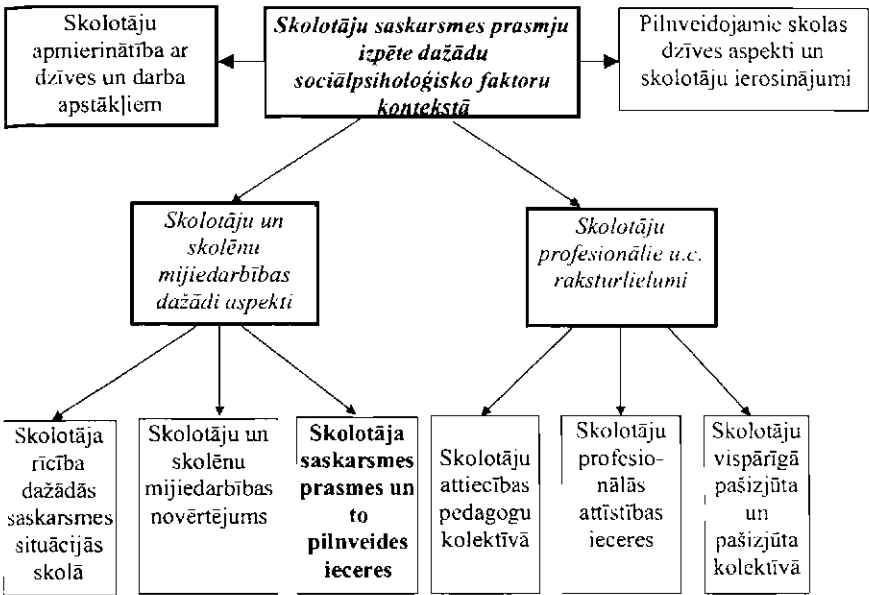
Metode

Pētījuma dalībnieku raksturojums

Pētījumā piedalījās vienas Latvijas pilsētas skolotāji. Pavisam šai pilsētā strādā 382 pedagogi, no tiem anketas aizpildīja 70% jeb 268 respondenti (90% sievietes, 4% vīrieši, 6% respondentu nav norādījuši dzimumu: 57% skolotāju pārstāvēja skolas ar latviešu mācību valodu, 43% – ar krievu mācību valodu).

Aptaujas anketas raksturojums

Skolotāju saskarsmes prasmes tika pētītas plašākā skolas



2.attēls. Skolotāju saskarsmes prasmju izpēte dažādu sociālpsiholoģisko faktoru kontekstā.

sociālpsiholoģiskās vides kontekstā. Šajā nolūkā tika izstrādāta oriģināla aptaujas anketa. Tajā bija 230 pamatjautājumu un 6 papildu jautājumi, kas ļāva noskaidrot respondentu ģimenes stāvokli un demogrāfiskos rādītājus. Saskarsmes prasmju izpētei tika izmantots saraksts ar 32 saskarsmes prasmēm, kuras skolotājiem bija jāizvērtē, norādot, vai ar to attīstības līmeni viņi ir pilnībā vai daļēji apmierināti, vai vēlas tās pilnveidot.

Norises gaita

Skolotājiem aptaujas anketas tika izdalītas aploksnēs, un pēc to aizpildīšanas aizlīmētās aploksnēs tika atdotas pētniekiem. Aptauja bija anonīma. Anketas izplatīja pilsētas Skolu valde. Dati tika savākti 2001.gada pavasarī.

Rezultāti un to interpretācija

Lai noskaidrotu, vai skolotāji ir apmierināti ar savu saskarsmes prasmju attīstības līmeni, un izzinātu pedagogu vēlmes tās pilnveidot, novērtējumam (*pilnībā apmierina, daļēji apmierina, vēlos tās pilnveidot*) tika piedāvātas 32 saskarsmes prasmes.

Analizējot rezultātus, atklājās, ka skolotāji visbiežāk uzskata – viņi pilnībā prot uzmanīgi klausīties (59% respondentu), uzticēties skolēniem (52%), izrādīt interesi par skolēniem (47%), formulēt skolēniem jautājumus (46%), uzturēt acu kontaktu (46%), piedāvāt atbalstu (44%), izteikt savas pozitīvās izjūtas (43%), īsi un saturīgi formulēt savu domu (40%), pamanīt citos sasprindzinājumus (38%), piesaistīt skolēnu uzmanību (36%) (sk. 1.tabulu). Šīs ir nepieciešamas profesionālās saskarsmes prasmes. Tomēr jāatzīmē, ka tie ir samērā vidēji rezultāti, 41–67% skolotāju nav apmierināti arī ar šo prasmju apguves līmeni. Skolotāji ir kritiski, novērtējot savas saskarsmes prasmes, un vēlas tās pilnveidot.

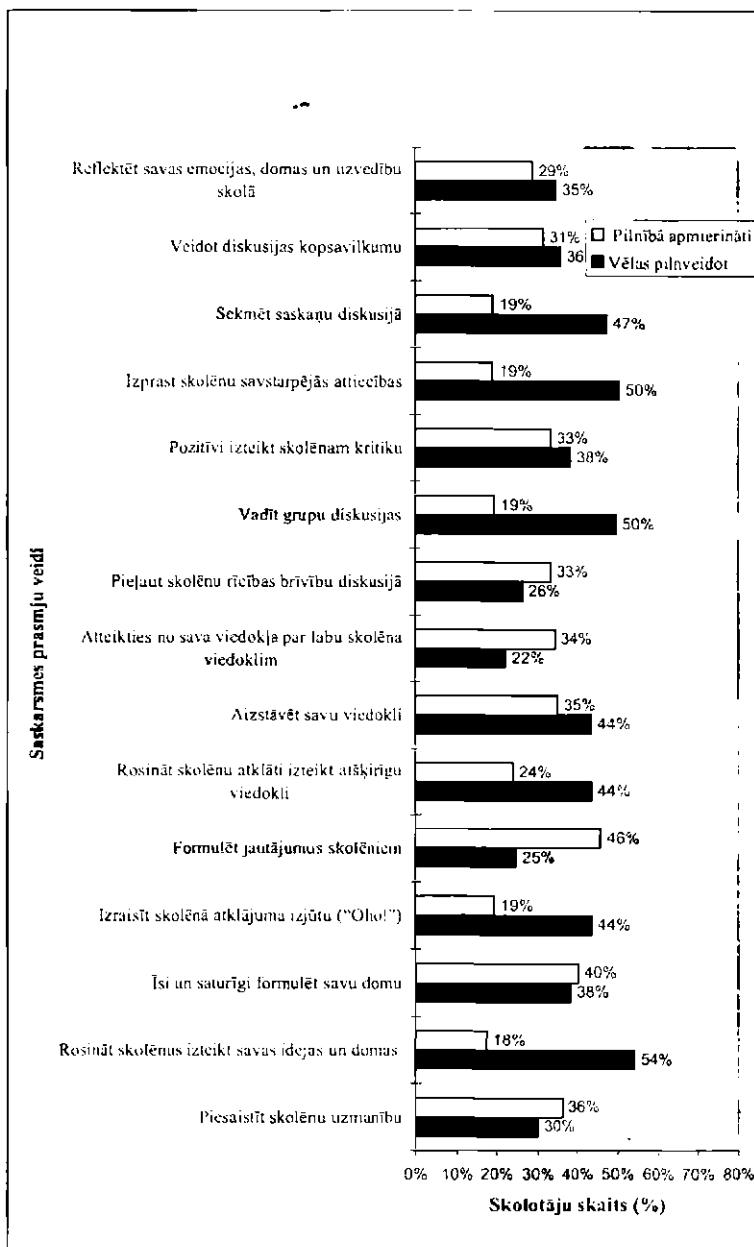
Plānojot skolotāju kvalifikācijas kursus, būtu nepieciešams ņemt vērā, ka skolotāji grib attīstīt šādas saskarsmes prasmes: saprast skolēnu rīcības patiesos mērķus (59,7% skolotāju), vadīt konflikta risināšanu (57,5%), rosināt skolēnus izteikt savas idejas un domas (54%), novērst skolēnu attiecībās nesaprašanos un pārpratumus (53,7%), izprast skolēnu savstarpējās attiecības (50,4%), vadīt grupu diskusijas (49,6%), sekmēt saskaņas diskusijā (47,4%), izraisīt skolēnā atklājuma izjūtu (43,7%), rosināt skolēnu atklāti izteikt atšķirīgu viedokli (44%) un pašam skolotājam aizstāvēt savus uzskatus (43,7%), skolotāji vēlas arī labāk izprast citu emocijas (41%), pozitīvi izteikt kritiku (38,4%), īsi un saturīgi formulēt domu (38,4%), veidot diskusijas kopsavilkumu (35,8%) un reflektēt savas emocijas, domas un uzvedību skolā (34,7%) utt. (sk. 1.tabulu un 3.attēlu).

Rezultāti norāda uz zināmu pretrunu – nav iespējams saprast skolēnu rīcības patiesos mērķus, izprast skolēnu savstarpējās attiecības, labāk izprast citu emocijas bez aktīvās klausīšanās. Citiem vārdiem runājot, ja cilvēks prot aktīvi klausīties, viņam ir attīstītas arī visas iepriekš minētās prasmes. Skolotāji visaugstāk vērtē prasmi klausīties, bet vēlas pilnveidot tās prasmes, kuru pamatā ir prasme aktīvi klausīties. Tātad būtiski ir pilnveidot skolotāju izpratni par aktīvo klausīšanos, kas nebūt nenozīmē, klusējot dzirdēt, ko otrs saka. Tātad aktuāls temats ir skolotāju emociju.

domu un uzvedības refleksija skolā – kā skolotājs izprot un izjūt saskarsmes procesu, kā spēj izdalīt galvenos iemeslus, kas nosaka tās vai citas saskarsmes situācijas norises veiksmīgumu.

1.tabula. Skolotāju saskarsmes prasmju pašvērtējums

Saskarsmes prasmes	Skolotāju skaits (%)		
	vēlos pilhveidot	pilnībā apmierina	daļēji apmierina
Izprast skolēnu rīcības patiesos mērķus	59,7	15,3	20,1
Vadīt konflikta risinājumu	57,5	16,0	16,4
Rosināt skolēnus izteikt savas idejas un domas	54,1	17,5	23,5
Novērst skolēnu attiecībās nesaprašanos un pārpratumus	53,7	16,4	18,7
Izprast skolēnu savstarpējās attiecības	50,4	19,0	23,1
Vadīt grupu diskusijas	49,6	19,4	20,9
Sekmēt saskaņu diskusijā	47,4	19,0	25,0
Rosināt skolēnu atklāti izteikt atšķirīgu viedokli	43,7	23,9	23,1
Izraisīt skolēnā atklājuma izjūtu ("Oho!")	43,7	19,4	25,7
Aizstāvēt savu viedokli	43,7	35,1	14,9
Izprast citu emocijas	41,0	26,1	24,6
Pozitīvi izteikt skolēnam kritiku	38,4	33,2	19,4
Īsi un saturīgi formulēt savu domu	38,4	40,3	14,9
Veidot diskusijas kopsavilkumu	35,8	31,3	19,0
Reflektēt savas emocijas, domas un uzvedību skolā	34,7	28,7	23,9
Rosināt skolēnu izteikt savas pozitīvās izjūtas	34,3	31	23,1
Prast dominēt sarunā	31,3	34,3	24,3
Piesaistīt skolēnu uzmanību	29,9	36,2	24,6
Rosināt skolēnu izteikt savas negatīvās izjūtas	29,1	25,0	32,8
Izteikt savas pozitīvās izjūtas	26,9	43,3	21,3
Pieļaut skolēnu rīcības brīvību diskusijā	26,1	33,2	29,1
Piedāvāt skolēnam atbalstu	26,1	44,4	19,8
Formulēt jautājumus skolēniem	24,6	45,9	18,7
Uzturēt acu kontaktu	23,1	45,5	21,3
Pamanīt citos sasprindzinājumus	23,1	38,4	28,7
Atteikties no sava viedokļa par labu skolēna viedoklim	22,0	34,3	31,3
Izteikt savu nedrošību	21,3	26,9	38,1
Izteikt savas negatīvās izjūtas	21,3	33,6	34,3
Pieņemt citu klusēšanu	19,8	35,8	33,2
Izrādīt interesi par skolēnu	19,8	47,4	22,4
Uzmanīgi klausīties	18,3	59,3	14,9
Uzticēties skolēniem	15,7	52,2	22,4



3.attēls. Skolotāju saskarsmes prasmju pašvērtējums.

Salīdzinot skolu ar latviešu un krievu mācību valodu skolotāju anketu rezultātus, tika konstatēts, ka latviešu mācību valodas skolu pedagogi ir biežāk apmierināti ar tādām saskarsmes prasmēm kā:

- acu kontakta uzturēšana, viņi retāk vēlas to pilnveidot ($\chi^2=10,01$, $p < 0,007$),
- negatīvo izjūtu izteikšana ($\chi^2=8,71$, $p < 0,013$),
- prasme dominēt sarunā ($\chi^2=6,18$, $p < 0,045$).

Savukārt pedagogi no skolām ar krievu mācību valodu biežāk ir apmierināti ar tādām saskarsmes prasmēm kā:

- skolēnu negatīvo izjūtu izteikšanas rosināšana ($\chi^2=6,21$, $p < 0,045$),
- konflikta risināšanas vadīšana ($\chi^2=15,45$, $p < 0,001$),
- savas nedrošības izteikšana ($\chi^2=10,53$, $p < 0,005$).

Tikai 19% gadījumu 32 saskarsmes prasmju pašvērtējumā parādās atšķirības starp krievu un latviešu mācību valodas skolu pedagogiem, taču tās var vērtēt kā nenozīmīgas.

Secinājumi par skolotāju saskarsmes prasmju pašvērtējumu

Pētījumā tika analizētas 32 saskarsmes prasmes. Skolotāji to apguves līmeni vērtē kritiski, un vidēji apmēram 34,5% jeb trešā daļa skolotāju vēlas pilnveidot savas saskarsmes prasmes, kā arī vidēji 30% skolotāju ir pilnībā apmierināti ar minētajām saskarsmes prasmēm. Vairumā gadījumu skolotāji grib labāk izprast skolēnu rīcības patiesos mērķus un viņu savstarpējās attiecības, apgūt prasmi risināt konfliktus un vadīt diskusijas, rosināt skolēnus izteikt savas idejas un domas, kā arī reflektēt savas emocijas, domas un uzvedību skolā.

Nemot vērā skolotāju vēlmes attīstīt noteiktas saskarsmes prasmes, var ieteikt dažādosursos pedagogiem ietvert A.Ädlera u.c. individuālp psiholoģijas virziena pārstāvju teorētisko un praktisko atziņu kā vadlīniju skolotāju darbam apguvi un vairāk uzmanības veltīt saskarsmes praktisko nodarbību organizēšanai skolotāju tālākizglītības programmās.

Pētījuma mērķis bija praktisks – apzināt reālo situāciju skolotāju saskarsmes prasmju jomā Latvijā. Iegūtie rezultāti var tikt izmantoti salīdzināmu pētījumu veikšanai turpmāk, noskaidrojot, kā mainās skolotāju saskarsmes prasmes laika gaitā, kādi vides un skolotāju izglītības faktori tās ietekmē.

Literatūra

1. Abrami P.C., Chambers B., Poulsen C., Kouros C., Farrell M., D'Apollonia S. Positive social interdependence and classroom climate. *Genet. Soc. Psychol. Monogr.*, 1994. Vol. 120 (3), pp. 329–346.
2. Ilatov Z.Z., Shamai S., Hertz-Lazarovitz R., Mayr-Young S. Teacher-student classroom interactions: the influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence*, 1998. Vol. 33 (130), pp. 269–277.
3. Johnson G.M., Johnson J.A. Teacher-Student Discordance: Accounting for productive error of over-identification. *School Psychology International*, 1993. Vol. 14 (3), pp. 255–274.
4. Miller R. *Lehrer lernen: ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwärter, Referendare, Lehrer u. Lehrergruppen*. Weinheim; Basel; Beltz, 1991.
5. Raščevska M. Socio-psychological Climate in Latvian and USA Schools in 1991 and 1998. In: S. Sebre, M. Raščevska, S. Miezīte (ed.). *Identity and Self-esteem: Interactions of Students, Teachers, Family and Society. Scientific Papers of XXI International School Psychology Colloquium*. Riga: SIA "Mācību apgāds NT", 1999, p. 99–115.
6. Wubbles T., Creton H., & Hooymayers H. Review or research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal Of Classroom Interaction*, 1992. 27(1), pp. 1–11.

Summary

Teachers' communication skills are studied in the most extensive context of school socio-psychological climate. In this article some results are represented. Research question is: What communication skills do teachers evaluate as good developed or partly developed? What communication skills teachers would like to development further? Sample consists of 382 teachers from one city in Latvia. There are only 5% men in sample. Development of Teachers' Communication Skills Self-report (M. Plaveniece, M. Rascevska, 2000) is created for this study. On the whole, one may state that the system of education has to be changed in order to establish possibilities for teachers to improve their communication skills and thus develop mutual relations of teachers and pupils. Teachers are not

enough satisfaction with their communication skills (approximately 34% teachers).

Sandra Sebre
Ieva Gundare
Maija Pļaveniece
Latvijas Universitāte

TOLERANCES ATTĪSTĪBA UN LATVIJAS VIDUSSKOLĒNI

Kopsavilkums

Pētījuma mērķis bija analizēt tolerances attīstību Latvijas vidusskolēnos, galveno uzmanību veltot ģimenes, skolotāju un mācību metožu ietekmei uz šo procesu. Darba gaitā tika izmantots mācību materiālu komplekts "Holokausts", kura pamatā ir grupu darba paveids – kompleksā apmācības metode.

196 vidusskolēni (no 10.–12.klasēm, vecumā no 16 līdz 18 gadiem) saņēma anketas, ko aizpildīja klašu telpās. Skolēni bija no dažādiem Latvijas novadiem. Pētījuma dalībnieku izvēles kritērijs – vēstures skolotāja dalība seminārā, kur tika apgūtas kompleksās apmācības metode. Katrā skolā bija gan eksperimentālā grupa, gan kontrolgrupa. Eksperimentālajā grupā tika izmantots jaunais mācību materiālu komplekts un metode, bet kontrolgrupa mācījās tradicionāli.

Skolēni aizpildīja anketas ar jautājumiem par iespējamu emocionālu vai fizisku vardarbību ģimenē, par skaudību un etnisku neiecietību un aizspriedumiem. Skolēni uz anketu jautājumiem atbildēja divreiz – pirms mācībām (februārī) un pēc mācībām (maijā). Pētījuma rezultāti, pirmkārt, parādīja statistiski nozīmīgu saistību starp skaudību un emocionālu vai fizisku vardarbību ģimenē, kā arī saistību starp skaudību un etnisko neiecietību. Otrkārt, otrā mērījuma rezultāti liecina par etniskās neiecietības mazināšanos. Tomēr pārsteidz tas, ka iegūtie rādītāji bija labāki gan eksperimentālajā, gan kontrolgrupā.

No intervijām ar pētījumā iesaistītajām vēstures skolotājām var secināt, pirmkārt, kaut arī tikai eksperimentālajā grupā tika izmantota jauna mācību metode un mācību materiālu komplekts, skolotājas arī kontrolgrupā neapzināti ieviesa kādas no jaunajām pieejām un idejām. Otrkārt, skolotājas atzina, ka piedalīšanās semināros un jauno mācību materiālu ieviešana cēla

viņu pašcieņu un lika kļūt iecietīgākām pret citiem cilvēkiem. Nākamajā pētījuma posmā vairāk uzmanības tiks pievērsts skolotāju domu un izjūtu noskaidrošanai pirms un pēc jauno mācību metožu apguves.

Tolerance – iecietība – ir nozīmīgs attiecību pamatprincips demokrātiskā sabiedrībā. Tā ir spēja pieņemt un respektēt dažādību, izprast un ievērot cilvēktiesības. Rietumu filozofi īpašu uzmanību šim jautājumam sāka pievērst 16. un 17. gs. ilgstošo reliģisko karu ietekmē. Spilgts piemērs tam ir Montēna filozofiskie uzskati – viņš uzsvēra vajadzību saglabāt cieņu un iecietību savstarpējās attiecībās gan vietējā sabiedrībā, gan visas cilvēces līmenī.

Tolerance Latvijas iedzīvotāju vidū ir sevišķi nozīmīgs pozitīvu attiecību uzturēšanas faktors valsts vēsturiskās un ģeogrāfiskās situācijas dēļ, kas jau gadsimtiem ilgi ir veicinājusi multikulturālas vides pastāvēšanu, it īpaši lielākajās Latvijas pilsētās. Mūsdienās iecietības jautājumiem Latvijā nereti tiek pievērsta uzmanība gan politiskās aprindās, gan plašsaziņas līdzekļos. It īpaši gadījumos, kad Latvijas iedzīvotājiem tiek pārņemts tolerances trūkums. Tomēr kopš Latvijas Republikas atjaunošanas, neraugoties uz šiem aizrādījumiem un dažādu etnisko grupu pārstāvju provokācijām, šeit nav notikuši bruņoti konflikti, kā to paredzēja, pielīdzinot Latvijas situāciju Dienvidslāvijai. No otras puses, arvien biežāk var dzirdēt, ka Latvijas jaunieši ieņem polarizētas pozīcijas gan pret citām etniskajām grupām, gan pret citādi domājošajiem. Rodas jautājums, kādi faktori veicina neiecietības un kādi – iecietības veidošanos mūsdienų Latvijā jauniešos. Tolerances jautājums Latvijā ir īpašs arī tāpēc, ka 50 totalitārā okupācijas režīma gados neiecietība un vienveidīgums bija vēlams un tika veicināts. Tā sekas jūtamas vēl šodien ikdienas saskarsmē ģimenēs, darbavietās un ārpus tām.

Pētot disociācijas un neiecietības iezīmes pieaugušo latviešu vidū (Sebre 2000), ir konstatēta saistība starp vardarbību, ko cilvēks ir pārdzīvojis bērnībā savā ģimenē, un viņam piemītošo tolerances trūkumu vai arī neuzticēšanos citiem. Turklāt tie no vardarbības cietušie, kuriem ir augsts skaudības līmenis, ir neiecietīgāki pret citām etniskajām grupām nekā pārējie. Šī saistība ir raksturīga “autoritārās personības” modelim (Adorno et al. 1950), ko izveidoja teorētiķi, pētot antisemitisma izpausmes Hitlera varas apstākļos. Pēc šīs shēmas, bērnībā pārciestā vardarbība nereti ir

cēlonis iekšējai mazvērtības izjūtai un dusmām pret vardarbīgajiem vecākiem. Šīs dusmas, savukārt, tiek pārceltas no vecākiem uz citiem, piemēram, ebrejiem, it īpaši situācijās, kad antisemitisms ir sociāli sankcionēts.

Pētījumā “Tolerances attīstība un Latvijas vidusskolēni” apskatīta saistība starp neiecietību un dažādiem rādītājiem ģimenē un skolā. Autoritārās personības teorētiskā struktūrā, kā arī citos psiholoģijas teorijas modeļos ir uzsvērtā sociokulturālās vides ietekme neiecietības vai iecietības veicināšanā. Protams, būtisks sociokulturālās vides aspekts ir tieši skola – skolotājs un viņa izmantotās mācību metodes. Tādēļ šajā pētījumā īpaša uzmanība ir pievērsta kompleksās apmācības metodei (*Complex Instruction*), kas ir izstrādāta ar mērķi risināt skolēnu savstarpējās statusa problēmas, cenšoties panākt visu skolēnu līdzdalību grupas darbībā. Šī pieeja palīdz izkopt jauniešos arī toleranci un empātiju. Metodes autore ir Elizabete Kohena (*Cohen*) no ASV, Rietumeiropā to attīstīja Pīters Batelāns (*Batelaan*), Ieva Gundare – Latvijā.

E.Kohena savos pētījumos konstatēja, ka grupu darbā vislielākās problēmas sagādā atsevišķu skolēnu nepiedalīšanās. Izrādījās, ka biežāk skolēni nepiedalās nevis tāpēc, ka viņi to nevēlas, bet gan tādēļ, ka citi grupas biedri to neļauj. Parasti šie “atstumtie” skolēni ir sekmēs vājāki. No viņiem neviens neko nesagaida pat tad, ja uzdevums ir pietiekami vienkāršs. To tad arī dēvē par statusa problēmu grupu darbā. E.Kohenas izstrādātā kompleksā apmācības metode to cenšas risināt vairākos veidos. Pirmkārt, tā ir balstīta uz Hovarda Gārdnera (*Gardner*) teoriju, kur uzsvērts, ka katram indivīdam spējas izpaužas vismaz septiņās dažādās jomās – loģiski matemātiskajā, lingvistiskajā, vizuāli telpiskajā, muzikālajā, ķermeniski kinestētiskajā, sociālajā un intrapersonālajā. Tāpēc uzdevumi ir veidoti “bagāti” jeb, citiem vārdiem, kompleksi, lai dotu iespēju katram skolēnam attīstīt, pilnveidot un pierādīt savas spējas, respektējot ikviena individualitāti un dažādību. Skolnieki strādā nelielās grupās (3–6 dalībnieki), un katram no viņiem ir noteikta loma grupas darbībā, piemēram, viens ir organizators, otrs – atbildīgais par konfliktu novēršanu un labvēlīgas atmosfēras radīšanu, t.s. “harmonizētājs”, vēl kāds – atbildīgais par informācijas ieguvu un apstrādi, un vēl kāds atbildīgs par uzdevuma izpildes termiņa ievērošanu jeb t.s. “laika uzraugs”. Turklāt šīs lomas skolotāja pēc

rotācijas principa maina ar katru jaunu uzdevumu, lai skolēniem būtu iespēja veikt dažādus pienākumus. Tādā veidā ikviens tiek iesaistīts mācību procesā. Kompleksās apmācības metodē īpaši nozīmīga ir tieši skolotāja loma. Viņš nav zināšanu sniedzējs – skolēni paši meklē informāciju, pedagogs ir grupu darba organizētājs un rosinātājs. Skolotāja uzdevums ir novērot katra dalībnieka ieguldījumu un uzsvērt to, ko skolēni **var izdarīt**, tādā veidā īpaši ceļot sekmēs vājāko skolēnu statusu. Tāpēc, ka atstumšana tiek novērsta jau pašā grupā, šo metodi uzskata par vienu no efektīvākajām pretdiskriminācijas metodēm.

2000. gadā tika izstrādāts pirmais mācību materiāls Latvijā, kas veidots pēc kompleksās apmācības metodes pamatprincipiem. Tā temats – holokausts, mērķa auditorija – 9.–12. klašu skolēni. Šo mācību vielu paredzēts apgūt, integrējot vēstures, civiltizību un, ja iespējams, arī svešvalodu mācību priekšmetus. Jau 2000. gadā sākās izstrādātā materiālu komplekta aprobācija Latvijas skolās, un to publicēja 2001. gadā (Gundare 2001). Lai iepazīstinātu Latvijas vēstures skolotājus ar minēto izstrādni un metodi, tika organizēti īpaši semināri.

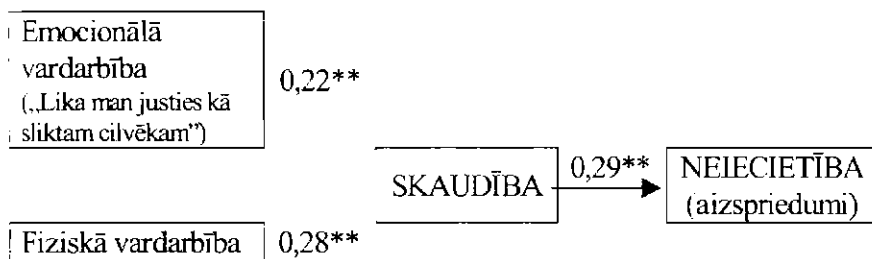
Pētījuma “Tolerances attīstība un Latvijas vidusskolēni” mērķis bija rast atbildes uz šādiem jautājumiem:

- 1) kā izmainās vidusskolēnu tolerances izpausmes pēc mācībām, kurās izmantots materiālu komplekts “Holokausts”;
- 2) vai tolerances izpausmju līmenis ir saistīts ar bērnu un vecāku attiecībām – vai ģimenē pārciesta vardarbība ir saistīta ar neiecietību;
- 3) vai vērojama saistība starp pārciesto vardarbību un izmaiņām tolerances līmenī.

Šī pētījuma dalībnieki bija 196 vidusskolēni vecumā no 16 līdz 18 gadiem, tātad 10.–12. klašu audzēkņi. Viņi bija no dažādiem Latvijas reģioniem – Rūjienas, Alūksnes, Pļaviņām, Saldus, Talsiem un Rīgas. Dalībnieku izvēles pamatkritērijs – viņu vēstures skolotāja dalība tālākizglītības semināru ciklā par minēto mācību materiālu un metodi, kā arī skolotāja gatavība to izmantot. Tā kā pirmajos semināros pietiecās galvenokārt skolotājas no skolām ar latviešu mācību valodu, tad pētījuma dalībnieku lielākā daļa bija latvieši.

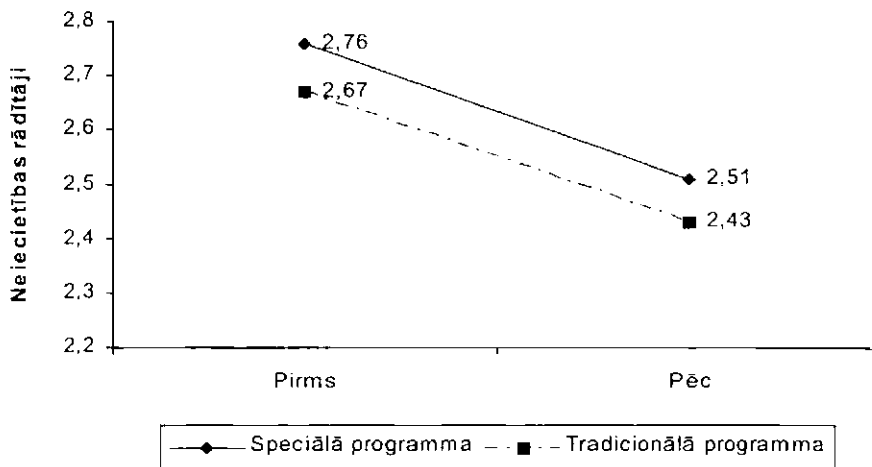
Katrā skolā tika izdalītas anketas divām grupām. Viena bija eksperimentālā grupa – tā klase, kurā, mācot par holokaustu, skolotāja izmantoja komplekso apmācības metodi un minēto materiālu komplektu, un otra bija kontrolgrupa – klase, kas mācījās par holokaustu pēc tradicionālās vēstures mācību programmas vai šo jautājumu vispār tobrīd neapguva. Anketas tika aizpildītas klašu telpās. Katrs pētījuma dalībnieks saņēma divas vienādas anketas, vienu – pirms mācībām, otru – pēc mācību vielas par holokaustu apguves. Pirmais mērījums notika februārī, otrais – maijā. Anketā bija ietverti šādi jautājumi: 1) jautājumi par neiecietību un aizspriedumiem, adaptēti, izmantojot “Euro-Barometer Study” aptaujas (Rief & Melich 1991); 2) jautājumi par skaudību (Buss & Perry 1992); 3) jautājumi par attiecībām ar vecākiem, īpaši izdalot emocionālās un fiziskās vardarbības aspektus (Strauss 1998).

Pētījuma rezultāti vispirms jau rāda, ka pastāv saistība starp pārciestu vardarbību un skaudības izpausmēm, kā arī starp skaudību un neiecietību (sk. 1.attēlu). Respektīvi, vidusskolēnu atbildes liecina, ka pastāv statistiski nozīmīga saistība starp emocionālu vai fizisku vardarbību ģimenē un augstākiem skaudības rādītājiem ($r = 0,22$, $p < 0,01$ attiecībā uz emocionālo vardarbību un $r = 0,28$, $p < 0,01$ attiecībā uz fizisko vardarbību). Savukārt vidusskolēnu skaudības rādītāji ir statistiski nozīmīgi saistīti ar augstākiem neiecietības rādītājiem ($r = 0,29$, $p < 0,01$).



1.attēls. Vidusskolēnu atzīmētās emocionālās un fiziskās vardarbības ģimenē saistība ar skaudības rādītājiem un skaudības rādītāju saistība ar neiecietības rādītājiem.

Nākamajā pētījuma datu analīzes posmā tika salīdzināti neiecietības rādītāji, kas iegūti gan eksperimentālajā, gan kontrolgrupā pirms un pēc piedāvāto mācību programmu apguves. Kā redzams 2.attēlā, abās grupās zemāki neiecietības rādītāji ir otrajā mērījumu reizē. Eksperimentālajā grupā neiecietības rādītāji mainījās no 2,76 uz 2,51 ($p < 0,01$), un kontrolgrupā – no 2,67 uz 2,43 ($p < 0,01$).



2.attēls. Neiecietības (aizspriedumu) rādītāji pirms un pēc mācību programmu apguves.

Skaidri redzams tas, ka abās grupās notikušas gandrīz vienādas pārmaiņas, visizteiktākās – atbildot uz jautājumiem par vispārēju negatīvu attieksmi, respektīvi, aizspriedumiem, pret dažādām etniskajām grupām. Otrajā mērījumā vidusskolēniem konstatēts mazāks negatīvisms pret etniskajām grupām, piemēram, novērtējot apgalvojumu “ebreji ir viltīgi”. Līdzīga attieksme novērota arī pret citām etniskajām grupām, piemēram, vērtējot izteikumu “igauņi ir viltīgi”. Pēc mācību programmas apguves zemāki rādītāji tāpat bija, izsakot attieksmi pret apgalvojumu “būtu labāk, ja Latvijā dzīvotu vienīgi latvieši”. Netika atrasta saistība starp ģimenē pārciestu vardarbību un neiecietības rādītāju maiņu. Respektīvi, caurmērā visiem

skolēniem neiecietības rādītāji mazinājās – gan no vardarbības cietušajiem, gan tiem, kas nāk no labvēlīgākām ģimenēm.

Lai noskaidrotu, kāpēc eksperimentālās grupas un kontrolgrupas rezultāti ir tik līdzīgi, papildus tika veikts neliels kvalitatīvs pētījums, intervējot četras no sešām procesā iesaistītajām vēstures skolotājām. Rezultātā tika konstatēti vairāki būtiski aspekti.

Pirmkārt, tika noskaidrots, cik lielā mērā pētījuma rezultātus ietekmēja tas, ka abās grupās – gan eksperimentālajā, gan kontrolgrupā – mācību procesu organizēja viena un tā pati skolotāja. Veidojot pētījuma struktūru, bija iecerēts analizēt vienas skolas divu paralēlklāšu rādītājus – vienā mācības notiktu pēc jaunās metodes, otrā – tradicionāli, bet pēc citiem rādītājiem tās būtu pēc iespējas līdzīgākas. Problēma radās tur, ka abās klasēs bija viena un tā pati vēstures skolotāja. Intervijās ar šīm skolotājām atklājās šāds sarežģītums – kaut gan vienā klasē tika izmantota jaunā metode, bet otrā – it kā tradicionālā pieeja, tomēr arī kontrolklasē viņas apzināti vai neapzināti tiešā vai pastarpinātā veidā bija ieviesušas vairākas jauniegūtas idejas, respektīvi, vienā klasē izmantotā metode tika pārnesta arī uz otru. Turklāt reizēm abas klases piedalījās kopējos pasākumos, piemēram, skatījās dokumentālo filmu par holokaustu.

Galvenais atzinums, ko skolotājas akcentēja intervijās, bija – iepazīšanās ar kompleksās apmācības metodi skolotāju semināros un šīs metodes lietošana vēstures stundās pozitīvi ietekmēja viņu pašvērtējumu, uzlabojot pašsajūtu un ceļot pašcieņu. Viena no viņām izteicās šādi: “Tas cēla manu pašcieņu. Es redzēju, ka bērniem patīk, viņi bija ieinteresēti, viņi gaidīja stundu un paši turpināja darbu.” Līdz ar to, skolēniem kļūstot atsaucīgākiem, arī skolotāja izjuta lielāku gandarījumu par savām pūlēm un pozitīvāk novērtēja sevi. Var secināt, ka šī pozitīvā izjūta noteikti ietekmēja viņas attieksmi arī pret klasi, kurā skolotāja organizēja mācību procesu pēc tradicionālajām metodēm. Intervijās tāpat tika minēts, ka šīs metodes apguves rezultātā gan viņas pašas, gan viņu audzēkņi ir kļuvuši iecietīgāki: “Es kļuvu iecietīgāka. Tagad sāku saprast, ka arī uz mani kāds skatās. Tagad es uzskatu citādāk – katram ir tiesības, agrāk tā nedomāju.”

Apkopojot iepriekš teikto, jāatzīmē, ka pētījuma rezultāti apstiprina sākotnējo pieņēmumu – pastāv saistība starp jaunieša pieredzi ģimenē un viņa attieksmi pret citiem ārpus ģimenes. Respektīvi, tiem vidusskolēniem,

kuri norādījuši uz pārciestu emocionālu vai fizisku vardarbību ģimenē, ir arī augstāki neiecietības rādītāji. Tātad apstiprinās ideja, ko izvirzījuši "autoritārās personības" teorētiķi, ka pastāv saistība starp pieredzi ģimenē un to, kā mēs raugāties uz citiem ārpus ģimenes. Ja no pieredzes ģimenē mēs zinām, ka citi cilvēki ir respektējami un viņiem var uzticēties, tad šī pozitīvā attieksme tiek pārņemta un izmantota arī situācijās ārpus ģimenes. Turpretī, ja vecāki bērnam liek justies "kā sliktam cilvēkam" un viņam veidojas zema pašcieņa, tad vēlāk šim bērnam ir daudz grūtāk iemācīties cienīt citus. Ja bērna pašsajūta ir slikta, viņš visticamāk apskaudīs apkārtējos, un tieši skaudība ir cieši saistīta ar augstāku neiecietību pret citām etniskajām grupām. Tomēr ģimene nav vienīgais faktors, kas ietekmē bērna attieksmi pret citu tautību pārstāvjiem. Kā to rāda šī pētījuma rezultāti, arī skola – skolotājs un izmantotās mācību metodes – var nozīmīgi iespaidot skolēna attieksmi pret citiem.

Nākamajā pētījuma posmā vairāk uzmanības jāpievērš tieši skolotājiem – ko viņas domā un kā jūtas pirms un pēc apmācību semināriem un mācību metožu ieviešanas praksē.

Literatūra

1. Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E. Levinson D.J. & Sanford R.N. *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row, 1950.
2. Buss A.H. & Perry M. The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992. Vol. 63, No. 3, pp. 452–459.
3. Gundare I. *Mācību materiālu kopojums "Holokausts"*. Rīga: N.I.M.S., 2001.
4. Hopf C. Authoritarians and their families: Qualitative studies on the origins of the authoritarian dispositions. In: *W.Stone, G.Ledere & R.Christie (eds.). Strength and Weakness: The Authoritarian Personality Today*. New York: Springer Verlag, 1992.
5. Rief K., Melich A. *Euro-barometer 30: Immigrants and Out-groups in Western Europe*. ICPSR 9321. Ann Arbor, MI: Inter-University Consortium for Political and Social Research, 1991.
6. Salvendy J. The dynamics of prejudice in Central Europe. *International Journal of Psychotherapy*, 2000, July 99. Vol. 4 (2). pp.145–160.

7. Sebre S. Dissociation, hostility, resentment and intolerance in relation to familial and political abuse. *Journal of Baltic Psychology*, 2000. Vol. 1, No. 1, pp. 27–45.
8. Strauss M., Hamby S., Finkelhor D. Identification of Child Maltreatment with the Parent–Child Conflict Tactics Scales. *Child Abuse and Neglect*, 1998. Vol. 22, pp. 249–170.

Summary

The study “Development of Tolerance in High-School Students of Latvia” was with the goal of examining the development of tolerance in high-school students of Latvia, looking at the influence of family, teachers and teaching methods, specifically, the teaching method “Complex Instruction” as it has been applied in Latvia for the development of a history teaching program concerning the Holocaust. 196 high school students, ages 16–18, grades 10–12, were administered questionnaires in their classrooms. The students were from various regions of Latvia, and were selected upon the basis that their history teacher had attended the seminar in order to learn the use of the new teaching method. The participants were either from the “experimental group” which learned from the new teaching method, or the “control group” which learned from the traditional teaching method. Students were asked to complete questionnaires with items concerning possible emotional or physical abuse from their parents, their level of Resentment, and their level of Ethnic Intolerance. They filled out a similar questionnaire before the beginning of the teaching program, and after the end of the program – in February and May. Results showed, first, a significant relationship between self-reported emotional and physical abuse in the family and Resentment; and a relationship between Resentment and Ethnic Intolerance. Second, results showed a decrease in Ethnic Intolerance during the second assessment. However, the decrease was evident for both the experimental and control groups. Subsequent interviews with the history teachers involved in the study indicated, first, that even though only in the experimental group were the teachers using the set of new materials – inadvertently, even in the control group, they had begun to use some of the new approaches and ideas. Second, the teachers reported

that the participation in the seminars and the use of the new teaching program had both increased their own self-esteem, and had increased their own tolerance toward others. The next research stage will involve more in-depth study of the teachers' thoughts and feelings before and after using the new teaching method.

Vineta Silkāne

Latvijas Universitāte

EGO SPĒKA KONCEPTS PSIHOLOĢIJĀ

Kopsavilkums

Rakstā iztirzāts ego spēka koncepts psiholoģijā. Iztirzāti psihologu Heinca Hartmaņa un Arona Karuša uzskati par šo konceptu.

Ego spēka koncepts bieži lietots praktiķu – psihoterapeitu, psihoanalītiķu un psihiatru – vidū, tomēr trūkst skaidras un vienotas nostājas šī jēdziena izpratnē. Lielākā daļa speciālistu atzīst minēto konceptu, daži – lieto, un pavisam neliela daļa ir to definējuši.

Psihoanalītiskās teorijas ego spēku raksturo, skatot to saistībā ar psihisko enerģiju. Teorētiski, jo spēcīgāks ego, jo lielāka rakstura noteiktība un jo lielāka varbūtība, ka indivīds būs vairāk spējīgs pastāvēt dzīves grūtībās (Reber 1985).

1939.gadā Heincs Hartmanis (Hartmann 1964) publicēja darbu “Ego psiholoģija un adaptācijas problēmas”, kurā viņš apskatīja ego regulatīvās funkcijas un definēja tā saucamo no konfliktiem brīvo ego sfēru. H.Hartmanis atjaunoja izpratni par adaptāciju kā centrālo psihoanalītiskās ego psiholoģijas konceptu.

Arons Karušs (Karush 1967) rakstā “Ego spēks: neatrisināta problēma Ego psiholoģijā” uztver, ka būtu nepieciešams domāt par dziņu teorijas un adaptācijas teoriju atšķirībām, un par vienu no grūtību avotiem ego spēka definēšanā uzskata instinktuālo un enerģētisko konceptu sajaukšanu.

1938.gadā 15.Starptautiskajā Psihoanalītiķu kongresā pirmo reizi nopietni tika mēģināts definēt ego spēku. E.Glovers (Glover 1958) nonāca tuvu H.Hartmaņa skatījumam, ka ego spēks rodas mijiedarbībā starp ego aizsardzības un autonomajām funkcijām. Lai būtu iespējams konvertēt klīniski pielietojamā aprakstošā valodā E.Glovera piedāvāto “adaptācijas līdzsvaru” - t.i., ego līdzsvarotu atbildi uz dažādiem iekšējās un ārējās vides radītiem stresiem, A.Karušs (1967) piecu ego pamatorganizāciju aktivitātes reducēja uz deviņām, kuras var novērot un izvērtēt. Piecas ego

pamatorganizācijas, kurām piemīt spēks integrēt un kontrolēt adaptīvu uzvedību un ego kopumā, ir: ego funkcijas, aizsargmehānismi, superego, ego ideāls un patība (*self*). Deviņas uzvedības un psihiskās funkcionēšanas jomas ir šādas: atkarības līdzsvars; vispārējas labpatikas un frustrācijas līdzsvars; seksuālā apmierinājuma (baudas) un frustrācijas līdzsvars; afektīvais līdzsvars; aizsardzību līdzsvars; kritisku stāvokļu un neparedzētu gadījumu emociju līdzsvars; vainas izjūtas līdzsvars; patoloģijas līdzsvars; sociālās integrācijas līdzsvars. Instrumentu ego spēka mērīšanai un izvērtēšanai nosauca par adaptīvā līdzsvara profilu (Karush 1967).

H.Hartmaņa (1951, 1958) darbos tiek atzīmēts, ka psihoterapijas mērķis ir pacienta adaptācija apkārtējai realitātei un konfliktu atrisināšana, savukārt ego spēcīnāšana ir līdzeklis, lai to veiktu un lai ego pārstātu būt pasīvs novērotājs un starpnieks starp id, superego un apkārtējo pasauli. Ego spēks ietver spēju savienot galējības, risināt problēmas un konfliktus (Hartmann 1951).

E.Eriksons pieņēma un attīstīja tālāk šīs idejas, aplūkojot ego attīstības ciklus, attīstības krīzes, caur kurām ego iziet ceļā uz autonomiju, briedumu un produktivitāti. Kontrole pār dziņām, zināma neatkarība no apkārtējās pasaules, līdzsvars starp pretrunīgajām id, superego un realitātes prasībām, agresīvo dziņu neitralizācija, libido sublimācija – tie ir pieauguša cilvēka ego uzdevumi (Erikson 1962)

E.Eriksons uzskata, ka cilvēka ego spēku nosaka ne tikai agrīnās bērnības pieredze, bet arī atbalsts, ko viņa identitāte saņem no sociālās grupas (Erikson 1975). Īpaši uzsvērtā ego adaptīvo un aizsargfunkciju izpētes nozīme (Erikson 1962).

Runājot par harmonisku personību, E.Eriksons ego apzīmē kā cilvēka instrumentu, ar kura palīdzību viņš strukturē no ārpusē nākošo informāciju. pārbauda savu izpratni, izvēlas atmiņas, piemērojas savai rīcībai un integrē savas spējas orientēties un plānot. Šis pozitīvais ego veicina identitātes izjūtu, savas patības apzināšanos labsajūtas apstākļos. Šajos apstākļos cilvēks dara to, ko viņš faktiski vēlas vai ko viņš tajā brīdī uzskata par labu. – cilvēka rīcība un jūtas atrodas savstarpējā harmonijā (Kaplan. Sadock 1994).

F.Barons (Barron 1953) uzskata, ka ego spēks ir atsevišķs faktors, kas atbild par personības integrētību. Termins izvēlēts tā, lai parādītu, ka

spēcīgs ego ir adaptīvs un resursiem bagāts un tas var kalpot kā indikators veselīgai personībai.

Par ego spēka un ego vājuma saistību ar somatizāciju viens no pirmajiem runāja Z.Freids. Viņš nonāca tuvu moderniem uzskatiem, ka veģetatīvie simptomi parādās tikai tad, kad ir izsīkušas ego iespējas pārstrādāt sasprindzinājumu.

Dažādu teorētisko koncepciju (Schur 1955; Mitscherlich 1975; Freyberger, Brinker 1994) galvenās atziņas par ego spēka un ego vājuma lomu somatizācijas procesā ir šādas:

1) izsīkstot ego iespējām pārstrādāt sasprindzinājumu, parādās veģetatīvie simptomi;

2) slodzes situācijās, aktivējoties neapzinātiem neirotiskiem konfliktiem, vāja ego gadījumā notiek regresija un, ja superego to nepieļauj, parādās somatiskas reakcijas;

3) spēcīga ego gadījumā biežāk būs psiholoģiski, nevis somatiski traucējumi;

4) pastāv atšķirīgs ego spēka līmenis slimniekiem ar neirozēm un somatiskām saslimšanām.

N.Polanskijs (Polansky 1991) raksta, ka reizēm mēs runājam par “ego spēku” vai “ego vājumu”, bet šie ir neskaidri jēdzieni. Tas nenozīmē, ka kāds ir spēcīga vai vāja persona, bet gan personība ir vairāk vai mazāk spējīga adaptēties apkārtējā vidē. N.Polanskijs uzskata, ka ir divi vispārēji jautājumi: 1) cik daudz ir “brīvas” psihiskās enerģijas un cik tā ir pieejama vajadzību sakārtošanai; 2) cik labi personība ir strukturēta, lai pieejamā enerģija varētu tikt novirzīta nepieciešamajā virzienā.

N.Polanskijs (Polansky 1976) atzīmē, ka katrā personībā ir relatīvi konstants psihiskās enerģijas daudzums. Līdz ar to, kā jau tas nupat tika minēts, personības funkcionēšana ir saistīta ar to, cik daudz ir brīvas psihiskās enerģijas un cik tā ir pieejama dzīves problēmu risināšanai. Piemēram, personas ar spēcīgu ego ir spējīgas pievērst uzmanību tam, kas notiek ap viņiem un gūst prieku arī no iesaistīšanās ikdienas notikumos. Šie cilvēki var labāk koncentrēties un viņu uzmanību novērst ārējie apstākļi, un tādēļ viņi spēj domāt daudz efektīvāk un radošāk. Bez tam viņiem ir pietiekamas psihiskās enerģijas rezerves, lai pēkšņas krīzes gadījumā spētu tikt galā ar radušos situāciju. Notikumos, kas prasa pieņemt ārkārtējus

lēmumus, viņu spējas domāt loģiski ir pietiekami ilgas, līdz pat risinājuma atrašanai. Nonākot ārkārtējās situācijās, bieži vien cilvēki vai nu pārdzīvo spēcīgus impulsus, paļaujas tiem, vai arī atkāpjas, bet tie, kuriem ir pietiekams psihiskās enerģijas daudzums, spēj kontrolēt šādas situācijas un darboties, neskatoties uz grūtībām (Polansky 1976). Ņemot to visu vērā, N.Polanskijs uzskata, ka brīvas psihiskās enerģijas pieejamība ir galvenais ego veselības un spēka rādītājs.

Viens no autoriem, kurš pārstāv gan objektu attiecību teoriju, gan ego psiholoģiju jeb t.s. jaukto modeli objektu attiecību skolā, ir Oto Kernbergs. Viņš izveidojis t.s. ego psiholoģisko objektu attiecību teoriju.

Analizējot O.Kemberga (Kernberg 1976, 1988, 1990) piedāvātos personības organizācijas līmeņus: psihotisko, robežstāvokļa (*borderline*), neirotisko (sk. 1.tabulu), redzams, ka robežstāvokļu un psihotiskai personības organizācijai vairākas nozīmīgas ego funkcijas, piemēram, realitātes izvērtēšanas, aizsardzību organizācijas un identitātes integrācijas funkcijas, ir traucētas un ego var aprakstīt kā vāji darbojošos. Neirotiskā personības organizācijas līmenī funkcionējošas personas ego visdrīzāk var raksturot kā spēcīgu.

Braiens Leiks (Lake 1985), runājot par ego spēka koncepciju psihoterapijā un psihiatrijā, atzīmē personiskās un sociālās kompetences (pieredzes, zināšanu) izvērtēšanas nozīmi. Kompetence (spēju, prasmju un iemaņu kontekstā) tiek lietota kā mēraukla visaptverošām ego spējām efektīvi mijiedarboties ar apkārtni un veikt tā adaptīvos uzdevumus, piemēram, precīzi uztvert un interpretēt ārējo un iekšējo realitāti, veidot saprātīgus spriedumus un lēmumus, apzinoties personiskās vajadzības un uzvedību, un paredzēt iespējamās sekas.

Ego spēku raksturo deviņas kompetences (Lake 1985).

1. *Spēja apmierināt vajadzības pēc uztura un patvēruma, spēju sevi uzturēt un būt pašatbalstošam* – tā ir spēja adaptīvā veidā nodrošināt pamatvajadzības, piemēram, rūpēties par savu veselību, izvēlēties piemērotu naudas pelnīšanas veidu, izvēlēties profesionālo karjeru un apzināties iespējamus ienākumus šajā darbā u.c. Minētā kompetence saistīta ar autonomiju un pielāgošanās spējām, kas tālāk ir zināmā sakarībā ar savu iespēju un prasmju apzināšanos, to saskaņošanu ar vēlmēm.

2. *Spēja izveidot un saglabāt savstarpēji izpalīdzīgas un*

1.tabula. Personības organizācijas līmeņi (Kernberg et. al. 1990)

	Neirotikais līmenis	Robežstāvokļu (<i>borderline</i>) līmenis	Psihotiskais līmenis
Identitātes integrācija	Sevis un citu reprezentācijas ir skaidras un diferencētas. Identitāte ir stipra un integrēta – pretrunīgi sevis un citu tēli ir integrēti dziļākajās struktūrās jeb reprezentācijās.	Sevis un citu reprezentācijas ir skaidri nodalītas, bet ir identitātes difūzija -- pretrunīgi sevis un citu tēli nav integrēti dziļākajās struktūrās.	Sevis un citu reprezentācijas ir vāji nodalītas, izteikta identitātes difūzija. Sevis un citu tēli nav integrēti.
Aizsardzību organizācija	Neirotika līmeņa aizsardzības, kas pasargā no intrapsihiskā konflikta.	Nenobrieduša līmeņa aizsardzības	Primitīva līmeņa aizsardzības aizsargā no dekompensācijas un fragmentācijas, kā arī no t.s. sevis un citu saplūšanas.
Realitātes izvērtēšana	Ir laba spēja izvērtēt realitāti; spēj nošķirt sevi no citiem; atšķirt intrapsihiskos notikumus no reāliem ārējiem notikumiem; spēja sevi un citus izvērtēt reālistiski un dziļi.	Ir laba spēja izvērtēt realitāti; spēj nošķirt sevi no citiem; spēj atšķirt intrapsihiskos notikumus no reāliem ārējiem notikumiem; bet realitātes izjūta un attiecības ar realitāti ir izkropļotas un var izpausties depersonalizāciju veidā. Sevi un citus cilvēkus nevar dziļi izvērtēt, nevar izprast citu domas, jūtas, motīvus.	Ir vāja realitātes izjūta; attiecības ar realitāti ir izkropļotas, sevi un citus nevar dziļi izvērtēt.

atbalstošas attiecības mājās, darbā un atpūšoties brīvajā laikā. Šīs spējas raksturo attiecības, kurās persona izrāda interesi par citiem. Tā ir spēja respektēt sevi un citus, būt altruistiskam un redzēt pasauli plašāk nekā tikai individuālā apmierinājuma avotu.

3. Spēja adaptēt un sakārtot attiecības, kuras lielākoties ir sarežģītas un nesakārtotas mājās, darbā vai atpūšoties brīvajā laikā. Tā ir spēja vadīt satraucošas emocijas, rīkoties frustrējošās situācijās, kontrolēt impulsus. Tā kā attiecības visu laiku ir mainīgas un dinamiskas,

nepieciešams rūpēties par tām, piemēram, attiecības mājās un ģimenē prasa nepārtrauktu adaptāciju. Tie ir mēģinājumi saprast otru, saprast sevi, meklēt problēmu iemeslus, nonākt pie kopīga rezultāta. Lai spētu adaptēt un sakārtot attiecības, nepieciešama spēja konfliktsituācijā ieklausīties otrā, spēja pārrunāt savus uzskatus un domas, spēja integrēt labo un sliktu, saredzēt to kopainā.

4. *Spēja izveidot un uzturēt interesantas, stimulējošas un patīkamas attiecības mājās, darbā vai atpūšoties brīvajā laikā* – tā ir spēja dalīties ar radošām interesēm, mērķiem un sasniegt tos, veidot jaunas intereses. Svarīgi, lai attiecības būtu ne tikai sociāli pieņemamas, bet lai tās radītu arī prieku, apmierinājumu un patīku, lai būtu gandarījums no attiecībām. Taču šādām attiecībām nepieciešams laiks, un tāpēc tas saistīts ar tādu faktoru kā līdzsvars starp darbu un atpūtu, līdzsvars starp laiku un tā ieguldījumu mājās un darbā.

5. *Spēja gūt interesi un apmierinājumu no prasmju realizēšanas mājās un pavadot brīvo laiku* – tā ir spēja izpaust savus talantus un spējas darbā un atpūtā, gūt apmierinājumu no paša veikumiem un sasniegumiem. Lai varētu realizēt šīs spējas un prasmes, vispirms tās jāizzina un jāapzinās. Nereti tas saistās ar uzdrīkstēšanos un drosmi izmēģināt. Bieži vien cilvēki neapzinās un nenovērtē savas dotības vai uzskata tās par nevērtīgām. Turklāt svarīgi, lai cilvēks spētu gūt prieku un būtu patiesi ieinteresēts tajā, ko dara.

6. *Spēja uzturēt atbilstošu, adekvātu pašapziņas un pašcieņas izjūtu* – tā ir spēja izvērtēt savas sekmes būt tādai personai, par kādu mēs katrs gribētu būt; sevis apzināšanās, sevis adekvātuma izjūta.

7. *Spēja adaptīvi tikt galā ar pārmaiņām, zaudējumu un nenoteiktību (nedrošību, šaubām)– piem., ģimenes locekļa, drauga, darba vai naudas zaudējumu, ierastā ritma izmaiņām, slimību.*

Cilvēka spējas adaptīvā veidā tikt galā ar jaunu, neierastu pieredzi un spriedzi dzīves notikumos; spēja savienot pagātņi un tagadņi, mēģināt izprast sāpīgu pieredzi. Šīs spējas cieši saistītas ar cilvēka briedumu. Traumatisks dzīves notikums izmaina cilvēka pasaules redzējumu, pamata pieņēmumus un pārliecības. Pēkšņi un negaidīti dzīves notikumi ir traumatiski un nozīmīgi tāpēc, ka sagrauj pamata pieņēmumus par realitātes izpaušmēm un rada izjūtu, ka pasaule ir neparedzama, nedroša un ārpus personiskās kontroles.

Nav iespējams izvairīties no negadījumiem, krīzēm u.c.nelabvēlīgiem notikumiem, tādēļ liela nozīme ir tam, kā to pārvaram, kā tiekam galā, kādu tam piešķiram nozīmi un jēgu, ko no tā mācāmies, kā integrējam savā pieredzē utt.

8. *Spēja izteikt seksualitāti ar savstarpēju apmierinājumu un noturīgām attiecībām.* Šis spējas saistītas ar cilvēka seksuālo attīstību, seksuālo identitāti, dzimuma lomu un orientāciju.

9. *Spēja realizēt noteiktu sasniegumu līmeni, kam vajadzīgs zināms intelekts.* Te ietverts jautājums par to, kādi ir sasniegumi, cik lielā mērā šie sasniegumi ir nejaušība, cik – paša darbības rezultāts. Tas prasa esošo zināšanu uzturēšanu, integrēšanu, aktualizēšanu un jaunu zināšanu iegūšanu.

Pēdējo gadu publikācijās (Ittenbach & Harrison 1990; Bursik 1991; Gramzow & Sedikides 2000; Adams & Ryan 2000) ego spēka jēdziens vairāk tiek aplūkots integrēti ar ego attīstību, identitātes formāciju, personības īpašībām un pašregulāciju. Vērojama tendence samazināties teorētiskajām diskusijām par ego spēka konceptu, tomēr joprojām saglabājas šī jēdziena pielietojums un nozīme praksē, piemēram, runājot par adaptīvu personības funkcionēšanu, personības briedumu un tās produktivitāti.

Literatūra

1. Adams G.R., Ryan B.A. Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: a longitudinal investigation. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 25, issue 1. 2000.
2. Barron F. An ego strength scale which predicts response to psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 17. 1953, pp. 327-333.
3. Bursik K. Adaptation to Divorce and Ego Development in Adult Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60, No.2. 1991. pp. 300-306.
4. Erikson E.H. *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton&Company, 1963. (Tulkojums krievu val. – 1996.)
5. Erikson E.H. *Life History and the Historical Moment*. New York: W.W. Norton&Company, 1975.
6. Erikson E.H. *Young Man Luter. A Study in Psychoanalysis and History*:

- W.W.Norton & Company, 1962. (Tulkojums krievu val. – 1995.)
7. Freyberger H., Brinker M. Die supportiv – psychotherapeutische Arbeitsbeziehung bei psychosomatischen Patienten und cronisch körperlich Kranken. In: B.Strauss, A.E.Meyer (eds.). *Psychoanalytische Psychosomatik: Theorie, Forschung und Praxis*. Schattauer, 1994, pp. 179-184.
 8. Glover E. The concept of dissociation. *International Journal of Psychoanalysis*, 39. 1958. pp. 260-264.
 9. Gramzow R.H., Sedikides C. Aspects of self-regulation and self-structure as predictors of perceived emotional distress. *Personality & Social Psychology Bulletin*, Vol.26, issue 2. 2000. pp. 188-206.
 10. Hartmann H. Psychoanalysis and the concept of health. In: *Essays and Ego Psychology*. Hogarth Press 1964.
 11. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation. In: D.Rapaport (ed.). *Organization and Pathology of Thought*. Columbia University Press, 1951.
 12. Hartmann H. *Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. International University Press, 1958.
 13. Ittenbach R.F., Harrison P.L. Predicting ego-strength from problem-solving ability of college students. *Measurement and evaluation in Counselling and Development*, Vol. 23, issue 3. 1990.
 14. Kaplan H.I., Sadock B.J. (eds.). *Synopsis of Psychiatry*. Williams & Wilkins, 1994.
 15. Karush A. An Unsolved Problem in Ego Psychology. In: J.H.Masserman. *The Ego*. Grune & Stratton, 1967, pp. 103-133.
 16. Kernberg O.F. *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. Jason Aronson, 1976.
 17. Kernberg O.F. An ego psychology – object relations theory approach to the transference. *Psychoanalytic Quarterly*, LVI. 1987, pp. 197-221.
 18. Kernberg O.F. Object relations theory in clinical practice. *Psychoanalytic Quarterly*, LVII. 1988.
 19. Kernberg O.F, Selzer M.A., Koenigsberg H.W. et. al. *Psychodynamic psychotherapy of borderline patients*. Basic Books, 1990.
 20. Klussmann R. *Psychologische Medizin*. Berlin: Springer Verlag, 1986, pp. 10-14, 70-82.

21. Lake B. Concept of Ego Strength in Psychotherapy. *British Journal of Psychiatry*, 147. 1985. pp. 471-478.
22. Mitscherlich A. Krankheit als Konflikt. *Studien zur psychosomatischen Medizin*, Band 1 und 2. Frankfurt: Suhrkamp, 1975.
23. Peters U.H. *Wörterbuch der Psychiatrie und medizinischen Psychologie*. München–Wien - Baltimore: Urban & Schwartzberg, 1990, S. 247-249.
24. Polansky N.A. *Ego Psychology and Communication*. Chicago: Aldine Publishing Company, 48-49. 1976, pp. 292-301.
25. Polansky N.A. *Integrated Ego psychology*. Aldine de Gruyter, 1991. 67.
26. Reber A.S. *Dictionary of Psychology*. Penguin Books, 1985.
27. Schur M. Comments on the metapsychology of Somatization. In: *The psychoanalytic Study of the child*, 1955.

Summary

This article gives review of the theories of ego strength concept. There are analysed Hartmann's, Erikson's, Karush's, Polansky's, Kernberg's, Lake's etc. points of view answering questions like – what is ego strength, what are the expressions of ego strength, what is the role of ego strength in adaptive functioning of personality.

Vineta Silkāne

Latvijas Universitāte

**SEVIS UN OBJEKTU REPREZENTĀCIJAS
UN TO LOMA PERSONĪBAS FUNKCIONĒŠANĀ****Kopsavilkums**

Rakstā sniegts pārskats par jēdzieniem “objekts”, “objektu attiecības”, “sevis reprezentācija” un “objekta reprezentācija”. Galvenā uzmanība tiek pievērsta sevis un objektu reprezentāciju attīstībai un sevis un objektu reprezentāciju lomai personības funkcionēšanā. Lai labāk ilustrētu rakstā aplūkotos jautājumus, publikācijā ievietota shēma un pārskata tabula.

Jēdzienu skaidrojums**Objekts**

Termins “objekts” tiek lietots, lai apzīmētu personas vai lietas, kas atrodas indivīda (subjekta) ārējā vidē un kas ir psiholoģiski nozīmīgas indivīda fiziskai funkcionēšanai, neraugoties uz to, vai šīs lietas ir dzīvas būtnes vai priekšmcti (Brenner 1973). Psihoanalītiskajā teorijā parasti tiek uzskatīts, ka objekts ir persona, personas daļa vai kādu citu raksturojošs simbols, pret kuru orientēta subjekta uzvedība, domas un vēlmes. Objekts tiek lietots kā pretstats subjektam (resp., sev pašam). Objekts no instinktu viedokļa ir tas cilvēks, ko *id* impulss mēģina izmantot, lai izlādētu savu enerģiju (libido vai agresivitāti) (Tūters 1994).

Ir būtiski apzināties starpību starp objektu un subjektu, vēl vairāk – ir jāprot atšķirt objektu no tā atspoguļojuma subjekta prātā: termins “objekts” attiecas uz faktisko personu vai lietu, tomēr tie ir psiholoģiski kritēriji, kas nosaka, vai kaut kas ir vai nav objekts kādai personai – subjektam ir jāizjūt šī kāda vai kaut kā nozīmīgums (Moore & Fine 1990). Objekts ir ārējs, bet objekta līdzinieks subjekta psihē ir iekšējais objekts, ko reizēm sauc arī par objekta reprezentāciju. Lai arī visi ārējie fenomenī tiek atspoguļoti prātā, iekšējās objektu reprezentācijas ir ārējo objektu dažādu – fizisku, intelektuālu, emocionālu – reālu vai subjekta iedomātu īpašību sakausējums (Moore & Fine 1990).

Objektu attiecības

Ar terminu "objektu attiecības" apzīmē kāda indivīda uzvedību vai attieksmi pret personām vai lietām, kas atrodas šī indivīda vidē un kas tam ir psiholoģiski nozīmīgas (Brenner 1973; Compton 1987; Moore & Fine 1990). Bieži vien ar šo jēdzienu saprot emocionālas saiknes starp sevi un otru personu. Objektu attiecības parasti ir izteiktas ar spēju mīlēt un rūpēties par citiem, saskaņojot to ar interesi par sevi un spēju mīlēt sevi. Psihoanalītiķi Filisa un Roberts Taisoni (Tyson & Tyson 1990) precizē, ka objektu attiecības ir neapzinātas mentālas objektu reprezentācijas un sevis izjūta mijiedarbībā ar tām; šīs reprezentācijas ir pakāpeniski veidojušās no starppersonu attiecībām.

D.Fērnberns (*Fairnbairn*) apšaubīja Z.Freida uzskatu, ka pamatmotivācija dzīvē ir bauda, un piedāvāja – libido ir nevis baudas, bet gan objekta meklēšana. Pamatmotivācijas enerģija cilvēka pieredzē ir nevis apmierinājums un spriedzes mazināšana, izmantojot citus kā starpniekus. lai sasniegtu mērķi (t.i., baudu), bet gan attiecības ar citiem kā mērķis pats par sevi (Mitchell & Black 1995). Bauda veidojas, personām mijiedarbojoties.

Angļu valodā lietotie termini "object relations" un "object relationships", ko latviski nereti tulko vienādi – "objektu attiecības", bieži tiek lietoti, lai apzīmētu kāda attieksmes un uzvedību pret viņa un/vai viņas objektu. Līdz ar to šis termins tiek izmantots, runājot gan par mentāliem (psihiskiem) tēliem, gan reālām personām. Lai ievērotu atšķirību starp to, kas ir ārējs un kas – intrapsihisks, ar "objektu attiecībām" (*object relations*) būtu jāapzīmē tie psiholoģiskie fenomenī, kas saistīti ar objektu reprezentācijām psihē. Lai raksturotu mijiedarbību starp subjektu un citu personu, precīzāk būtu lietot terminu "starppersonu attiecības" (*object relationship*). Tomēr objektu attiecībām (*object relations*) jābūt novērojamām starppersonu attiecībās (*object relationship*) (Moore & Fine 1990).

Sevis un objektu reprezentācijas

Psihiskā reprezentācija ir nozīmīgas lietas jeb objekta uztveres vairāk vai mazāk atbilstoša reprodukcija prātā. Psihiskās reprezentācijas sāk veidoties, pamazām iegūstot pieredzi un apzinoties atšķirības starp iekšējo un ārējo, sevi un citiem, t.i., šīs reprezentācijas nav iedzimitas

(Chatham 1985; Moore & Fine 1990).

Objektu atspoguļojums ir būtisks psiholoģisks faktors, kas nosaka personas attiecības ar kādu citu un indivīda attīstībā ietekmē mentālās struktūras veidošanos. Koncepts sevī ietver arī ilgtermiņa aspektu: objektu reprezentāciju modeļi, kas veidojušies bērnībā, tiek izmantoti visā turpmākajā dzīvē. Tiem piemīt arī zināms elastīgums un spēja mainīties, un jaunas objektu reprezentācijas var veidoties laika gaitā, tomēr minētie modeļi balstās uz agrākajiem tēliem (Moore & Fine 1990).

Daži psihoanalītiķi terminu "objekta reprezentācija" lieto kā sinonīmu terminam "iekšējais objekts".

Sevis reprezentācija, kas ir analogs objekta reprezentācijai, attiecas uz zemapzinātu, pirmsapzinātu un apzinātu sava ķermeņa un prāta atspoguļojumu.

Psihoanalītiķi Filisa un Roberts Taisoni (Tyson & Tyson 1990) atzīmē, ka "sevis reprezentācija" ir daudz plašāks jēdziens nekā paštēls. Sevis reprezentācija ir mentāls sevis atspoguļojums, kas konstruēts no daudziem un atšķirīgiem reālistiskiem un sagrozītiem paštēliem, pieredzēm, mijiedarbībām un asociācijām, kuras indivīdam bijušas dažādos laikos.

Sevis un objektu reprezentāciju attīstība

Sevis un objektu reprezentāciju attīstība sākas jau kopš dzimšanas, un sekmīga šī procesa rezultātā sagaidāms, ka 3–5 gadu vecumā bērnam būs izveidojies labi integrēts sevis koncepts un pilnīgas objektu reprezentācijas, kā arī attiecības starp konsolidētu objektu atspoguļojumiem (Kernberg 1976) (sk. shēmu).

Pirmā dzīves mēneša laikā sevis un objektu reprezentācijas ir nediferencētas un, pēc M. Māleres (Mahler, Pine & Bergman 1975) attīstības teorijas, šai stadijai raksturīgs normāls autisms. Tas nozīmē – bērns pat nesaprot, ka viņa vajadzības tiek apmierinātas no ārpuses, viņam šķiet, ka jebkura vajadzība realizējas pati no sevis.

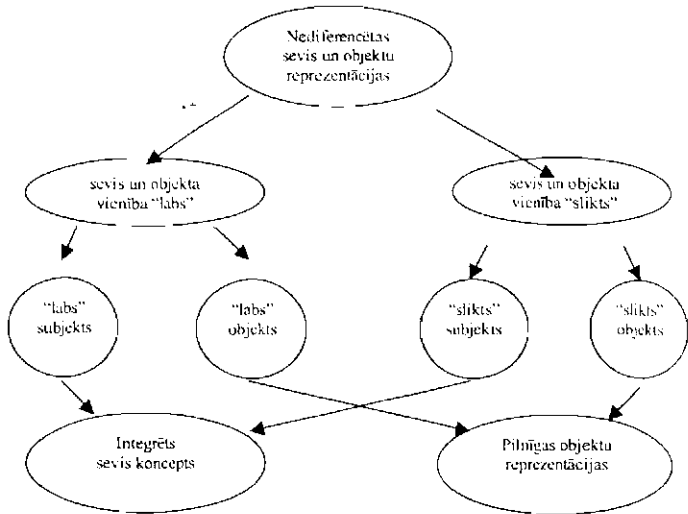
Sākot no 2 mēnešu vecuma bērnam kā vajadzību apmierinātāja "parādās" māte. Tā ir normālās simbiozes fāze – zīdains funkcionē kopā ar māti vienotā onnipotentā sistēmā kā duāls veselums ar kopīgām robežām (Mahler, Pine & Bergman 1975). Nozīmīgs psiholoģisks sasniegums mazulim šajā stadijā ir spēcīga pieķeršanās mātei, kura tagad kļūst par

1.stadija
Normālais autisms.
Nediferencēta matrica
(1.mēnēsis)

2.stadija
Normāla simbolizē
saplūdušas sevis un
objektu
reprezentācijas
(2.-3.mēn.)

3.stadija
Sevis un objektu
reprezentāciju
diferenciācija
(8.-36.mēn.)

4.stadija
Sevis reprezentāciju
un objektu
reprezentāciju
integrācija
(3.-5.g.v.)



Shēma. Sevis un objektu reprezentāciju attīstības modelis (Kernberg 1976; Chatham 1985; Christopher, Bickhard & Lambeth 2001).

vissvarīgāko mīlestības objektu, un tādējādi izveidojas vienotības izjūta. Bēma aktivitātes, afekti un uztvere ir centrēta uz savstarpējām attiecībām ar māti, abiem aktīvi iesaistoties dialogā. Šai attīstības stadijai raksturīgas saplūdušas sevis un objektu reprezentācijas, kā arī spēja diferencēt patīkamo un nepatīkamo, “labo” un “slikto”, līdz ar to veidojas sevis un objekta vienība “labs” un sevis un objekta vienība “slikts” (sk. shēmu).

Trešajai attīstības stadijai raksturīga sevis un objektu reprezentāciju diferenciācija – arvien vairāk pilnveidojas spēja atšķirt sevi no citiem un apjaust sevi kā atsevišķu cilvēku. Sevis un objektu reprezentāciju attīstība noslēdzas ar integrēta sevis koncepta (tiek apvienoti dažādi priekšstati par sevi – gan labais, gan sliktais) un pilnīgu objektu reprezentāciju izveidi (citu cilvēku reprezentācijas psihē ir konsolidētas, un šajās reprezentācijās integrēti gan labā, gan sliktā aspekti) (sk. shēmu).

Sekmīgas attīstības rezultātā pieaugušam cilvēkam sevis un citu reprezentācijas ir skaidras un diferencētas, identitāte ir stipra un integrēta. ir laba spēja izvērtēt realitāti, spēja nošķirt sevi no citiem, spēja atšķirt intrapsihiskos notikumus no īstenībā pastāvošiem ārējiem notikumiem, spēja

sevis un citus izvērtēt reālistiski (Kernberg 1981; Chatham 1985).

Sevis un objektu reprezentāciju loma personības funkcionēšanā

Sevis un objektu reprezentācijas ir kā shēmas, kas organizē starppersonu uztveri un attiecības, tāpat arī psiholoģisko un sociālo funkcionēšanu. Analizējot O.Kernberga (Kernberg 1981) piedāvātos personības organizācijas līmeņus: psihotiska personības organizācija, robežpersonība (*borderline*) un neirotika personības organizācija, jāatzīst, ka viena no galvenajām atšķirībām te saistīta tieši ar sevis un objektu reprezentācijām.

Neirotikajā līmenī sevis un objektu reprezentācijas ir skaidras un diferencētas, pretrunīgi sevis un objektu tēli ir integrēti dziļākajās psihe struktūrās (Kernberg 1981; Chatham 1985). Neirotikajā līmenī funkcionējošiem indivīdiem ir laba spēja izvērtēt realitāti, spēja atšķirt intrapsihiskos notikumus no patiesiem ārējiem notikumiem, kā arī spēja reālistiski izvērtēt sevi un citus. Robežpersonības līmenī funkcionējošiem indivīdiem sevis un objektu reprezentācijas ir skaidri nodalītas, tomēr

Tabula. Bērna attīstība un psihopatoloģija (Chatham 1985; Mahler, Pine & Bergman 1975; Kernberg, Selzer & Koenigsberg 1989)

Vecums	Attīstība (pēc M.Māleres)	Sevis un objektu statuss	Psihopatoloģija
6 mēn.	normālā autisma fāze (4 ned.)	nediferencēta matrica	infantils autisms
	normālā simbiotiskā fāze (3-4 ned.-4-5 mēn.)	saplūdušas sevis un objektu reprezentācijas	psihotiski traucējumi
12 mēn.	individuācija – separācija 1.apakšfāze – diferencēšanās (5-10 mēn.)	sāk diferencēt sava vecmeņa tēlu un mātes tēlu	maniakāli depresīvi un paranoīdi sindromi
	2.apakšfāze – praktizēšana (10-16 mēn.)	sevis un objektu reprezentāciju diferencācija	
18 mēn.	3.apakšfāze – atkalapvienošanās (16-25 mēn.)	sevis un objektu reprezentāciju diferencācija (turpinājums)	Robežpersonība
24 mēn.			
30 mēn.	4.apakšfāze – individualitātes nostiprināšanās un objektu konstantuma veidošanās (25-36 mēn.)	pilnīgas sevis un objektu reprezentācijas; pilnīgs objektu konstantums	narcistiski traucējumi
36 mēn.			neirotikiski traucējumi

pretrunīgie sevis un citu tēli nav integrēti dziļākajās psihe struktūrās (Kernberg 1981; Chatham 1985). Psihotiskajā līmenī sevis un objektu reprezentācijas ir vāji nodalītas, sevis un citu tēli nav integrēti (Kernberg 1981; Chatham 1985), šajā līmenī funkcionējošiem indivīdiem ir vāja realitātes izjūta, attiecības ar īstenību ir izkropļotas un sevi un citus viņi nespēj izvērtēt reālistiski.

Lai labāk izprastu psihopatoloģijas attīstības un izpausmju saistību ar sevis un objektu reprezentācijām, tabulā sniegts pārskats par M. Māleres (Mahler, Pine & Bergman 1975) piedāvātajām bērnu attīstības fāzēm, atsevišķi raksturojot sevis un objektu statusu katrā no tām un iespējamās psihopatoloģijas izveidi saistībā ar traucējumiem attiecīgajā fāzē.

Traucējumi aprūpētāja un bērna attiecībās (piemēram, ja emocionālā saikne ar vecākiem bērībā bijusi traucēta un nav bijusi labvēlīgu un emocionāli siltu attiecību pieredze vai māte bijusi slima un nav varējusi rūpēties par bērnu), arī ļoti traumatiska pieredze agrā bērībā (piemēram, vardarbība ģimenē vai vecāku alkoholisms) var veicināt psihopatoloģijas veidošanos un tai raksturīgās problēmas sevis un citu uztverē un izvērtēšanā, kas turpina izpausties vēlākā dzīvē. Piemēram, robežpersonības līmenī funkcionējoši indivīdi tikai virspusēji spēj formulēt, ko vēlas no dzīves, karjeras, attiecībām. Tāpat viņiem ir grūtības reālistiski uztvert sevi un citus ilgākā laika posmā, resp., raksturīga izkropļota un haotiska citu uztvere, tāpēc nereti viņiem vērojama infantila un konfliktiem pilna uzvedība. Šie indivīdi nespēj just patiesu empātiju, jo viņiem ir grūtības integrēt citos labo un slikto. Robežpersonības līmenī funkcionējoši cilvēki parasti izvairās no situācijām, kas var izraisīt trauksmi (šādu rīcību nosaka viņu pretrunīgā pieredze) un nespēj paciest ambivalentas izjūtas.

Agrīnām attiecībām, it īpaši ar māti un citiem aprūpētājiem, ir liela nozīme personības organizācijā un attīstībā. Bērībā izveidojušies sevis un citu uztveres modeļi uzskatāmi par pamatu indivīda vēlākai funkcionēšanai un starppersonu attiecību attīstībai. Psiholoģiski veseli pieaugušie parasti izprot un atrisina pretrunas, ko izraisa dažādu pretrunīgu sevis un citu konceptu parādīšanās, vai vismaz akceptē šīs pretrunas, līdz ir iespējams tās novērst.

Literatūra

1. Bateman A., Holmes J. *Introduction to psychoanalysis: contemporary theory and practice*. London, New York: Routledge, 1995.
2. Brenner C. *An Elementary Textbook of Psychoanalysis*. New York: Anchor Books, 1973.
3. Chatham P.M. *Treatment of the borderline personality*. New York, London: Jason Aronson, 1985.
4. Christopher J.C., Bickhard M.H. & Lambeth G.S. Otto Kernberg's object relations theory: a metapsychological critique. *Theory & Psychology*. Vol.11(5), 2001, pp.687–711
5. Compton A. Objects and Object Relationships. In: B.E.Moore, B.D.Fine (eds.). *Psychoanalysis: the major concepts*. New Haven, London: Yale University Press, 1995.
6. Glickauf-Hughes C., Wells M. *Object relations psychotherapy: an individualized and interactive approach to diagnosis and treatment*. Northvale, New Jersey, London: Jason Aronson, 1997.
7. Greenberg J.R., Mitchell S.A. *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press. 1983.
8. Johnson S.M. *Character Styles*. New York, London: W.W.Norton & Company, 1994.
9. Kernberg O.F, Selzer M.A., Koenigsberg H.W. et al. *Psychodynamic psychotherapy of borderline patients*. New York: Basic Books. 1989.
10. Kernberg O.F. *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. New York: Jason Aronson. 1976
11. Kernberg O.F. Structural Interviewing. *Psychiatric Clinics of North America*, 4(1). 1981, pp.169–195,
12. Mahler M.S., Pine F., Bergman A. *The Psychological birth of the Human Infant*. New York: Basic Books, 1975.
13. Mitchell S.A. & Black M.J. *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. Basic Books, 1995.
14. Moore B.E. & Fine B.D. (eds.). *Psychoanalytic terms and concepts*. New Haven, London: The American Psychoanalytic Association & Yale University Press, 1994.
15. Tūters K. Psihoanalītisko terminu vārdnīca. *Latvijas Ārsts*. 1.pielikums. 1994.

16. Tyson P., Tyson R.L. *Psychoanalytic theories of development: An integration*. New Haven, London: Yale University Press, 1990.

Summary

An article gives short report on object relations terminology and definitions of object, object relations and self and object representations. An article looks at development of self and object representations and their role in functioning of the personality. In cases of different levels of an organisation of personality, the main attention is turned to expressions of self and object representations.

Evija Strika

Latvijas Universitāte

PSIHOLOĢISKIE TRAUCĒJUMI UN TO SAISTĪBA AR LIKUMPĀRKĀPUMA IZDARĪŠANU

Kopsavilkums

Jau kopš 19.gadsimta pētniekus ir interesējis jautājums par noziedznieka personības īpašībām un likumpārkāpuma izdarīšanas iemesliem. Pēdējo gadu pētījumos kriminālās uzvedības psiholoģijā ir pierādīts, ka kriminālās uzvedības riska faktori ir sociāli psiholoģiski. Tāpat tiek izziņāts arī jautājums par kriminālās uzvedības saistību ar psiholoģiskajiem traucējumiem. Šajā darbā tika apkopoti pasaulē veikto pētījumu par likumpārkāpēja psiholoģisko traucējumu nozīmi juridiskajā sistēmā rezultāti. Aplūkotas šādas jomas:

- 1) psiholoģiskie traucējumi un kriminālā atbildība;
- 2) psiholoģiskie traucējumi un likumpārkāpēja personības veidošanās;
- 3) psiholoģiskie traucējumi un kriminālās uzvedības veidošanās;
- 4) psiholoģiskie traucējumi un kriminālās uzvedības motivācija;
- 5) psiholoģiskie traucējumi un vardarbīga, apkārtējo veselību un dzīvību apdraudoša uzvedība;
- 6) psiholoģiskie traucējumi un uzturēšanās ieslodzījuma vietā.

Iegūtie rezultāti rāda, ka psiholoģiskos traucējumus nevar uzskatīt par likumpārkāpuma izdarīšanas iemesliem, un personības, kuras cieš no šiem traucējumiem, nav nolemtas likumpārkāpuma izdarīšanai.

Jautājums par noziedznieka personību un iemesliem, kādēļ konkrēts cilvēks izdara likumpārkāpumu, jau sen ir bijis pētnieku uzmanības lokā. Arī Latvijā šī problēma ir aktuāla kaut vai tādēļ, ka noziedzības līmenis valstī ar katru gadu pieaug (piemēram, 1990.gadā tika reģistrēti 34686 noziedzīgie nodarījumi, šobrīd minētais skaitlis pakāpeniski pieaudzis līdz 50199 (LR Centrālā statistikas pārvalde.. 2001)) un sabiedrībā par to runā daudz atklātāk un plašāk. Latvijā psihologi strādā ar cietušu un pēta sekas, kas radušās likumpārkāpēja vardarbīgās izturēšanās rezultātā, bet

mazāk tiek izzināta paša likumpārkāpēja personība. Kas tie ir par icmesliem, kuri noved līdz nozieguma izdarīšanai, un kas būtu jādara, lai mazinātu likumpārkāpuma izdarīšanas risku?

Pēdējo gadu pētījumos kriminālās uzvedības psiholoģijā ir pierādīts, ka šāda uzvedība nav tikai un vienīgi saistīta ar sociāla rakstura iemesliem (Thornberry&Farnworth 1982; Simourd&Andrews 1994). Zinātnieki izdala sociāli psiholoģiskos kriminālās uzvedības riska faktoros, minot gan konkrētas personības iezīmes, gan sociālās vides īpatnības, kuras varētu veicināt likumpārkāpuma izdarīšanu vai kriminālo uzvedību (Simourd&Andrews 1994; Andrews&Bonta 1998).

Tāpat tiek pētīts jautājums par kriminālās uzvedības saistību ar psiholoģiskiem vai psihiskiem traucējumiem. Nežēlība, cietsirdība, nejutīgums pret upura ciešanām, šķietami bezjēdzīgā likumpārkāpēja darbība, lai sasniegtu viņam vajadzīgu rezultātu, vainas sajūtas trūkums – šīs un līdzīgas īpašības sākotnēji izsauc sašutumu, pēc tam – neizpratni, un rodas jautājums, vai cilvēks, kurš izdarījis smagu noziegumu, ir psiholoģiski jeb psihiski vesels. Šāds jautājums ir pamatots, jo atsevišķas minētās rakstura iezīmes nereti ir psihiskās slimības pazīmes. Bet likumpārkāpēji var būt arī – komunikabli, jautri, apburoši, ar augstu paškontroli, orientēti uz saskarsmi un mērķtiecīgi. Grūti iedomāties, ka šīs raksturojums, kurš vairāk atbilst ekonomisku noziegumu izdarītūšai personībai, var radīt šaubas par likumpārkāpēja psihisko veselību.

Jāpiekrīt krievu zinātnieku rakstītajam, ka “..saikne starp likumpārkāpumu un personības psihopātiskajām īpašībām ļoti skaidri parādās tajos gadījumos, kad kriminālā uzvedība ir vērsta pret personību (tie ir tā saucamie smagie noziegumi – slepkavības, smagu miesas bojājumu nodarīšana, izvarošanas, laupīšanas)” (Гиндикин&Гурьева 1999). Jau pirms 100 gadiem Č.Lambroza rakstīja, ka “iedzimts” likumpārkāpējs ir “nenormāls” cilvēks, bet ne “traks”. Pēc Č.Lambrozā domām – tieksme izdarīt noziegumu, tikumisko jūtu trūkums, nespēja saprast, kas ir labi un kas slikti, nav nekas cits kā īpaša epilepsijas forma (Антонян&Бородин 1998). Pagājušā gadsimta septiņdesmitajos gados tiesu psihiatrs P.Skots atzina, ka ir grūti atšķirt jeb atdalīt garīgu slimību no deviantas uzvedības: “..tā kā nav īstas skaidrības, kur garīgā slimība beidzas un traucējošā vai deviantā uzvedība sākas, tad neizbēgami rodas šaubas par to, kur konkrēta

tipa personībām būtu jāatrodas - cietumā vai slimnīcā?” (Scott 1970)

Arī mūsdienās šis jautājums palicis tikpat neskaidrs kā agrāk. K.Abrams un L.Teplins, pētot ieslodzītos, nonāca pie secinājuma: “Kakofonā cietuma vide īpaši apgrūtina diferenciaciju starp garīgiem traucējumiem un uzvedības traucējumiem, to visu var saukt vienīgi par sajukumu.” (Abrams & Teplin 1991) Vairākkārtējos pētījumos pasaulē (kā vadošie zinātnieki jāmin: L.Robins, Dž.Helzers, S.Hodžins, G.Kouts, K.Abrams, L.Teplins) ir apstiprinājies fakts, ka gandrīz visiem (kā redzams 1.tabulā, no 57,8% līdz pat 100% gadījumu) likumpārkāpējiem diagnosticēti psihiski traucējumi. Ņemot vērā iegūtos rezultātus, var apgalvot, ka jautājums par psihisko veselību vai, precīzāk sakot – “neveselību”, likumpārkāpēju vidū ir pietiekami aktuāls.

1.tabula. Psihisko traucējumu izplatība likumpārkāpēju vidū (%)

Novērtēšanas metode	Šizofrenija	Maniakāli depresīvā psihoze	Depresija	Antisoc. person.	Alkoholisms	Narkotikas	Kopā ar citām
DIS <i>Hodgins & Cote (1990)</i>	6,3	1,6	8,1	46,6	33,1	18,6	96,3
<i>Daniel u.c. (1988)</i>	7,0	2,0	17,0	29,0	10,0		90,0
ISD <i>Webster u.c. (1982)</i>	39,4			27,0	13,7		96,0
<i>Inada u.c. (1995)</i>	28,9	2,9		3,1	16,4	12,3	80,7
Psihiatriskā dg <i>Gitt u.c. (1985)</i>	11,5	3,1	1,1	9,0	25,0	11,5	75,0
<i>Andersen u.c. (1996)</i>	7,0	2,0	5,0	17,0	11,0	29,0	64,0
<i>Smith u.c. (1996)</i>	4,3	1,7			26,8	19,5	57,8
<i>Cloninger & Guze</i>	1,5		6,1	65,2	47,0	25,8	100,0

Lai novērtētu psihisko traucējumu sastopamību un izziņātu to ietekmi, nepieciešams noskaidrot – ko nozīmē likumpārkāpējs ar psihiskiem traucējumiem (*mentally disordered offender*), likumpārkāpējs ar

psiholoģiskiem traucējumiem (*psychology disturbance*), psihiski slims likumpārkāpējs (*mentally illness offender*), psihiski nenormāls likumpārkāpējs (*mentally abnormal offender*). Zinātniskajā literatūrā šie termini tiek lietoti dažādi, nav iespējams atrast plaši izmantotu, vispārpieņemtu definīciju. Kā atzīmē D. Endrūs un J. Bonta: "...daļa problēmas ir tā, ka par likumpārkāpējiem ar psihiskiem traucējumiem ir atbildīgas divas lielas sociālas sistēmas – juridiskā un veselības aprūpes sistēma, un katra no šīm sistēmām psihiskos traucējumus interpretē dažādi, pat vienas sistēmas ietvaros var nebūt vienotības tādu terminu skaidrojumā kā "vājprāts" un "psihiska slimība"." (Andrews & Bonta 1998) E. Mičels, piemēram, psihiskos jeb mentālos traucējumus attiecina uz tādu psiholoģisko un uzvedības stāvokli, kurš būtiski atšķiras no tipiska psihiski vesela cilvēka izturēšanās veida un ir par iemeslu funkcionēšanas spēju pavājināšanās procesiem (izmaiņas emocionālajā, uztveres, atmiņas u.c. sfērās) (Mitchell 1999).

Šobrīd pasaulē viens no atzītākajiem psihisko traucējumu iedalījumiem dots "Psihisko traucējumu diagnostikas un statistikas rokasgrāmatā" (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* jeb saīsinājumā *DSM-4*) (American Psychiatric Association 1994). *DSM-4* aprakstīti cilvēka uzvedības modeļi un dots psiholoģiskais raksturojums, grupējot tos diagnostiskās kategorijās (no šizofrēnijas un paranojālas psihozes, mānijas un hipomānijas līdz depresijai, trauksmei un adiktīvajiem traucējumiem). Latvijā savukārt izmanto "Internacionālo slimību klasifikāciju" (*International Classification of Diseases* jeb saīsinājumā *ICD-10*) (World Health Organization 1992).

Uzvedības, psiholoģisko un psihisko traucējumu novērtējums, izmantojot psihiatrisko nozoloģiju, ir tradicionāla pieeja, bet, kā atzīmē E. Megerdzijs, no tās labāk būtu izvairīties, jo ne visi likumpārkāpēji cieš no psihiatriskiem traucējumiem (Megargee 1977). J. Dvoskina un H. Stīdmena uzskati nav tik galēji, viņi, traucējumu novērtēšanā sfērās, kuras robežojas, iesaka apvienot gan psiholoģiskos aspektus, gan izmantot psihiatrisko klasifikāciju, tādā veidā var iegūt detalizētāku un pilnīgāku priekšstatu par likumpārkāpēju vajadzībām, grūtībām un traucējumiem (Dvoskin & Steadman 1989).

D. Kuks savos pētījumos izmanto terminu – psiholoģiskie traucējumi.

ar to saprotot gan klīniski psihiatrisko novērtējumu, gan personības, gan dažāda veida uzvedības traucējumus (Cooke 1992). Analizējot 1.tabulas datus, redzams, ka smagās psihiskās slimības likumpārkāpēju vidū ir sastopamas reti (šizofrēnija < 7% un apmēram 2–3% maniakāli depresīvā slimība). Visbiežāk sastopamā diagnoze – antisociāla personība, tādēļ kriminālās psiholoģijas literatūrā kā atsevišķa psiholoģisko traucējumu grupa tiek izdalītas personības, konkrētāk – antisociālas personības traucējumi, jo šis tips atšķiras no pārējiem personības traucējumu veidiem ar to, ka viena no viņu raksturīgākajām iezīmēm ir otra cilvēka tiesību ignorēšana un vardarbīga uzvedība. Zinātnieki un praktiķi šāda tipa personībām piemēro apzīmējumu – psihopātija.

Šo psihisko noviržu izpētes jomā īpašu ieguldījumu ir devis H.Kleklis, kurš sastādīja psihopātiju raksturojošo personības īpatnību sarakstu (sk. 2.tabulu) (Andrews & Bonta 1998), kas tiek ļoti plaši lietota, un R.Hērs, kurš, balstoties uz H.Kleklīja minēto uzskaitījumu, izveidoja speciālu psihopātijas aptauju (*Hare's psychopathy Checklist*) (Hare 1990). Jāmin viens būtisks R.Hēra secinājums – mēģinot atbildēt uz paša izvirzīto jautājumu, vai "... psihopātija ir slimība, ļaunums vai abi?", viņš konstatēja, ka kriminālie psihopāti vairāk līdzinās "sliktajiem", nevis "slimajiem" (Hare 1996).

2.tabula. H.Kleklīja (Cleckley 1982) izstrādātais psihopātijas pazīmju saraksts

GALVENĀS ĪPATNĪBAS:	PAPILDUS RAKSTUROJUMS:
<ul style="list-style-type: none"> - manipulēšana ar citiem; - paviršība; - augstu vai vidēji attīstīts intelekts; - nav psihotisko simptomu (halucināciju, murgu); - nav trauksmes; - sirdsapziņas trūkums; - nemācās no savas pieredzes; - egocentrisms; - virspusējas emocijas. 	<ul style="list-style-type: none"> - nesakārtotas seksuālās attiecības; - neuzticams; - nespēj realizēt savus dzīves plānus; - nepatiess; - draudī izdarīt pašnāvību reti ir īsti; - impulsivitāte; - antisociāla uzvedība.

Vērā ņemami ir arī krievu zinātnieka J. Antonjana un S. Borodina veiktie pētījumi, kuros tiek lietots termins “likumpārkāpējs ar psihiskām anomālijām”, ar to saprotot “..visus psihiskās darbības traucējumus, kas nav sasnieguši psihotisku līmeni un neizslēdz pieskaitāmību, bet kas noved pie personības izmaiņām un attiecīgi – novirzēm uzvedībā. Šādas anomālijas apgrūtina indivīda sociālo adaptāciju un pazemina viņa spējas apzināties un vadīt savas darbības. Psihiskās anomālijas veicina tādu īpašību rašanos kā ātra sakaitināmība, agresivitāte, cietsirdība un tajā pašā laikā pazemina gribas procesus, paaugstina iespaidojamību, vājina iekšējās kontroles mehānismu, ierobežo spēju pieņemt lēmumus un izvēlēties atbilstošu uzvedību” (Антонян&Бородин 1998) Pārsvārā par psihiskām novirzēm tiek uzskatīti personības traucējumi, psihopātija, atkarība no alkohola vai narkotiskajām vielām, garīgā atpalicība.

Domājot par psiholoģisko traucējumu nozīmi juridiskajā aspektā un apkopojot pasaulē veikto pētījumu rezultātus, var apgalvot, ka jautājums par likumpārkāpēja psiholoģiskajiem traucējumiem ir nozīmīgs gan kriminoloģijas, gan kriminālistikas, gan krimināli tiesiskajā, gan krimināli procesuālajā, gan arī kriminālās atbildības un soda izciešanas aspektā. Kā galvenās var izdalīt vairākas jomas.

1. Psiholoģiskie (psihiskie) traucējumi un kriminālā atbildība. Likumpārkāpēja, kam ir psiholoģiski vai psihiski traucējumi, rīcību var analizēt, mēģinot noskaidrot, vai likumpārkāpējs psihisko traucējumu dēļ noziedzīgā nodarījuma laikā ir spējis saprast savu darbību un vadīt to. Bet, kā raksta D. Kuks, “..psihiskā slimība un nepieskaitāmība reprezentē tikai aisberga virsotni” (Cooke 1992). It īpaši pēdējos gados, kad Latvijas Krimināllikumā ir ieviesta tāda norma kā “ierobežota pieskaitāmība”, būtiski kļūst izstrādāt ne tikai psihiatriskos, bet tieši psiholoģiskos kritērijus, kas palīdzētu konstatēt, vai likumpārkāpējs psiholoģisko traucējumu dēļ pilnā mērā apzinājies un vadījis savu rīcību noziedzīgā nodarījuma laikā.

2. Psiholoģiskie (psihiskie) traucējumi un likumpārkāpēja personības veidošanās. Psiholoģiskie traucējumi var būtiski ietekmēt cilvēku, īpaši nepilngadīgo, personības attīstību. Šo traucējumu dēļ nereti rodas un attīstās īpašības, kas veicina likumpārkāpuma izdarīšanu, piemēram, impulsivitāte, agresivitāte, emocionāla atkarība no citiem, trauksme u.c.

3. Psiholoģiskie (psihiskie) traucējumi un kriminālās uzvedības

motivācija. Psiholoģiskie traucējumi ietekmē arī to, kā likumpārkāpējs uztver situāciju un reaģē uz notiekošo, kā izturas pirms un pēc nozieguma izdarīšanas. Detalizētu aprakstu par likumpārkāpēju ar psihiskām anomālīgām motivācijas sfēras īpatnībām, par lēmuma pieņemšanu un uzvedības plānošanu, par specifiskām rakstura iezīmēm un to ietekmi uz likumpārkāpuma izdarīšanu sniedz L.Balabanova grāmatā “Tiesu patopsiholoģija” (Балабанова 1998). Tāpat ir veikti pētījumi, kuros izklāstīta garīgi atpalikušu likumpārkāpēju izpratne par noziedzīgā nodarījuma situāciju (Davis 1995).

4. Psiholoģiskie (psihiskie) traucējumi un vardarbīga, apkārtējo veselību vai dzīvību apdraudoša uzvedība. Šī laikam ir joma, kurā dominē visspēcīgākie aizspriedumi, un pārsvarā tie ir saistīti ar pieņēmumu, ka likumpārkāpēji ar psihiskiem vai psiholoģiskiem traucējumiem ir sabiedrībai bīstami un ka šie traucējumi jau paši par sevi ir kā vardarbīgas uzvedības riska faktors. Vairāku zinātnieku (Feder 1991; Andrews&Cullen 1992; Hanson, Bonta&Law 1998) pētījumu rezultāti rāda, ka galvenās psihiskās slimības (šizofrēnija, maniakāli depresīvā saslimšana) var paaugstināt kriminālās uzvedības risku populācijā kopumā, bet tas ir maznozīmīgs riska faktors likumpārkāpēju vidū. B.Links ar līdzautoriem šo secinājumu papildina, atzīmējot, ka psihiski traucējumi var būt maznozīmīgs vardarbīgās uzvedības riska faktors sabiedrībā kopumā, bet tikai tad, ja šiem traucējumiem blakus nav novērojami arī psihotiski simptomi (Link 1992; Swanson, Estroff, Swartz, Borum, Lachicotte, Zimmer&Wagner 1997). Ja cilvēkam ar kādu psihisku saslimšanu, piemēram, šizofrēniju novērota arī atkarība no alkohola vai narkotiskajām vielām, tas paaugstina vardarbīgas uzvedības risku (Abram&Teplin 1991; Mitchell 1999). Tāpat ir veikti pētījumi, kas pierāda sakarību starp agresīvu, vardarbīgu uzvedību un personības traucējumiem, tai skaitā psihopātiju (Berman, Fallon&Coccaro 1998).

5. Psihiskie traucējumi un uzturēšanās ieslodzījumu vietās. Šis ir komplikēts jautājums, jo te darbojas arī pretēja sakarība: ne tikai psiholoģiskie traucējumi var ietekmēt kriminālu uzvedību, bet arī šī uzvedība, t.i., soda izciešana, nereti sekmē psiholoģisko traucējumu attīstību. Nelielu ieskatu psihisko traucējumu izplatībā ieslodzījumu vietās sniedz S.Hodžina un G.Kouta veiktais pētījums. Viņi konstatējuši, ka soda izciešanas vietās,

salīdzinot ar pārējo populāciju, gandrīz 5 reizes pieaug saslimstība ar depresiju, izteikti pieaug fobiju biežums (Cote&Hodgins 1990).

Nobeigumā jāatzīst, nav šaubu par psihisko traucējumu ietekmi uz kriminogēno situāciju un par šīs problēmas izpētes juridisko nozīmi, taču, ņemot vērā iepriekš teikto, psihiskos traucējumus nevar uzskatīt par likumpārkāpuma izdarīšanas iemesliem, un personības, kuras cieš no psihiskiem traucējumiem, nav nolemtas likumpārkāpuma izdarīšanai. Šie traucējumi vairāk ir "iekšējs", subjektīvs iemesls un fons, kas ārēju, nelabvēlīgu apstākļu ietekmē veicina likumpārkāpuma izdarīšanu. Psihiskie traucējumi vien nesekmē noziedzīgu uzvedību. Saistība starp psiholoģiskajiem vai psihiskajiem traucējumiem un likumpārkāpuma izdarīšanu nav cēloniska, nav iespējams pateikt, vai noziedzīgo rīcību izraisa psihiskie traucējumi vai otrādi.

Literatūra

1. Abram K.M., Teplin L.A. Co-occurring disorders among mentally ill jail detainees. *American Psychology*, 1991. 32, pp. 233.
2. Andrews D.A., Bonta J. *The psychology of criminal conduct*. Anderson publishing Co, inc., 1998.
3. Beaudoin M.N., Hodgins S. & Lavoie F. Homicide, schizophrenia and substance abuse or dependency. *Canada Journal of Psychiatry*, 1993. 38, pp. 541–546.
4. Berman M.E., Fallon A.E. & Coccaro B. The relationships between personality psychopathology and aggressive-behavior in research volunteers. *Journal of Abnormal Psychology*, 1998. 4, pp. 651–658.
5. Bonta J., Law M. & Hanson K. The prediction of criminal and violent recidivism among mentally disordered offenders – a metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 1998. 2, pp. 123–142.
6. Cooke D.J., Forth A.E. & Hare R.D. *Psychopathy: Theory, Research and Implications for Society*. Kluwer Academic Publishers, 1998.
7. Cooke D.J. *Psychological disturbance in the Scottish prison system: prevalence, precipitants and policy*, 1992.
8. Cote G., Hodgins S. Co-occurring mental disorders among criminal offenders. *Bulletin of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 1990. 18 (3), pp. 271–281.

9. Cote G., Hodgins S. The prevalence of major mental disorders among homicide offenders. *International Journal of Law and Psychiatry*, 1992. 15, pp. 89–99.
10. Davis L.A. People with mental retardation in the criminal justice system. *Journal of Abnormal Psychology*, 1995. 22, pp. 32–37.
11. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-4*. Published by American Psychiatric Association. Washington, dc, 1994.
12. Dvoskin J.A., Steadman H.J. Chronically ill inmates: the wrong concept for right service. *International Journal of Law and Psychiatry*, 1989. 12, pp. 117–131.
13. Eronen M., Hakola P. & Tiihonen A. Mental disorders and homicidal behavior in Finland. *Archives of General Psychiatry*, 1996. 53, pp. 497–501.
14. Feder L. A comparison of the community adjustment of mentally ill offenders with those from the general prison population. *Law and Human Behavior*, 1991. 15, pp. 477–493.
15. Hare R.D. Psychopathy. A clinical construct whose time has come. *Criminal Justice and Behavior*, 1996. 23, pp. 25–55.
16. Hodgins S., Mednick S.A., Brennan P.A. & Schulsinger F. Mental disorder and crime – evidence from Danish Birth Cohort. *Archives of General Psychiatry*, 1996. 53, pp. 489–496.
17. Link B.G., Andrews H. & Cullen F.T. The violent and illegal behavior of mental patients reconsidered. *American Sociological Review*, 1992. 57, pp. 275–292.
18. *LR Centrālā statistikas pārvalde. Likumpārkāpumi un sabiedrībai nevēlamas parādības*. Statistisko datu krājums. Rīga, 2001.
19. Megargee E.J. The need for a new classification system. *Criminal Justice and Behavior*, 1977. 4, pp. 107–113.
20. Mitchell E.W. Does Psychiatric Disorder affect the likelihood of violent offending? A review and critique of the major findings. *Medicine, Science and the Law*, 1999. 39, pp. 23–30.
21. Scott P. Punishment or treatment: prison or hospital? *British Medical Journal*, 1970. 10, pp. 67–169.
22. Simourd L., Andrews D.A. Correlates of delinquency: A look at gender differences. *Forum on Corrections Research*, 1994. 6, pp. 26–31.
23. Swanson J., Estroff S., Swartz M., Borum R., Lachicotte W., Zimmer C. & Wagner R. Violence and severe mental disorder in clinical and community

- populations: The effects of psychotic symptoms, comorbidity and lack of treatment. *Psychiatry-Interpersonal and Biological Processes*, 1997. 38.
24. Thornberry T.P. Farnworth M. Social correlates of criminal involvement: Further evidence on the relationship between social class and criminal behavior. *American Sociological Review*, 1982. 47, pp. 505–518.
25. Антонян Ю.М., Бородин С.В. *Преступное поведение и психические аномалии*. М.: Спарк, 1998.
26. Балабанова Л. *Судебная психология*. Д.: Сталкер, 1998, 432 с.
27. Гиндикин В.Я., Гурьева В.А. *Личностная патология*. М.: Триада – X, 1999.
28. *Международная классификация болезней. Классификация психических и поведенческих расстройств. МКБ-10/ICD-10*. Всемирная организация здравоохранения. С-П.: Оверлайд, 1994.

Summary

Since the 19s century, the scientists have been trying to summarize and justify personality features of offenders. In the beginning of the 20s century, influenced by psychiatry, researchers had declared that the tendency to commit a crime an offender had since the birth, they are psychopaths. The aim of this study is to summarize several approaches to the relationship between criminal behavior and psychology disturbance. There is the view about diverse fields where can look correlate between criminal and disturbance in this reference. Some of these fields are:

1. Psychology disturbance and criminal responsible
2. Psychology disturbance and development of criminal personality
3. Psychology disturbance and motivation of criminal conduct
4. Psychology disturbance and violent behavior
5. Psychology disturbance in the imprisonment

Generalizing the study results, the following conclusion can be made that psychology disturbance is not reason of offence. This disturbance can be only inner, subjective reason and background for realizing offence.

Daina Škuškovnika
Latvijas Universitāte

STUDENTU STRESA UN TRAUKSMEŠ RĀDĪTĀJU SAKARĪBAS

Kopsavilkums

Pētījuma mērķis ir noskaidrot studentu stresa cēloņus un to saistību ar trauksmes līmeņa rādītājiem. Pētījumā piedalījās LU pedagoģijas specialitāšu studenti – 247 sievietes un 37 vīrieši. Stresa cēloņu izziņāšanai tika izmantota “Aptauja stresa noteikšanai” (*L.H.Miller, A.D.Smith “Stress Questionnaire”*), trauksmes noteikšanai – “Pašnovērtējuma aptauja” (*C.D.Spielberger, R.L.Gorsuch, R.E.Lushene “Self-Evaluation Questionnaire”*). Tika noskaidrots, starp kurām ar stresu saistītām problēmu grupām un studentu trauksmes rādītājiem pastāv būtiskas sakarības.

Pamatjēdzieni: stress, trauksme, trauksmainība.

Trauksmes, trauksmainības un stresa jēdziena izpratne psiholoģijā

Psihofizioloģiski trauksme ir cieši saistīta ar stresu, stresogēnu faktoru iedarbību. Trauksme skatāma kopsakarā ar cilvēka spēju objektīvi novērtēt situāciju, veidot situācijai adekvātu atbildes reakciju, ar indivīda adaptēšanās spēju.

XX gadsimta 50. – 60. gados vairāki psihologi pievērsa uzmanību tam, kā mazināt trauksmes negatīvo ietekmi uz studentiem pārbaudījumu laikā. Tika atzīmēts – “..lai gan trauksme var būt vērtīgs motivējošs spēks, ja tā netiek pārvarēta, tā kavē darba produktīvu izpildi” (cit.: Spielberger, Vagg 1999).

Tiek šķirti divi jēdzieni: situatīvā trauksme un trauksmainība kā personības īpašība. Situatīvā trauksme ir pārbaudījumu laikā izjusts emocionālais stāvoklis, kam raksturīga spriedze, neskaidras nojaugas, nervozitāte un uztraukums un kas līdzinās psiholoģiskam uzbudinājumam, kuru savukārt izraisa veģetatīvās nervu sistēmas aktivizēšanās. Trauksmes reakcijas intensitāte mainās atbilstoši iedomātajai situācijas bīstamības

pakāpei, ko nosaka vairāki šo situāciju raksturojoši faktori, kā arī individuālās atšķirības trausmainībā kā personības īpašībā.

Pētījumu sērijas par studentu trausmi rezultāti pārlicinoši pierāda, ka studentiem ar augstu trausmainības līmeni bija labāki rezultāti eksāmenos, ja novērtējuma stress tika maksimāli samazināts (Spielberger, Vagg 1999).

R. Lācaruss (*R. S. Lazarus*) izveidoja koncepciju par stresu kā transakcionālu procesu. Šīs koncepcijas kontekstā izšķir:

- stresu, ko izraisa draudošas situācijas (stresori),
- stresu kā šīs situācijas individuālu subjekta interpretāciju (draudus),
- stresu kā emocionālos stāvokļus, kas rodas gadījumā, ja cilvēks ir apdraudēts (Lazarus's & Averill 1972).

Minētie autori norāda, ka draudošas situācijas laikā nozīmīgu notikumu īslaicīgas secības komponenti izraisa indivīda trausmainības reakciju:

stresors → draudi → situatīvā trausme.

Č. D. Spilbergers, H. F. O'Nīls un D. N. Hansens (Spielberger, O'Neil, Hansen 1972) izveidoja uzvedību nosakošā procesa (draudošās situācijās) modeli, kas konkrētīzē trausmainības kā personības dispozīcijas jeb T īpašības un situatīvās trausmes jeb T stāvokļa lomu šajā procesā.

Pēc autoru atziņām, kolīdz situācija tiek novērtēta kā draudoša, tā izsauc T stāvokli, kura intensitāte ir proporcionāla kognitīvajam draudu novērtējumam.

Konkrēta cilvēka T īpašības un T stāvokļa vērtībām ir savstarpēji jākorelē:

- indivīdam ar augstu T īpašības rādītāju pašvērtību apdraudošās situācijās T stāvoklis izpaužas redzamāk nekā indivīdam ar zemāku rādītāju;
- jo stiprāk izteikta T īpašība, jo plašāks situāciju loks, kas tiek pārdzīvots kā draudīgs un izsauc situatīvo trausmainību jeb T stāvokli (Хеккayзен 1986).

Pretēji saskarsmes situācijām, notikumos, kas izsauc sāpes vai ietver sevī kādu fizisku draudu, T īpašība neietekmē T stāvokli.

Situācijas novērtējumu nosaka gan reālās situācijas īpatnības, gan arī T īpašība jeb cilvēka dispozīcija uz trausmainību. Tādējādi situatīvās trausmainības stiprums un ilgums ir kognitīvā novērtējuma sekas, kas būtiski atkarīgas no četrām determinantu grupām (Spielberger, O'Neil, Hansen

1972):

- 1) situācijai raksturīgām īpatnībām;
- 2) indivīda T īpašības jeb trauksmainības dispozīcijas;
- 3) efektivitātes novērtējuma veiksmīgām vai iespējami veiksmīgākām atbildes reakcijām;
- 4) atgriezeniskās saiknes ietekmes uz pašreizējo T stāvokli.

Trauksmainība kā indivīda īpašība (T īpašība) norāda uz relatīvi stabilām individuālām atšķirībām nosliecē uztvert plašu situāciju virkni, kas ietver sevī draudošas situācijas radītu stresu, kā kaut ko bīstamu un reaģēt uz šādām situācijām ar vairāk vai mazāk intensīviem kāpumiem situatīvajā trauksmainībā.

Č.D.Spilbergers un viņa sekotāji atzinuši, ka vairāk ir iespējams draudošas situācijas laikā indivīdi ar paaugstinātu trauksmainību kā personības īpašību salīdzinājumā ar studentiem, kuriem tā ir zema, piedzīvos:

- biežāku un intensīvāku situatīvās trauksmainības paaugstināšanos,
- lielāku CNS aktivizēšanos vai uzbudinājumu,
- vairāk uz sevi vērstu uztraukuma izziņāšanu un konkrētai situācijai nebūtiskas domas, kas traucē uzmanību un kavē pārbaudījuma izpildi (Spielberger, Vagg 1999).

Pētījums tika veikts ar mērķi noskaidrot: 1) kādi ir galvenie stresa cēloņi studentiem; 2) kādas sakarības pastāv starp studentu trauksmainības rādītājiem un viņu atzītajiem stresa cēloņiem pagātnē un prognozētajiem stresa cēloņiem nākotnē.

Metode

Pētījuma dalībnieki

Pētījums tika veikts 2001.gada novembra beigās, un tā norises laikā tika anketēti 294 studenti. Par derīgām atzītas 247 anketas, ko aizpildīja sievietes, un 37 anketas, ko aizpildīja vīrieši. Respondenti ir 19–22 gadus veci Latvijas Universitātes pedagoģijas specialitāšu studenti. Aptauja tika veikta frontāli (auditorijās).

Pētījumā izmantotās metodes

Studenti izpildīja testu komplektu, kurā ietilpa šādas anketas:

- “Aptauja stresa noteikšanai” (Miller, Smith “*Stress Questionnaire*”, cit.: Miller, Ross 1982), ar kuras palīdzību tiek noskaidroti stresa cēloņi pēdējos 6 mēnešos un respondenta prognozētie stresa cēloņi

nākamajos 6 mēnešos. Novērtēšanai tiek piedāvāti 6 jautājumi bloki par šādām iespējamo problēmu grupām: ģimenes problēmas, individuālās problēmas, sociālā eksistence, apkārtējā vide, finanses, mācības.

• “Pašnovērtējuma aptauja” (*C.D. Spielberger, L.R.Gorsuch, R.E.Lushene “Self-Evaluation Questionnaire”*, Spielberger 1983), ar kuras palīdzību iespējams noskaidrot respondenta situatīvās trauksmes (T stāvokļa) un trauksmainības kā personības īpašības (T īpašības) rādītājus. Respondents atbild uz 40 jautājumiem, kur pirmie 20 veltīti pašreizējo izjūtu izvērtēšanai, bet nākamie 20 – parasti jau iepriekš bijušo izjūtu izvērtēšanai.

Pētījuma rezultāti

Trauksmes un trauksmainības rādītāji

“Pašnovērtējuma aptaujas” (*STAI*) rezultāti ļauj secināt, ka anketēšanas laikā respondenti kopumā bijuši mierīgi, jutušies droši un brīvi. Gan sieviešu, gan vīriešu vidējie T stāvokļa un T īpašības rādītāji atbilst vidējam trauksmainības līmenim (sk. 1.tabulu).

1.tabula. Sieviešu un vīriešu izlases “Pašnovērtējuma anketas” (STAI) aprakstošās statistikas rādītāji

	Sievietes		Vīrieši	
	T stāv.	T īp.	T stāv.	T īp.
Skaitis	244	244	37	37
Vidējais rād.	41	44	39	42
Standartnovirze	11	10	10	9
Moda	40	43	43	42
Mediāna	36	43	39	42
Maksimālā vērt.	73	72	68	63
Minimālā vērt.	14	18	19	21
Asimetrijas koef.	0,51	0,35	0,32	-0,06
Ekscess	-0,09	-0,17	0,32	-0,02

Par pazeminātu situatīvās trauksmainības līmeni liecina 17% sieviešu un 20% vīriešu T stāvokļa anketu rezultāti, par paaugstinātu – 33% sieviešu, 16% vīriešu T stāvokļa rādītāji.

Pēc T īpašības rādītājiem 5% sieviešu un 8% vīriešu ir zems trauksmainības līmenis, bet 44% sieviešu un 36% vīriešu T īpašības rādītāji atbilst augstam trauksmainības līmenim.

“Aptaujas stresa noteikšanai” rezultāti

2.tabula. Sieviešu un vīriešu izlases “Aptaujas stresa noteikšanai” aprakstošās statistikas rādītāji

	Sievietes (n=244)		Vīrieši (n=37)	
	aritm. vidējais	standart- novirze	aritm. vidējais	standart- novirze
Ģimene (pagātnē)	5,68	4,16	8,86	6,46
Ģimene (nākotnē)	5,5	4,8	8,89	6,66
Individuālās problēmas (pagātnē)	7,28	3,68	8,38	5,2
Individuālās problēmas (nākotnē)	6,95	4,13	8,95	5,33
Sociālā eksistence (pagātnē)	5,93	4,47	7,7	5,8
Sociālā eksistence (nākotnē)	5,01	4,85	7,46	6,06
Apkārtējā vide (pagātnē)	4,69	3,82	6,38	5,7
Apkārtējā vide (nākotnē)	4,16	4,17	6,54	5,61
Finanses (pagātnē)	4,32	3,31	6,22	4,36
Finanses (nākotnē)	4,59	3,67	6,24	4,32
Mācības (pagātnē)	6,19	4,29	7,73	5,49
Mācības (nākotnē)	5,90	4,59	7,70	5,75

Respondentes sievietes kā biežāko ar stresu saistīto problēmu cēloni atzinušas individuālās problēmas (gan nākotnē, gan pagātnē). Kā otru nozīmīgāko grupu viņas izdala mācību radītās problēmas gan pagātnē, gan nākotnē un sociālās eksistences problēmas pēdējo sešu mēnešu laikā (sk. 2.tabulu).

Pēc respondentu vīriešu anketu rezultātiem redzam, ka stresu izraisa iespējamā individuālo problēmu risināšana nākotnē un ģimenes problēmas gan pagātnē, gan nākotnē. Vīrieši ar stresu saista arī mācības kā pēdējo, tā nākamo sešu mēnešu laikā un problēmas, ko izraisa sociālās eksistences jautājumi gan pagātnē, gan nākotnē (sk. 2.tabulu).

Sakarības starp trauksmes, trauksmainības un stresa rādītājiem

3.tabula. Sakarības starp trauksmes, trauksmainības un stresa rādītājiem sievietēm

	<i>Trauksmainības</i>	<i>rādītāji</i>
<i>"Aptaujas stresa noteikšanai" rezultāti</i>	<i>T stāvoklis</i>	<i>T īpašība</i>
Ģimene (pagātnē)	0,19**	-
Individuālās problēmas (pag.)	0,21*	0,28*
Individuālās problēmas (nāk.)	0,14**	0,19*
Sociālā eksistence (pagātnē)	-	0,24*
Sociālā eksistence (nākotnē)	-	0,24*
Apkārtojā vide (pagātnē)	-	0,16**
Apkārtojā vide (nākotnē)	-	0,14**
Finanses (pagātnē)	-	0,19**
Mācības (pagātnē)	0,23**	0,25*
Mācības (nākotnē)	0,16*	0,16*

r* vērtība, $p < 0,01$ (divpusējais); *r* vērtība, $p < 0,05$ (divpusējais).

Interesanti, ka respondentu sieviešu aptaujas stresa noteikšanai rezultāti izteiktāk saistīti ar trauksmainības kā personības īpašības (T īpašības) rādītājiem, bet respondentu vīriešu – ar situatīvās trauksmainības (T stāvokļa) rādītājiem.

Respondentes ar paaugstinātu trauksmainību kā personības īpašību (T

stāvokli) atzīmē gandrīz visas piedāvātās ar stresu saistītās cēloņu grupas. Ciešāka sakarība vērojama starp sievietes T stāvokļa rādītājiem un tādiem aptaujas skalu rādītājiem kā: individuālajām problēmām (gan iepriekšējos, gan nākamajos sešos mēnešos), sociālo eksistenci (pagātnē, nākotnē) un mācībām pēdējos sešos mēnešos.

4.tabula. Sakarības starp trauksmes, trauksmainības un stresa rādītājiem vīriešiem

Aptaujas "stresa noteikšanai rādītāji	Trauksmainības rādītāji	
	T stāvoklis	T īpašība
Individuālās problēmas (pag.)	0,46*	-
Individuālās problēmas (nāk.)	0,41**	-
Sociālā eksistence (pagātnē)	0,46*	-
Sociālā eksistence (nākotnē)	0,54*	-
Apkārtējā vide (pagātnē)	0,32**	-
Apkārtējā vide (nākotnē)	0,38**	-
Finanses (pagātnē)	0,38**	-
Mācības (pagātnē)	-	0,38**
Mācības (nākotnē)	-	0,35**

*r vērtība, $p < 0, 01$ (divpusējais); ** r vērtība, $p < 0, 05$ (divpusējais).

Respondenti vīrieši ar paaugstinātu trauksmainību kā personības īpašību mācības novērtē kā stresu veicinošu problēmu grupu (gan iepriekšējos, gan nākamajos sešos mēnešos).

Kā redzams 3. un 4.tabulā, studentu trauksmainības rādītāji un stresa aptaujas rezultāti ir statistiski nozīmīgi saistīti. Apstiprinās pieņēmums, ka starp galvenajām norādītajām stresu izsaucošajām problēmu grupām un trauksmainības rādītājiem pastāv būtiska statistiska sakarība.

Secinājumi

Trauksmes, trauksmainības un stresa jēdzienam savos darbos pievērsušies dažādu psiholoģisko teoriju autori, tomēr šiem pētījumiem vienmēr bijis līdzīgs mērķis – noskaidrojot cilvēka trauksmes un stresa veidu un dabu, to cēloņus un izpausmes veidus, izstrādāt korekcijas programmas, kas ļautu indivīdam apzināties un kontrolēt savu rīcību stresa

gadījumos, trauksmainās situācijās, nodrošinot indivīda efektīvu funkcionēšanu.

Autores veiktais pētījums nesniedz pilnīgu ainu par studentu stresa cēloņiem, tomēr iezīmē būtiskākās vispārīgās tendences.

Sociālekonomiskā un politiskā situācija Latvijā bieži cilvēkos rada nevajadzīgu spriedzi un trauksmi. Nereti tiek uzskatīts, ka finansiālās problēmas ir galvenais stresu izraisošais faktors. Taču, kā to rāda pētījuma rezultāti, respondenti finansiālās problēmas nebūt nav atzinuši par būtiskākajām.

Gan sievietes, gan vīrieši kā vienu no nozīmīgākajiem stresa izraisītājfaktoriem atzīmē individuālās un ģimenes problēmas, mācības un sociālās eksistences jautājumus.

Rezultāti liecina, ka tikai 51% respondentu un 56% respondentu trauksmainības kā personības īpašības rādītāji atbilst vidējam līmenim. Cilvēki ar izteiktāku trauksmainības līmeni lielākā mērā ir pakļauti stresa iedarbībai, ātrāk nonāk līdz garīgam un fiziskam spēku izsīkumam, tātad apmēram pusei respondentu stresa situācijās var rasties dažādas problēmas.

Tā kā trauksmainība kā personības īpašība (T īpašība) būtiski ietekmē cilvēka spēju pielāgoties konkrētai situācijai, tad varam secināt, ka apmēram pusei respondentu iespējamās adaptēšanās grūtības. Pētījuma dalībnieki ir pedagoģijas programmu studenti, viņi nākotnē būs tie, kas mācīs skolēniem ne tikai attiecīgo priekšmetu, bet palīdzēt arī attīstīt spēju kontrolēt savas emocijas, stresu; spēju adaptēties konkrētajā situācijā. Lai viņi to varētu veikt, tagadējiem topošajiem pedagogiem vēlams izveidot speciālu kursu, kurā viņi mācītos apzināties un kontrolēt personisko trauksmi un trauksmainību.

Literatūra

1. Miller L.H., Ross R. *Stress*. Sydney, London: Bay Books, 1972.
2. Lazarus R.S., Averill J.K. Emotion and Cognition: With Special reference to Anxiety. In: Spielberger C.D. *Anxiety: Current trends in theory and research*. Vol. 2. New York: Academic Press, 1972.
3. Spielberger C.D., O'Neil H.F., Hansen D.N. Anxiety, drive theory, and computer assisted learning. In: B.A. Maher (ed.). *Progress in experimental*

personality research. Vol.6. New York: Academic Press,1972.

4. Spielberger C.D. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (form Y). "Self-Evaluation Questionnaire"*. Consulting Psychologists Press,1983.
5. Spielberger C.D., Vagg P.R. (eds.). *Test anxiety. Theory, assessment, and treatment*. Washington: Taylor & Francis, 1999.
6. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. М.,1986.

Summary

The theme of this research is to ascertain the stress reasons of students and its connection with the level of anxiety. The research group consists from 247 female and 37 male students that study in pedagogical specialities in University of Latvia. The research method is "Stress Questionnaire" by Ph.D. L.H. Miller, Ph.D. A.D. Smith and "Self-Evaluation Questionnaire" C.D.Spielberger, R.L.Gorsuch, R.E.Lushene.

It is ascertained between which, with stress connected problem groups, and, the levels of students anxiety, there is essential relevance.

Key words: stress, anxiety.

