

Skolotājs kā mācību dialoga veidotājs: pretrunas un iespējas

Vilnis Purēns, *Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija*

Kopsavilkums. Rakstā ir aplūkotas problēmas, kas saistītas ar dialogiskās pieejas ieviešanu skolā, konkrēti, ar Latvijas vēstures skolotāju gatavību dialogam. Pēc autora domām, mūsdienu izglītības sistēmā veidojas pretrunīga situācija. IT tehnoloģijas paver skolēniem iespēju sasniegt noteiktu pašizglītības līmeni. Tomēr tādā ceļā iegūtās zināšanas ne vienmēr ir pilnvērtīgas un skolotājam tās jākorrigē. Tā kā katra skolēna vajadzības ir individuālas, izeja varētu būt dialogiska pieeja, kad skolotājs un skolēns mācību procesu veido kā līdztiesīgu dialogu. Autors piedāvā aptauju, kurā cenšas izziņāt Latvijas vēstures skolotāju gatavību dialogam, un secina, ka, neskatoties uz direktīvo skolu vadības stilu, kas Latvijā saglabājies no agrākās sabiedrības, skolotāji ir atvērti daudzveidīgām sarunām ar skolēniem.

Atslēgas vārdi: dialogiskas mācības, vēstures didaktika, skolotāja loma dialogā.

I. IEVADS

Par vienu no mūsdienu sabiedrības iezīmēm varētu uzskatīt arvien lielāku individualizāciju. Daudzas cilvēka darbības jomas, kurām tradicionāli piemita kolektīvs raksturs, tiek individualizētas. IT tehnoloģijas arvien vairāk individualizē izglītību. Skolēns klasē arvien retāk ierodas kā balta lapa. Šajā situācijā skolotājam ir jābūt gatavam mainīt savu pieeju un sākt dialogu ar skolēnu. Bet vai mūsdienu skolotāji Latvijā tam ir gatavi? Kas mudina vai kas traucē viņu darbību šajā virzienā? Šī raksta mērķis ir parādīt situāciju, kuru autors iepazīna, veicot vēstures skolotāju aptauju.

II. SKOLĒNU PAŠIZGLĪTĪBA KĀ JAUNS IZAICINĀJUMS IZGLĪTĪBAS SISTĒMAI

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas pētnieki Ausmas Šponas vadībā 2010. gadā veiktajā aptaujā, kurā piedalījās Rīgas skolēni, konstatēja, ka pēc skolēnu domām sev personīgi nozīmīgu un interesantu informāciju viņi iegūst no interneta (1), draugiem (2) un vecākiem (3) [1]. Mācību stundas ierindojās septītajā, skolotāji – astotajā, bet mācību grāmatas – devītajā vietā.

Interesanti, ka to skolēnu skaits, kuri par galveno sev nozīmīgās aktuālās informācijas avotu uzskata skolotājus, bija trīs reizes mazāks, nekā to, kas pirmajā vietā izvirzīja internetu (attiecīgi 473:1178).

Apzinoties jauno situāciju, vācu pedagogs Rainers Vinkels (*Rainer Winkel*, dz. 1943) jau pagājušā gadsimta 80. gados darbā “Antinomiskā pedagoģija un komunikatīvā didaktika” norādīja, ka (1) mūsdienu skolēni ir patmīlīgāki un mazāk pieņem autoritātes, bet tajā pašā laikā viņu personības ne vienmēr ir izkristalizējušās, un bieži vien tās ir inertākas, nekā tas bija agrāk; (2) mūsdienu mācību process kļūst nenoteiktāks,

traucētāks (“gestörter”) un (3) pašreizējā situācijā visai maz noder agrāk izstrādātās un loģiski pamatotās izglītības teorijas [2].

IT tehnoloģiju lomu tomēr nevar vērtēt viennozīmīgi. No vienas puses, 2009. gadā veiktajā OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērošanas programmā konstatēts, ka skolēniem datortiklu pieejamība mājās ir sasniegusi 92% un ka skolēnu vidējie sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs ir ievērojami labāki, ja mājās ir dators [3]. No otras puses, amerikāņu digitālās izglītības speciālists Marks Prenskis (*Marc Prensky*, dz. 1946) jau 2001. gadā konstatēja, ka informācijas tehnoloģiju izmantošana būtiski maina skolēnu pasaules uztveri. Skolēniem, kuri bieži lieto datoru, pasaule kļūst sadrumstalota, nesistēmiska, dominē vizuālā uztvere, lielu lomu iegūst spēle, fantāzijas radīta realitāte apdraud īsto realitāti [4].

Šīs pretrunas liecina, ka sabiedrība tomēr nevar pašlaik uz to, ka skolēna pašizglītība atrisina visas mācību problēmas. Ja arī skolotājs nav galvenais informācijas avots, viņš tomēr saglabā zināmu zināšanu sakārtotāja vai gida lomu, tādējādi mudinot skolēnus šos krājumus pilnveidot un papildināt. Situāciju padara sarežģītāku tas, ka katra skolēna ceļš uz zināšanām ir bijis vairāk individuāls, nekā agrākajā kolektīvajā mācību sistēmā. Līdz ar to skolotājam ir mazāk iespēju nojaust, kādas patiesībā ir katra skolēna vajadzības.

Vēl komplicētāku šo situāciju padara tas, ka savu izglītības politiku īsteno arī valsts. Tā izstrādā izglītības standartus un prasa no skolotāja, lai viņš tos īsteno. Valstīs ar senām demokrātijas tradīcijām sabiedrība ir apzinājusies līdzsvara iespējamību – valsts politika tiek uzskatīta par orientējošu. Tās mērķis ir saskaņot izglītības procesus, padarīt dažādās iestādēs iegūto izglītību salīdzināmu un pēcteci.

Postpadomju valstīs vēl arvien tiek saglabāta liela izglītības birokrātija un sabiedrībā dominē uzskats, ka valsts (nevis indivīds, kas ierodas mācību iestādē) ir izglītības pakalpojuma pasūtītājs. Arī skolotāji ir pieraduši pie šādas sistēmas un pat paši prasa rīkojumus un instrukcijas, jo vēlas būt pārliecināti, ka „rīkojas pareizi”.

Eurostat pētījumā par izglītību Eiropā 2012. gadā no 24 skolu autonomijas rādītājiem par pieciem ir izteikts viedoklis, ka Latvijā šajos jautājumos skolas tiek pilnībā ierobežotas, par trim – ka daļēji ierobežotas.

Mācību procesā pilnīgi vai daļēji ierobežoti tiek tādi būtiski komponenti kā mācību satura un mācību grāmatu izvēle un skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana. Tajā pašā laikā lielākajā daļā Eiropas „veco” demokrātijā mācību procesā nosacītus ierobežojumus rada tikai saskaņojošie izglītības standarti. Skotijā, piemēram, arī standartu izpildes jautājumā skolām ir zināma autonomija [5].

Stāvokli saasina tas, ka pēc tiem pašiem Eurostat datiem lielākā daļa Latvijas skolotāju ir vecuma grupās no 40 līdz 50 un vairāk par 50 gadiem, tas ir, – pārstāv vecāko paaudzi, kas ir paradusi strādāt direktīvajā un stingri kontrolētajā padomju izglītības sistēmā [5].

Mūsu izglītības iestādēs skolotājs bieži ir divu iespēju priekšā. Sekojot direktīvajām tradīcijām, viņš var uzskatīt par savu uzdevumu tikai deklarātīvi īstenot valsts politiku. Jāatzīst, ka vairumā gadījumu Latvijas izglītības sistēmā šādu pieeju uzskatījis par pieņemamu. Otrā iespēja ir censties personalizēt valsts (sabiedrības) pasūtījumu, skaidrojot skolēniem tajā ietvertās vērtības un nozīmi viņu dzīvē. Pirmajā gadījumā skolotājs rada konfliktsituāciju – viņš ignorē skolēnu par labu birokrātijai, tādējādi padarot skolu par valsts varas piedēkli un mācības – par skolēna obligātu pienākumu. Otrajā gadījumā viņš cenšas sabalansēt abu pušu intereses, saglabā skolas atvērtību skolēnam un padara mācības par kopīgu vērtību.

III. DIALOGISKAIS MĀCĪBU PROCESS UN SKOLOTĀJA POZĪCIJA TAJĀ

Pēc raksta autora domām, gan pašizglītības iekļaušana skolas izglītības procesā, gan valsts (sabiedrības) izvirzīto uzdevumu īstenošana visefektīvāk var notikt dialogiskā mācību procesā, kura galvenais komponents ir skolotāja un skolēna dialogs, balstīts uz līdztiesības pamatiem, valīdiem argumentiem un kopēju apziņu, ka mācību procesa mērķi ir vienlīdz nozīmīgi abām pusēm.

Dialogiskas pieejas vēsturiskās saknes meklējamas sengrieķu filozofa Sokrāta (ap 469.–399. g. p.m.ē.) darbos. Viduslaikos dialogu plaši izmanto Svēto Rakstu skaidrojumos un sholastikā, mūsdienās viens no pirmajiem to aktualizēja brazīliešu pedagogs Paulo Freire (1921–1997), bet dialoga metodoloģijas pamatprincipus izvirzīja Hosē Ramons Flečs (dz. 1952.).

Apspriežot dialoga pozitīvās perspektīvas, lielākā daļa autoru uzsver arī skolotāja īpašo lomu dialoga veidošanā.

Paulo Freire pretstata “uzkrājošo izglītību” (“banking education”), kurā zināšanas ir tikai skolotāja monopols, brīvībai izglītībai, kurā skolotājs kopā ar skolēnu veido ģeneratīvās tēmas – kopēji izvēlētas izziņas laukus, kas vienlīdz nozīmīgi abām pusēm. Pirmais solis uz dialogisku sadarbību, pēc viņa domām, ir vērtējošā (kritiskā) domāšana [6].

Dialogiskās pedagogijas pētniece no Latvijas Jeļena Jermolajeva piedāvā uz dialogu vērsta skolotāja raksturojumu. Dialogiski atvērts skolotājs: 1) uzticas skolēnam un ciena viņu, 2) ir gatavs uzklaut, 3) ir gatavs palīdzēt grūtās situācijās, 4) spēj sabalansēt savu autoritāti ar skolēnu vēlmi radoši izpausties, 5) elastīgi manevrē ar vērtējumu, 6) diskutē ar skolēnu tonī, kas veicina atvērtību dialogam [7].

Jau minētais vācu pētnieks Rainers Vinklers piedāvā kritiski komunikatīvo didaktiku, kurā tiecas savienot skolēnu patstāvību un atbildību ar skolotāja atbalstošo un vērojošo pozīciju. Viņš aicina iesaistīt skolēnus mācību darba plānošanā un atzīst, ka skolotāja rūpīgais vērojums un tā rezultātā tapušie secinājumi ir vislabākais pamats tālākai pedagogiskajai darbībai [2].

Angļu pedagogs un pedagogijas teorētiķis Robins Aleksanders skolotājam, kas savu darbu vēlas balstīt uz dialogu, iesaka rūpīgi analizēt savu pozīciju klasē. Dialogu veidojošam skolotājam jāspēj izmantot dažādas organizatoriskās formas, mainīt klases iekārtojumu, vadīt stundu pietiekami emocionāli, plānot uzdevumus tā, lai rastos nepieciešamība sarunāties. Viņam jāprot meistarīgi atturēties no iejaukšanās, rūpīgi regulēt savu žestu valodu, pārdomāt savu atrašanās vietu klasē [8].

Britu konstruktīvisma pedagogijas piekritējs Duglass Bērness uzskata, ka tikai dialogā var atklāt, kas patiesībā ir aktuāls skolēnam. Jo mazāk skolotājam ir vēlme automātiski pārnest savas zināšanas uz skolēnu vidi, jo tas vairāk rosina skolēnus darboties pašiem. Prezematīvo sarunu vietā (kas prezentē jau gatavas zināšanas) viņš iesaka ieviest pētnieciskas sarunas, kurās patiesība tiek noskaidrota, savienojot zināmo un personīgi aktuālo ar jauno. Lai to panāktu, skolotājam vairāk jāaktivizē sociālais komponents – jācenšas panākt skolēnu patstāvīga sociālā mācīšanās [9].

Dialoga veidošanā sava loma ir ne vien skolotāja darbībai un verbālai komunikācijai, bet arī neverbālajai, kuru lielā mērā nosaka skolotāja tēls.

2011.–2012. gadā desmit pasaules valstīs tika veikts starptautisks pētījums par skolotāja tēlu. Pētījuma gaitā atklājās, ka vairums skolēnu gaida skolotāju ar demokrātisku attieksmi, humora izjūtu, rūpīgu, pacietīgu, tādu, kas ir spējīgs iedziļināties skolēnu problēmās un izprast tās.

Tajā pašā laikā skolēni saskata vajadzību, lai skolotājs ietu rētu distanci un saglabātu autoritāti. Pētījums liecina, ka skolotāji izjūt zināmu spiedienu no sabiedrības, kas prasa no viņiem ievērot augstus ideālus, tāpēc savā pašvērtējumā mēdz būt ļoti kritiski [10].

Viens no mācību priekšmetiem, kurā dialogiska pieeja būtu īpaši ieteicama, pēc raksta autora domām, ir vēsture.

Vēsture ir cilvēces dzīves darbība, kura veidojas, balstoties uz dažāda līmeņa dialogiskajām attiecībām. Vēsturisko situāciju analīze ir saistīta ar kontraversālu un dažādu motīvu nosacītu viedokļu iepazīšanu. Mācoties vēsturi, skolēns var iejusties vēsturisko varoņu lomā un modelēt to rīcību, balstoties uz savu pieredzi un pilnveidot savas atziņas, izmantojot vēsturisko realitāti.

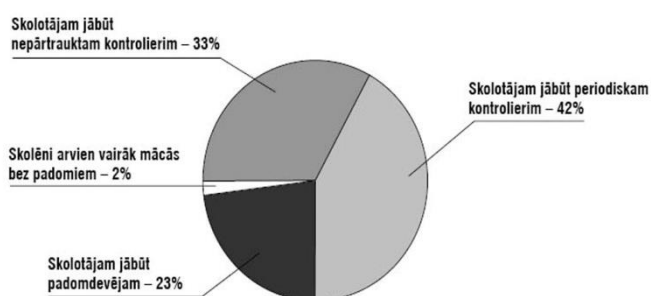
IV. SKOLOTĀJU UN SKOLĒNU MJATTIECĪBAS LATVIJĀ

Pedagoģiskais process vienmēr norit konkrētā sociālā vidē. Līdz ar to arī jautājums par dialogiska mācību procesa ieviešanu Latvijas skolās jāsaista ar to, kādi ir mūsu skolotāji un cik liela ir viņu gatavība pāriet no autoritārās mācīšanas uz dialogu ar skolēniem. Lai to noskaidrotu, tika veikta aptauja vēstures skolotāju vidū.

Aptaujas dalībnieku izlase tika veidota pēc nejaušības principa, bet raugoties, lai tajā proporcionāli piedalītos pārstāvji gan no Rīgas, gan no visiem Latvijas novadiem un ar dažādu darba pieredzi. Kopumā aptaujā piedalījās 208 vēstures skolotāji no tikpat Latvijas skolām ar darba pieredzi no 3 līdz 15 gadiem. Skolotājiem tika piedāvāti jautājumi ar atbilstu versijām, kuras bija iespējams papildināt ar saviem atbilstu variantiem un komentāriem.

Pastāvot autoritārajai pieejai, skolotājam lielā mērā tiek izvirzītas prasības būt skolēna darba kontrolierim, jo skolēns ir skolotāja iedarbības objekts. Savukārt humānā un dialoga pedagoģija mudina skolotāju nostāties padomdevēja pozīcijā. Līdz ar to pirmais aptaujas jautājums bija saistīts ar to, kā skolotāji raksturo savu vietu mācību procesā.

33% aptaujāto norādīja, ka uzskata sevi par skolēna darba kontrolieriem – ja skolotāji nepārtraukti nekontrolētu skolēnus, tad skolēni nemācītos. 42% aptaujāto atzina, ka kontrole nepieciešama periodiski, tas ir, pēc viņu domām, skolēni kopumā mācās patstāvīgi, bet kontrole palīdz viņiem nezaudēt orientāciju un laiku pa laikam kalpo mācību disciplīnas uzturēšanai. 23% vairāk redz sevi padomdevēja lomā un tikai 2% atzīstas, ka skolēnos arvien vairāk novēro centienus mācīties bez padomiem un pašiem risināt visas problēmas (sk. 1. attēlu).



1. att. Skolotāja un skolēna sadarbība mācību procesā.

Tādējādi kopumā 75% aptaujāto skolotāju kontroli uzskata par būtisku sava darba sastāvdaļu un mazāk paļaujas uz to, ka mācību procesā skolēni varētu pāriet uz zināmu pašregulāciju, balstot mācības uz savām vajadzībām un interesēm.

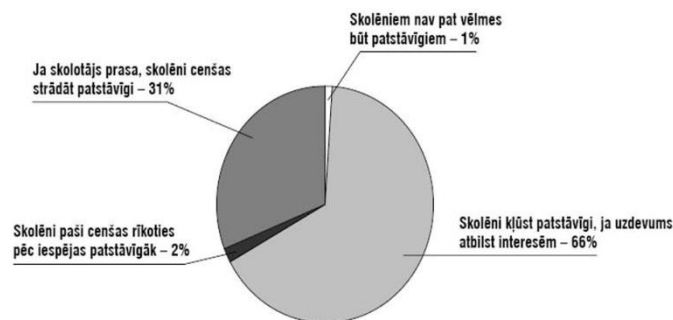
Šāda aina lielā mērā ir padomju skolas mantojums. Līdzīgus secinājumus ir izdarījuši arī skolotāja tēla pētnieki, kas vidēju Latvijas skolotāju tēlu raksturo kā dusmīgu, steidzīgu un rūpju nomāktu cilvēku, bet pārmaiņu procesus raksturo kā ļoti lēnus [11].

Nedaudz cerīgāka aina paveras atbildēs uz jautājumu, cik lielā mērā skolēni tiecas būt patstāvīgi.

Centieni patstāvīgi veidot savu mācību procesu ir būtisks komponents dialogiskajā pedagoģijā, jo tā nav iespējama bez aktīvas skolēna līdzdalības.

Tikai 1% aptaujāto atzina, ka pilnībā nesaskata skolēnos vēlmi būt patstāvīgiem. 31% uzskata, ka šāda vēlme ir atkarīga no skolotāja. Ja skolotājs prasa no skolēna patstāvīgu darbu, tad visbiežāk rezultāts tiek sasniegts. Lielākais vairums skolotāju (66%) uzskata, ka atslēga patstāvīgam darbam ir skolēnu intereses. Ja skolēnu kaut kas interesē, tad viņš noteikti rīkosies patstāvīgi.

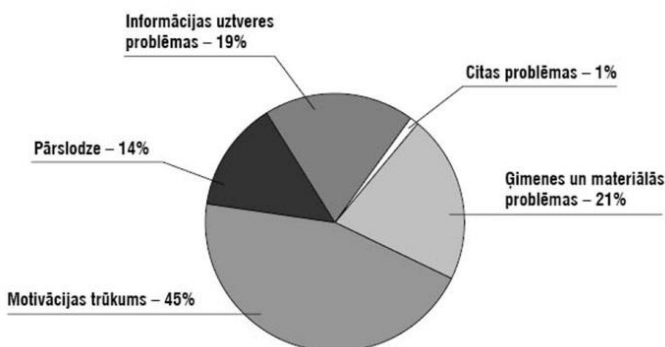
Komentāros un piebildēs skolotāji gan bieži atklāj zināmu skepsi, norādot, ka visdrīzāk skolēnu intereses nebūs saistītas ar mācību darbu. Tikai 2% skolotāju atzīst, ka saskata skolēnos centienus būt arvien patstāvīgākiem (sk. 2. attēlu).



2. att. Skolēnu centieni būt patstāvīgiem skolotāju skatījumā.

Šādi rezultāti atklāj divas pretrunas, kas pastāv skolā. Vispirms skolotāji ir atzinuši, ka arī skolēnu patstāvīgums ir pedagoģiskās sadarbības rezultāts. Ja skolotājs atgādina, ka mācības ir viņu pašu intereses, patstāvīgumu iespējams panākt. Tajā pašā laikā atbildes uz iepriekšējo jautājumu liecina, ka skolotāji ne īpaši tic sava darba veiksmi minētajā virzienā un tāpēc labāk paļaujas uz kontroles mehānismiem. Otra pretruna atklājas starp skolas mācību saturu un skolēnu interesēm. Lielais kontrolējošo skolotāju īpatsvars un atziņa, ka skolēnu patstāvīgumu veicina piedāvātā uzdevuma atbilstība interesēm, norāda uz divām iespējām: 1) mācību saturs skolā nesaskan ar to, ko par vērtību savā dzīvē uzskata skolēni, 2) skolotāji maz uzmanības pievērš motivācijai.

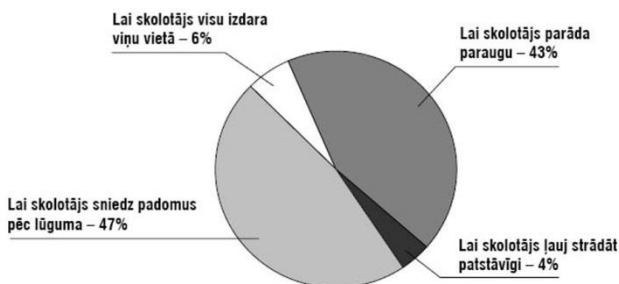
Mācību satura disonansi ar vajadzībām, kuras apzinās paši skolēni, apliecina arī atbildes uz jautājumu, kas pēc skolotāju domām traucē skolēniem gūt panākumus mācībās. Uz šo jautājumu skolotāji varēja brīvi izvirzīt savas atbilžu versijas. Sabiedrībā daudz diskutētie skolēnu pārslodzes jautājumi būtiski šķiet tikai 14% skolotāju. Tāpat tikai 21% uzskata, ka būtisku ietekmi uz skolēnu spējām atstāj materiālās problēmas. Par mūsdienu digitalizācijas laikmeta problēmu jāuzskata grūtības uztvert informāciju (skolotāji īpaši norāda uz skolēnu vājajām lasīšanas prasmēm). To atzīst 19% skolotāju. Savukārt dominējošas (45%) ir norādes uz motivācijas trūkumu. Vairums skolotāju norāda, ka zināšanas sabiedrībā netiek novērtētas vai skolēni nezina, kur tās izmantos (sk. 3. attēlu).



3. att. Skolēnu problēmas mācībās skolotāju skatījumā.

Skolotāja un skolēna sadarbības raksturu vislabāk atklāj situācijas, kad skolotājs izvirza skolēnam kādu uzdevumu. Būtisks šeit ir jautājums, ko šādā situācijā skolēns gaida no skolotāja. Ja skolēns apzinās, kādi būs viņa personīgie ieguvumi, viņam vajadzētu būt ieinteresētam pie tā strādāt, ja ne – skolēns varētu vairīties no uzdevuma izpildes.

6% skolotāju uzskata, ka visdrīzāk skolēni izmantos dažādas viltības, lai panāktu, ka faktiski uzdevumu paveic pats skolotājs. 43% ir pārliecināti, ka skolēni vēlas tikai paraugu, pēc kura jāizpilda darbs, tas ir, nevēlas pieiet radoši un vēlas atkārtot tikai zināmas manipulācijas, lai viegli sasniegtu rezultātu. 47% skolotāju tomēr uzskata, ka skolēniem vajadzīgs tikai padoms, nevis gatavi modeļi. Savukārt 4% apgalvo, ka skolēni labprāt visu dara paši un skolotāja iejaukšanos nevēlas (sk. 4. attēlu).



4. att. Ko skolēni gaida no skolotāja uzdevuma veikšanas laikā.

Ja apvienojam atbildes divās grupās, tad varam teikt, ka 49% skolotāju uzskata, ka viņiem vēl arvien ir jāuzņemas galvenā loma jebkura uzdevuma izpildē, savukārt 51% ir pārliecināti, ka skolēni tomēr var darboties patstāvīgi, viss atkarīgs no skolotāja pozīcijas.

Iespējams, ka šie rezultāti labi atklāj to, kuri skolotāji vairāk izmanto autoritāro un kuri – sadarbības stilu.

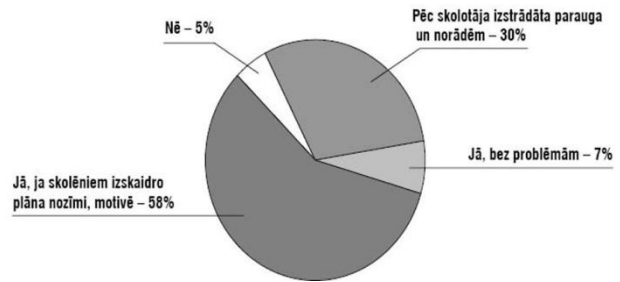
Autoritāram stilam raksturīgas ļoti detalizētas prasības. Skolēni, iespējams, ir spējīgi izpildīt piedāvāto uzdevumu pēc saviem ieskatiem, tomēr baidās, ka forma, kādā uzdevums tiks veikts, neatbilst detalizētām prasībām. Līdz ar to viņi vedina skolotāju pildīt uzdevumu pašam vai arī prasa paraugu, kurā iekļaujoties tiks izpildītas arī prasības.

Skolotāji, kuri sniedz padomus pēc lūguma, vai arī vērtē tikai gala rezultātu, neapšaubāmi veicina daudz patstāvīgākas personības veidošanos, kas pati ir spējīga uzņemties atbildību par sava darba rezultātiem.

Dialoga pedagoģijas piekritēji uzskata par nozīmīgu arī to, ka skolēni piedalās sava mācību plāna veidošanā. Tāpēc šāds jautājums tika uzdots arī Latvijas skolotājiem.

Tikai 5% skolotāju ir pārliecināti, ka skolēni to noteikti nespēj. 30% uzskata, ka skolēni to spētu pēc parauga. 58% domā, ka skolotājam ir tikai jāizskaidro šī plāna nozīme un jāmotivē. 7% pat ir pārliecināti, ka skolēni ar to tiku galā bez problēmām (sk. 5. attēlu).

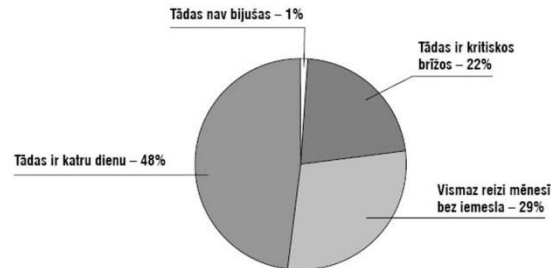
Šādas atbildes kontrastē ar iepriekšējiem viedokļiem, un atkal parādās atziņa, ka, ja skolēns ir izpratis plāna nozīmi savā dzīvē, viņš arī būs ieinteresēts to veidot.



5. att. Skolēnu spējas pašiem veidot mācību plānu skolotāja skatījumā.

Dialogiska pieeja mācībām nav iespējama bez abpusējas uzticības. Viens no rādītājiem, kas to raksturo, ir atklātas sarunas starp skolēnu un skolotāju.

Tikai 1% skolotāju atzīst, ka atklātas sarunas ar skolēniem viņiem nav bijušas. 22% uzskata, ka atklātas sarunas ar skolēniem ir notikušas kritiskās situācijās. 29% apgalvo, ka tādas notiek vismaz reizi mēnesī un īpaši iemesls tām nav vajadzīgs. Tomēr lielākā daļa skolotāju (48%) apgalvo, ka par atklātām var uzskatīt visas ikdienas sarunas (sk. 6. attēlu).



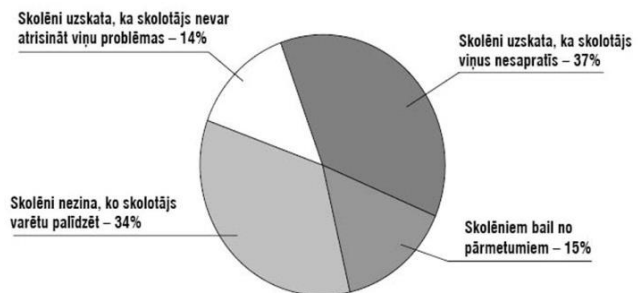
6. att. Atklātu sarunu biežums skolēnu skatījumā.

Aptaujas rezultāti liecina, ka skolotāji apzinās savu īpašo lomu skolēnu dzīvē [7].

7% skolotāju skolēnu pašsajūta un ikdienas problēmas ir svarīgas un nav nepieciešamas īpašas situācijas, lai skolotājs pievērstos skolēniem.

Tajā pašā laikā skolotāji apzinās savas ierobežotās iespējas. Tas atklājas atbildēs uz jautājumu, kāpēc kritiskos brīžos skolēni ne vienmēr vēršas pie skolotāja.

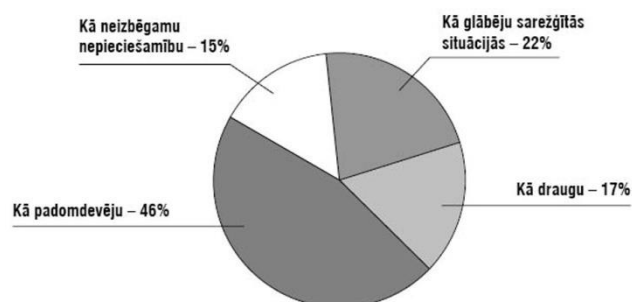
Tikai 15% skolotāju uzskata, ka skolēniem varētu būt bail no skolotāja izteiktajiem pārmētiem, ka viņi kaut ko nav darījuši pareizi. 37% apgalvo, ka skolēni varētu baidīties būt nesapraستی. 34% ir pārliecināti, ka skolēni nezina, ko skolotājs varētu viņiem palīdzēt. 14% ir pārliecināti, ka skolotājs skolēnu problēmas nevar atrisināt, tāpēc arī skolēni pie viņa nevēršas (sk. 7. attēlu).



7. att. Cēloņi, kāpēc skolēni nevēršas pie skolotāja.

Skolotāja un skolēnu attiecības labi raksturo arī skolotāju uzskats par to, kāda kopumā varētu būt viņu loma skolēnu dzīvē.

Tikai 15% skolotāju uzskata, ka skolēni viņus uztver kā neizbēgamu nepieciešamību. Viņu skatījumā skolēni ir atsvešināti no skolotājiem un nesaskata iespējas pārvarēt šo barjeru. 22% redz sevi kā glābējus kritiskos brīžos. Skolēni pie viņiem vēršas tikai tad, ja nav citas iespējas. Arī šādas atbildes liecina par būtisku barjeru pastāvēšanu. 46% raksturo sevi kā padomdevējus. Šajā gadījumā skolēnu uzticības līmenis jau ir krietni augstāks. 17% vēlas sevi redzēt kā skolēnu draugus (sk. 8. attēlu). Šādas atbildes liecina, ka skolotāji visumā vēlas iegūt augstu skolēnu uzticību, un tas vieš optimismu.



8. att. Skolēnu un skolotāju attiecību raksturojums.

Aptaujā piedāvātās atbilžu versijas var iedalīt četrās grupās un atbilstoši tām iedalīt skolotājus trīs līmeņos pēc viņu attieksmes pret autoritāti un kontroli. Pirmās grupas skolotāji augstu vērtē autoritāti un kontroli. Viņi vairāk jūtas kā mācību procesa vadītāji un kā sekas uzņemas arī lielāku atbildību par šā procesa rezultātu. Otrās grupas skolotāji uzskata, ka kontrole un autoritāte jāizrāda epizodiski. Viņuprāt, skolēni ir pietiekami patstāvīgi un pedagogs var ieņemt vērotāja pozīciju. Trešās grupas skolotāji atzīst skolēna patstāvīgumu un paša atbildību par sava darba rezultātu, tomēr nenoliedz savas autoritātes nepieciešamību. Ceturtās grupas skolotāji uzskata, ka skolēniem jāļauj darboties pēc iespējas patstāvīgāk, pat neiejaucoties viņu darbībā (1. tabula).

1. TABULA

SKOLOTĀJU AUTORITĀŠU LĪMEŅI

Līmeņi	Skolotāju skaits, kuriem vairākums atbilžu attiecas uz šo līmeni	Skolotāju skaits, kuriem nav atbilžu, kuras norāda uz šo līmeni	Skolotāju skaits, kuriem šajā līmenī ir 1-2 atbildes
1. Augstu vērtē autoritāti un kontroli	15 % (31)	21 % (43)	21% (43)
2. Pieļauj epizodisku kontroli un autoritātes izrādīšanu	35 % (72)	10 % (20)	46 % (95)
3. Uzskata, ka skolēni pamatā darbojas patstāvīgi	67 % (139)	5 % (11)	26 % (54)

4. Uzskata, ka iejaukšanās skolēnu darbā nav nepieciešama	6 % (12)	39 % (81)	53 % (110)
---	----------	-----------	------------

Pēc grupējuma iegūtie rezultāti liecina, ka savās atbildēs skolotāji ir pretrunīgi. Apmēram piektdaļa aptaujāto vairāk iekļaujas pirmajā grupā ar izteiktu tieksmi uz autoritāti un kontroli. Trešdaļu atbildētāju būtu iespējams pielīdzināt epizodiskas kontroles piekritējiem, bet pārējie svārstās starp trešo un ceturto grupu.

Kopumā rezultāti parāda pretrunīgo stāvokli, kādā atrodas mūsdienu skolotājs Latvijas skolās. Autoritārais izglītības vadības stils, kuru vēl arvien īsteno izglītības birokrācija, skolas administrācijas prasības, apziņa, ka skolēni jāsaģatavo centralizētajiem pārbaudījumiem un to rezultāti lielā mērā noteiks skolēnu tālāko likteni, mudina viņus saglabāt autoritāru stilu un regulāru kontroli. No otras puses, skolotāji tomēr nav vienaldzīgi pret skolēniem un vēlas veidot demokrātiskākas attiecības. Nav pareizs apgalvojums, ka mūsu skolās vēl arvien dominētu padomju autoritārais skolotājs, tomēr nevar arī apgalvot, ka visas šīs skolas sekas ir pārvarētas.

V. SECINĀJUMI: DIALOGA IESPĒJAS

Latvijas skolotāji tieši vai netieši apzinās dialoga nepieciešamību, bet par būtiskākajiem šķēršļiem uzskata šādus:

Skolotāja autonomijas jautājums. Cenšoties saglabāt lielu direktīvo birokrātiju un nevēloties to nomainīt ar nelielu konsultējošu birokrātiju, valsts traucē skolotājam veidot tādas attiecības ar skolēnu, kas balstītos uz dialogu un skolēna vajadzību izpratni.

Skolēna autonomijas jautājums. Direktīvā sistēmā, kurā skolēnam jāpilda viņam izvirzītās prasības, nemudina skolēnu pašam apzināt savas vajadzības, izvirzīt mērķus un novērtēt sasniegto. Līdz ar to skolēnam nav arī dialoga iespējas. Dialogu viņš neiemācās un nesaprot.

Normatīvu dominance pār pasūtījumu. Gan skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanā, gan skolotāja darba vērtējumos pie mums vēl arvien dominē normatīva pieeja. Par sasniegumiem tiek uzskatīta zināmu normu pildīšana, nevis izglītības vajadzību apmierināšana. Skolotāji trenē skolēnus normatīviem, kurus tiem uzspiež izglītības politikas veidotāji. Tādējādi mācību saturs ir normas, nevis dialogā apzinātas vajadzības.

Diskusijas par skolas nākotni vienmēr ir bijušas neatņemama sabiedrības attīstības komponente. Daļa sabiedrības ir bijusi pārliecināta, ka skolai ir piedodams konservatīvisms un piesardzība, cita – ka skola var būt arī eksperimentu lauks. Latvijas sabiedrībai ir laiks uzticēties skolai un skolēnu vajadzībām, kas izteiktas dialogā ar skolotāju. Sabiedrībai ir nepieciešams cilvēks, kas pats prot atrisināt savas problēmas.

LITERATŪRAS SARAKSTS

- [1] Špona, A., Igoņins, D. *Skolēnu attieksme pret skolu un savām nākotnes perspektīvām kā pedagoģiska problēma. Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā*. Rīga: RaKa, 2011. 14.- 37. lpp.

- [2] Winkel, R. *Antonomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik: Studien zu der Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann, 1988., S 83, 88.
- [3] Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. *Ko skolēni zina un prot - kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs*. Rīga: Latvijas Universitāte, 2009, 155 lpp.
- [4] Prensky, M. *Digital Game-Based Learning* New York: McGraw- Hill, 2001. Pp. 155-170.
- [5] *Key Data on Education in Europe 2012*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012, pp. 50-123.
- [6] Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970. pp. 73.- 93.
- [7] Ermolaeva, E. *Dialogiskais podhods v sovremennom shkol'nom obuchenii: Rabota na soiskanie stepeni doktora pedagogiki*. Rīga: Latvijas universitete, 1997. c. 76-79.
- [8] Alexander, R. *Towards dialogic teaching*. York: Dialogos, 2004. p. 41.-42.
- [9] Barnes, D. *Exploratory Talk for Learning*. In: *Exploring Talk in School*, edited by Neil Mercer and Steve Hodgkinson. Los Angeles, London u.a.: Sage, 2008. pp. 1-15.
- [10] Kestere, I., Lozano, R., Walhuter, C. *The Image of the Teacher: reality and wishful thinking*. The Visual Image of the Teacher, Rīga, RaKa 2012., pp. 174-183.
- [11] Kaļķe, B. *The Visual image of the teacher in Latvia*. The Visual Image of the Teacher, Rīga, RaKa 2012., 120 p.

Vilnis Purēns is a student of Riga Teacher Training and Educational Management Academy (PhD studies in pedagogy), Master of History (1985), graduated from the Latvian University, Faculty of History and Philosophy. His main interests range in didactics of history. He is the author of more than 20 textbooks. Currently he is working in a publishing house "Raka" as an EDITOR IN-CHIEF. Before that, he worked at the school and youth media. The author has also several books on the history teaching methodology.
E-mail: vilnis@raka.lv

Vilnis Purēns. Teacher as creator of learning dialogue: contradictions and possibilities

The author evaluates the contradictory situation in the modern education system. The IT technologies offer to students the opportunity to achieve a certain level of self-education, however, the knowledge from such studies is not always complete. The use of IT changes the students' perception of the world too. For students who often use the computer, the world becomes fragmented, non-systemic, dominated by visual perception, acquire a large role in the game, fantasy and reality are mixed. These discrepancies suggest that the teacher cannot rely on the fact that the student's self-learning solves all problems. If the teacher is not the main source of information, however, he retains some role of knowledge selector or guide, thereby encouraging students to develop and improve their knowledge. Teacher's task is complicated by the fact that in the new situation of each student's path to knowledge has been more individual, than the earlier collective training system. Teachers are less likely to sense the reality is each student's needs. Therefore the author suggests the dialogical approach as topical today. The principal component of this approach is a teacher and pupil dialogue, based on equal rights, valid arguments and common sense that the learning objectives are important for both sides. The introduction of the dialogue in post-Soviet schools is not an easy task. School leadership has often dominated by a directive management style, for which used well by teachers. The students do not know how evaluate their needs and do not know how to make orders to the teacher. To find out what attitude to dialogue is more widespread in society of history teachers, the author has carried out a survey completed by 208 teachers from across the country. Based on the survey results, the author concludes that the Latvian teachers would be willing to dialogue. As a key of the obstacles for dialogue the author recognizes politically unresolved question of teacher and student autonomy and too big influence of normative thinking in education that did not encourage students to identify their needs.

Вилнис Пуренс. Учитель как создатель учебного диалога: противоречия и возможности

Автор анализирует противоречивую ситуацию в современной системе образования. ИТ технологии предлагают школьникам возможность достичь определенного уровня самообразования, однако знания из таких ресурсов не всегда бывают полноценными. Использование ИТ также меняет восприятие мира. Для школьников, которые часто пользуются компьютером, мир становится фрагментированным, несистемным, доминирует визуальное восприятие, большую роль приобретает игра, фантазия и реальность смешиваются. Эти различия показывают, что учитель не может рассчитывать на то, что все проблемы школьников решит самообучение. Учитель не является основным источником информации, однако, он сохраняет некоторую роль как селектор знаний или путеводитель. Задача учителя осложняется тем, что в новой ситуации путь каждого ученика к знаниям становится более индивидуальным, чем ранее при коллективном обучении. Учителя имеют меньше шансов обнаружить потребности каждого школьника. Поэтому автор предлагает диалогический подход. Основным компонентом такого подхода является диалог учителя с учеником, основанный на равноправии, аргументированным обменом мнением, где цели обучения имеют важное значение для обеих сторон. Введение диалога в постсоветских школах не является легкой задачей. В школе часто доминирует директивный стиль управления, к которому привыкли и учителя. Школьники не знают, как оценить то, что им нужно, и как сделать заказ для учителя. Чтобы выяснить, какое отношение к диалогу имеют учителя истории, автор провел опрос. В нем приняли участие 208 учителей со всей страны. На основании результатов исследования автор приходит к выводу, что латвийские учителя были бы готовы к диалогу. В качестве ключевых препятствий для диалога автор признает политически нерешенный вопрос автономии учителей и учеников и слишком большое влияние нормативного мышления в области образования, которое не поощряет школьников определять свои собственные потребности в образовании.