

JAUNIEŠU DIALOGISKUMA ATTĪSTĪBAS AKTUĀLIE UZDEVUMI

The Actual Tasks of Development of Dialogism of Students

Jeļena Jermolajeva

Ekonomikas un kultūras augstskola,
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The paper deals with one of the fast developing modern educational approaches – the pedagogy of dialogue. The structure of main dialogical skills elaborated by the author makes it possible to concretize the tasks of dialogical education. The main dialogical skills (which are at the same time the main preconditions of dialogical interaction) are: a) the skill of dialogical attitude; b) the skill of antinomian thinking, c) open-mindedness and creativity. An effective dialogue teaching requires a clear comprehension of the dialogism-orientated/non-dialogism-orientated views, statements and reactions of students. In this paper the materials of cross-cultural research are used, which was carried out in Riga and Moscow schools in 2010-2011. The gained results allowed assessing the results of the dialogical development of students from Form 9 to Form 12 (Form 11), to observe the problem points and to establish more precisely the pedagogical tasks and directions for dialogical upbringing.*

Key words: *antinomian thinking, dialogical attitude, dialogical interaction, dialogism of students, main skills of dialogue.*

Ievads: mūsdienu dialoga pedagoģija ***Introduction: modern pedagogy of dialogue***

Pedagoģiskā procesa dalībnieku mijiedarbība ir viens no atslēgas faktoriem mūsdienu pedagoģijā. Dialoga filozofijas pamatlicējs M. Būbers darbā „Es un Tu” (1923) analizēja cilvēku mijiedarbības tipus vienotībā ar viņu domāšanas veidiem un attieksmēm pret citiem cilvēkiem un apkārtējo pasauli. Būbers pretstatīja vienu otram divus polārus domāšanas, attieksmju un mijiedarbībasodus: monologu un dialogu. Monologa cilvēks uztver visu, kas ir viņam apkārt, attiecas pret tā, reaģē, domā, rīkojas un mijiedarbojas, izmantojot pamatvārdu (*das Grundwort*) „Es – Tas”; dominējošā ir *subjekts-objekts* attieksme, pats stiprākais vai veiksmīgākais saskarsmes dalībnieks uzspiež citiem savu līniju, ierobežo citu cilvēku brīvību izpausties un izteikties. Dialoga pamatvārds ir „Es – Tu”, raksturīga *subjekts-subjekts* attieksme, mijiedarbības rezultāts ir visu dalībnieku bagātināšana, vēlme turpināt sadarbības (Būbers, 2010).

Reālajā dzīvē priekšroka ne vienmēr ir dialogam, nereti ir arī gadījumi, kad monologs ir piemērotāks. Bieži ir satopamas mijiedarbības sajauktas formas ar dialoga vai monologa vairāku/mazāku pārsvaru. Katrā konkrētā mācību/studiju procesā arī var saskatīt monologa vai/un dialoga pazīmes; tās, kas dominē, nosaka mācību monoloģisko vai dialogisko raksturu. Tas ir atkarīgs no vairākiem aspektiem – no izglītības vides, mācību priekšmeta koncepcijas,

pedagoga dialogiskuma, izmantotajām didaktikas metodēm utt. Liela ietekme ir arī laikmetam, sabiedrībā pieņemtiem ideāliem un uzskatiem, kultūras ievirzei uz monologu vai dialogu.

No dialoga filozofijas viedokļa, jauno laiku kultūrā kopumā dominēja monoloģiskā paradigma (Бахтин, 1972). Sākot ar 20. gadsimtu, šī dominance sašūpojās un kopš tā laika dialoga joma pastāvīgi paplašinās. Tomēr monologs ir joprojām spēcīgs un ietekmīgs; monoloģisko un dialogisko tendenču cīņa ir viens no mūsdienu kultūras raksturīgiem procesiem. 20. gs. beigās izvirzītais sabiedrības ilgtspējīgas attīstības modelis balstās uz harmoniskās mijiedarbības principu starp sabiedrību un dabu, cilvēku un sabiedrību, starp kultūras un civilizācijas procesiem. „Harmoniskā mijiedarbība” nozīmē *saskaņoto*, tas ir, *dialogisko* mijiedarbību (Ermolaeva, 2011). Atbilstoši tam, svarīgs uzdevums mūsdienu izglītībai ir dialogiskā cilvēka, vai „*homo dialogicus*” (Sidorkin, 1999, 43) audzināšana, kurš ir spējīgs humāni un dialogiski mijiedarboties ar līdzcilvēkiem, ar pašu sevi, ar apkārtējo pasauli un kultūru.

Mūsdienu pedagogi intensīvi izstrādā dialogisko pieeju mācībām. Starptautisku atzinību saņēma vairākas dialogiskās pedagoģijas kustības un grupas: starptautiskā tīmekļa sabiedrība „Dialogiskā pedagoģija” („*Dialogic pedagogy*”) amerikāņu pētnieka E. Matusova (*E. Matusov*) vadībā, vācu žurnāls „Dialogiskā audzināšana” (“*Dialogische Erziehung*”) J. Dabiša (*J. Dabisch*) vadībā, vācu antinomiskās pedagoģijas skola, kas balstās uz R. Vinkeļa (*R. Winkel*) un J. Šlōmerkempera (*J. Schlömerkemper*) darbiem, P. Freires vārda starptautiskais projekts „Kritiskā pedagoģija” (*The Freire International Project for Critical Pedagogy*), u.c.

ASV zinātnieks E. Matusovs piedāvā atšķirt divas galvenās pieejas šajā daudzveidībā (Matusov, 2009):

(a) Instrumentālā pieeja. Šī virziena piekritēju izpratnē dialogs ir mācīšanas un mācīšanās vissvarīgākais līdzeklis (instruments). Tātad dialogs tiek traktēts diezgan pragmatiski, kā informācijas nodošanas veids, kā socializācijas līdzeklis u.tml. Pedagogu uzmanības centrā ir reālais dialogs (reālās komunikācijas notikums starp konkrētiem dalībniekiem). Dialogisko mācību saturs ir komunikācijas prasmju attīstīšana, lai sasniegtu kādus citus (dialogam ārējos) mācību mērķus. Instrumentālā dialoga izmantošanas spektrs ir ļoti plašs un aptver praktiski visu mācību saturu. Instrumentālās pieejas piemērs – P. Freires pedagoģija.

(b) Raksta autores zinātniskās intereses ir saistītas ar ontoloģisko pieeju dialoga pedagoģijai. Pēc M. Bahtina domām (Бахтин, 1997), kultūra un tās daudzveidīgas nozīmes (tas, kas veido izglītības saturu, šī jēdziena plašā ziņā) rodas dialogā. Tāpēc dialogs nav tikai līdzeklis. Šīs pieejas pārstāvji uzskata, ka skolēnu un studentu dialogiskā attīstība ir viens no mācību/studiju galvenajiem mērķiem, “var būt, vissvarīgākais mērķis” (Wegerif, 2006, 61). Dialogisko spēju attīstīšana, skolēnu un studentu ieiešana dialoga atvērtā telpā veicina citu izglītības pamatzdevumu risināšanu: sarežģīto zināšanu un prasmju apgūšanu

(tai skaitā prasmi mācīties), sadarbības un demokrātiskās kopdzīves spēju un iemaņu attīstību. Tā arī rada labvēlīgus apstākļus personības daudzpusīgai radošai pašattīstībai (ibid, 65).

Dialoga pedagoģijas ontoloģiskā pieeja velta lielu uzmanību metaforiskajam dialogam ar iedomāto, abstrakto vai apkopujošo „sarunbiedru” (tādi ir, piemēram, dialogs ar alter ego, ar dabu, ar mākslas darbu, ar kādu ideju, ar savu tautu). Metaforiskā tipa „saruna” prasa no tās dalībnieka augsto līmeni psiholoģiskā un intelektuālā briduma, kā arī veicina atbilstošo spēju attīstību. Šīs spējas intensīvi attīstās pusaudžu un jaunatnes vecumā, ko pierāda starptautiskā pētījuma dati par Rīgas un Maskavas skolēniem (Jermolajeva, 2011). Tāpēc metaforiskā dialoga prasmju audzināšanas uzdevums ir īpaši aktuāls vidusskolas un augstskolas pedagogiem.

Dialogisko prasmju struktūra *Structure of dialogical skills*

Dialoga pedagoģija pēta dialogisko mācību metodoloģijas un metodikas dažādus jautājumus. Viens no tiem ir dialogisko prasmju jautājums. Pēc dialoga klasīku un mūsdienu pētnieku atziņām, reālajam un metaforiskajam dialogam ir nepieciešamas daudzveidīgas prasmes: prasme klausīties un dzirdēt, prasme uzticēties pasaulei un citiem cilvēkiem, iekšējas saistības ar apkārtējo pasauli spēcīgs pārdzīvojums un atsaucība uz dialogisko situāciju, sava „Es” asa izjūta, augsts racionālās domāšanas un refleksijas attīstības līmenis, patstāvīgas individuālās rīcības spēja, spēja izveidot personīgu pozīciju un arī apšaubīt to, prasme noformulēt un aizstāvēt savu pozīciju, gatavība mainīties, spēja atzīt savu nezināšanu vai vājumu un lūgt palīdzību no cita cilvēka, spēja šo palīdzību pieņemt utt. (Būbers, 2010; Wegerif, 2006; Matusov, 2009; Burbules, 1993 u.c.).

Dialogiskās pieejas realizācija pedagoģiskajā procesā prasa strukturēt dialogisko spēju kopumu. Autores iepriekšējos darbos izstrādātā dialogiskās mijiedarbības koncepcija piedāvā izdalīt dialogā trīs komponentus: emocionāli ētisko, intelektuālo un kreatīvo. Balstoties uz to, var izcelt trīs cita ar citu cieši saistītas dialoga pamatprasmes, jeb dialoga priekšnoteikumus:

A. Dialogiskā attieksme ir dialogiskās mijiedarbības emocionāli ētiskais pamats; tā saista dialoga dalībnieku ar citiem dalībniekiem, kā arī ar pašu dialogu.

B. Antinomiskā domāšana ir dialoga intelektuālais pamats. (Antinomija ir divu pretstatīto spriedumu savienojums, turklāt katrs no diviem poliem ir vienādi pārliecinoši pamatots).

C. Procesuāli atklāta pasaules un nozīmju uztvere, kas saistīta ar dialoga radošo dabu. Pasaules un nozīmju uztveres atklātība ir priekšnoteikums savu personīgo nozīmju un jēgu radīšanai dialoga gaitā (Ермолаева, 2011; Ермолаева, 2012).

Dialogisko pamatprasmju struktūras pamatotība ir daļēji pierādīta ar starptautiska salīdzinošā pētījuma rezultātiem (sk. lejā). Atbilstoši trim galvenajiem dialoga priekšnoteikumiem var noformulēt dialogisko mācību galvenos uzdevumus.

Piedāvātā pamatprasmju struktūra zināmā mērā ir līdzīga tradicionālai mācību satura triādei „Zināšanas – Prasmes – Attieksmes” (ZPA) un nosaka dialogisko mācību saturu ontoloģiskās pieejas izpratnē. ZPA triādes komponenti ir pārformulēti atbilstoši dialogiskajai ievirzei un pacelti abstraktākā līmenī, ir arī akcentēts mācību procesuālais raksturs. Zināšanām (mācību intelektuālajam rezultātam) atbilst antinomiskās domāšanas prasmes attīstība; attieksmju komponentam – dialogiskās attieksmes veidošanās. Dialogiskā attieksme ir izvirzīta pirmajā plānā (pirms intelektuālā komponenta), kas ir saskaņā ar mācību motivēšanās problēmas nozīmīgumu mūsdienu pedagoģijā. ZPA triādes komponents „prasmes” ir pacelts radošās darbības līmenī: dialoga trešais priekšnoteikums ir „superprasme” uztvert/radīt jaunās nozīmes un jēgas.

Dialogisko pamatprasmju struktūra ļauj konkretizēt dialogisko mācību uzdevumus un izstrādāt metodiskus orientierus. Šis jautājums ir ārpus raksta rāmjiem; neiedziļinoties detaļās, var tomēr minēt, ka dialoga specifikas dēļ to nevar studēt kā atsevišķu mācību/studiju kursu – tas iesaistāms priekšmetu mācīšanās. Vislabākās iespējas metaforiskā dialoga mācīšanai ir humanitārajiem priekšmetiem, kuriem ir mācību vielas augsts dialogiskums. Ir taču jāsaprot, ka visi mācību kursi dod iespējas dialoga prasmju attīstības veicināšanai, jo galvenais ir pedagoga dialogiskā ievirze pret skolēniem/studentiem un mācību/studiju priekšmetu. Dialogisko mācību formas ir daudzveidīgas. Bez izvērstiem mācību dialogiem, perspektīva ir arī parasto nodarbību bagātināšana ar atsevišķiem dialogiskiem paņēmieniem (dialogisko situāciju radīšana, iedziļināšanās un ārpusskata paņēmieni, stereotipu ārdīšana utt.).

Rīgas un Maskavas skolēnu dialogiskums: pētījuma rezultāti un interpretācija

Dialogism of Riga and Moscow students: results of research and interpretation

Jauniešu dialogiskās attīstības mērķtiecīgai veicināšanai nepietiek tikai ar dialogiskās audzināšanas teorijas un metodikas izstrādi; pedagogiem ir arī nepieciešams zināt mūsdienu pusaudžu un jauniešu dialogiskos/antidialogiskos uzskatus, ievirzes un reakcijas.

2010.-2011. gados RPIVA zinātniskā projekta „Pusaudžu socializācijas īpatnības mūsdienu skolā: salīdzinošais pētījums” (Reģ. Nr. 10/2011-3) rāmjos tika uzsākta skolēnu dialogiskuma izpēte. Pētījums balstījās uz starptautiskās socioloģiskās aptaujas datiem, kurā sadarbojās RPIVA Pedagoģijas zinātniskais institūts prof. A. Šponas vadībā un Krievijas Izglītības akadēmijas Izglītības socioloģijas institūts (direktors akadēmiķis V. Sobkins). Anketēšanā piedalījās

pamatskolas un vidusskolas izlaiduma klašu skolēni Maskavā un Rīgā; kopā tika aptaujāti 975 jaunieši no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, 963 skolēni no Rīgas nacionālo minoritāšu skolām ar krievu mācību valodu un 993 maskavieši. Ar RPIVA pētnieciskā projekta rezultātiem var iepazīties grāmatā „Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā” (Špona, Sobkins, 2011).

Jauniešu dialogiskuma novērtēšana nebija starptautiskā projekta pamatuzdevums. Apjomīgā anketā bija tomēr jautājumi, kuri skar dialogiskuma sfēru. Konkrētāk, respondentu dialogiskums vai nedialogiskums (gan reālā, gan arī metaforiskā dialoga jomā) izpaudās viņu atbildēs uz jautājumiem par uzvedību konfliktos (lejā jautājums apzīmēts ar burtu *K*), par viņu attieksmi pret ekstrēmistisko darbību (*E*), kā arī jautājumā par bulinga (no angļu vārda *bullying*) situāciju skolā – kad klasē kādu skolēnu citi audzēkņi izsmej, iebiedē vai boikotē (*B*). Detalizēts pētījuma pārskats ir novietots minētajā grāmatā (Jermolajeva, 2011). Šajā rakstā ir īsi izklāstīta jauniešu dialogiskuma pētījuma metodika, kā arī apkopoti un interpretēti daži rezultāti.

Anketas jautājumi un atbilžu varianti bija tādi (skolēni izvēlējās vienu no variantiem):

(*K*) „Kā Jūs parasti rīkojaties konflikta gadījumā?”

1. aktīvi aizstāvu savu viedokli;
2. cenšos, lai citi pieņemtu manu viedokli;
3. parasti esmu savaldīgs (-ga);
4. uzklausu visas iesaistītās puses un esmu gatavs(-a) izmainīt savu viedokli;
5. saprotu, ka viedokļi varbūt dažādi, un katram var būt sava taisnība;
6. tīšām izsaku pretēju viedokli, lai izsauktu sadursmi;
7. cenšos „nogludināt” konfliktu;
8. cits variants (uzrakstiet).

(*E*) „Vai Jūs attaisnojat ekstrēmistiskas darbības, kas saistītas ar miesas bojājumu un materiālā zaudējuma nodarīšanu, vandālismu un sabiedriskās kārtības traucēšanu?”

1. jā, tikai tādā veidā var nosargāt savu pozīciju;
2. jā, tikai tādā veidā var norādīt citiem viņu vietu;
3. jā, jo cilvēki, pret kuriem tiek vērstas šādas darbības, ir pelnījuši tieši tādu attieksmi pret sevi;
4. jā, jo šādas darbības atbalsta mani draugi;
5. nē, jo tie ir sabiedrības likumu pārkāpumi;
6. nē, jo es esmu no tiem, kuri cieš no ekstrēmām darbībām;
7. nē, jo jūtu līdzīgu agresijas upuriem;
8. nē, jo tas ir pretrunā ar to, kā būtu jārisina konflikti;
9. tas man ir vienaldzīgi.

(*B*) „Iedomājieties, ka Jūsu klasē mācās cilvēks, kuru izsmej, par kuru ņirgājas vai ignorē citi klasesbiedri. Jūsu reakcija?”

1. es izjutīšu līdzjūtību, bet neko nedarīšu, lai viņam palīdzētu;

2. es centīšos pārliecināt klasesbiedrus nepazemot šo skolēnu;
3. es tam nepievērsīšu uzmanību;
4. es centīšos izvairīties no saskares ar šo skolēnu;
5. es smiešos par viņu kopā ar citiem;
6. es par viņu ņirgātos;
7. cits variants (uzrakstiet).

Pētījuma gaitā katrā jautājumā piedāvātie atbilžu varianti tika sadalīti trīs grupās: dialogiskās atbildes, antialogiskās, neitrālās. Piemēram, uz dialogiskām atbildēm jautājumā par konfliktu tika attiecināti varianti Nr. 3, 4 un 5. Antialogisko reakciju varianti šajā jautājumā – Nr. 2, 6 un 7. Varianti Nr. 1 un 8 bija attiecināti uz neitrālo grupu (atklāto variantu apstrāde ir tālākās pētīšanas plānos). Atbilstoši šim sadalījumam bija veidoti dialogiskuma rādītāji $D(K)$, $D(E)$, $D(B)$ un antialogiskuma rādītāji $AD(K)$, $AD(E)$, $AD(B)$ – dialogisko/antialogisko atbilžu procents katrā lielā vai mazā respondentu grupā (piemēram, visiem maskaviešiem, vai Rīgas skolu 9. klases zēniem ar latviešu mācību valodu). Šie dialogiskuma rādītāji tika saņemti visos trijos jautājumos. Dialogiskuma raksturošanai bija arī ieviests papildus rādītājs I_d – katras grupas „dialogiskuma indekss” tajā vai citā jautājumā: $I_d = D/AD$.

Analīze atklāja Rīgas un Maskavas skolēnu dialogisko un antialogisko uzskatu un reakciju izplatību (minēto jautājumu rāmjos), turklāt ņemot vērā respondentu vecumu un dzimumu. Pētījuma rezultāti ļauj novērtēt skolēnu dialogisko attīstību laika periodā no 9. līdz 12./11. klasei (Krievijā ir vienpadsmitgadīgā vidusizglītība), salīdzināt respondentu atbildes trijās galvenajās grupās (jaunieši no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, no Rīgas skolām ar krievu mācību valodu un maskavieši), saredzēt problēmpunktus, precizēt dialogiskās audzināšanas aktuālos virzienus un uzdevumus.

Datu analīze parādīja, ka korelācija starp dialogiskajām atbildēm uz trim jautājumiem ir ļoti vāja, tas ir, skolēna dialogiskums vienā jautājumā var savienoties ar viņa nedialogisko atbildi uz citu jautājumu.

Jautājumā par konfliktu visās respondentu lielās un mazās grupās $I_d(K)$ ir lielāks par 1,5. Visaugstākie dialogiskuma rādītāji ir jauniešiem no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, īpaši 12. klasē. Mazāk dialogiski rīkojas un skatās uz konfliktu maskavieši, krievvalodīgiem rīdziniekiem ir vidējā pozīcija starp šīm divām respondentu grupām. Vidusskolas mācību gados visās grupās notiek veiksmīga dialogisko spēju attīstība konfliktsituāciju jomā. Visveiksmīgāk dialogiskums attīstās latviešu skolās: $I_d(K)$ pieaug šeit 1,6 reizēs, tolaik kā citās grupās pieaugums ir aptuveni 1,2 reizēs.

Jautājumā par ekstrēmistisko darbību dialogisko atbilžu procents ir lielāks, tomēr ir arī vairāk antialogisko atbilžu. Visās respondentu grupās dialogiskums attīstās vidusskolas mācību gados. Ir tomēr krasas kvantitatīvas atšķirības. Visintensīvāk dialogiskums atkal pieaug Rīgas skolās ar latviešu mācību valodu, no 9. līdz 12. klasei $I_d(E)$ palielinās 3,26 reizēs. Krievu

rīdzinieku grupā $I_d(E)$ pieaug 2,82 reizēs, maskaviešiem no 9. līdz 11. klasei $I_d(E)$ palielinās tikai 1,23 reizēs.

Kopumā rezultāti (K) un (E) jautājumos bija diezgan līdzīgi. Dialogiskuma ziņā priekšgalā bija 12. klases skolēni no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, kuriem dialogiskuma rādītāji šajos jautājumos bija daudz augstāki, nekā citiem. Tajā pašā laikā (B) jautājumā šī respondentu grupa bija antidiologiskāka. Visaugstākie rādītāji šajā jautājumā bija „krievu rīdzinieku” grupai, tālāk sekoja maskavieši, pēc tiem „latviešu rīdzinieki”. Visās lielās grupās dialogiskuma progress no 9. klases un 12. (11.) klasi bija daudz mazāks, nekā (K) un (E) jautājumos, turklāt dialogiskuma rādītāji nedaudz pieauga tikai „krievu rīdzinieku” grupā, divas citās grupās tie pazeminājās.

Rezultātu liela atšķirība ir saistīta ar to, ka dialogiskuma aspekti, kas izpaudās atbildēs uz (K) un (E) jautājumiem, atšķīrās no dialogiskuma aspekta (B) jautājumā. (K) un (E) jautājumi un piedāvātās atbildes ir vispārīgāki un abstraktāki, nekā (B) jautājums un atbilžu varianti. Kaut gan skolēni kopumā pazīst, kas ir ekstrēmistiskā darbība, jauniešu vairākumam tā tomēr nav viņu dzīves svarīga un bieži sastopama daļa. Ar dažāda tipa konfliktiem skolēns sastopas diezgan bieži, bet anketā piedāvātie atbilžu varianti bija noformulēti tādā veidā, ka konflikta jēdziens pacēlās abstraktajā, racionāli verbālā līmenī. Tas ir, skolēnam tika piedāvāts intelektuāli apjēgt savu uzvedību konfliktsituācijā. Racionāli bija noformulēti arī atbilžu varianti (E) jautājumā. Tāpēc dialogiskās atbildes (K) un (E) jautājumos interpretējamās kā, galvenokārt, dialogiskās mijiedarbības intelektuālā pamatkomponenta izpausme, tas ir, kā antinomiskās domāšanas (jeb spējas intelektuāli aptvert un pieņemt divas pretstatītas pozīcijas) izpausme.

Cits raksturs ir (B) jautājumam. Starptautiskā aptauja parādīja, ka bulings ir skolēnu ikdienas dzīves daļa. Tajā vai citā formā, kā upuris vai kā liecinieks ar to sastapās gandrīz puse no aptaujātiem, tāpēc skolēni uztver šo tēmu asāk, emocionālāk. Turklāt anketā nosauktie atbilžu varianti nebija virzīti uz bulinga racionālo novērtēšanu, bet drīzāk noskaidroja skolēna nepastarpināto reakciju situācijā, kad klasē ir cilvēks, kuru izsmej, par kuru ņirgājas vai kuru ignorē citi klasesbiedri. Tāpēc dialogiskās atbildes šajā jautājumā ir interpretējamās kā dialoga otrā galvenā priekšnoteikuma izpausme, tā emocionāli ētiskā pamata, tas ir, dialogiskās attieksmes izpausme. Šīs attieksmes spēja ir iesakņota psihoemocionālajā sfērā, līdz ar to cieši saistīta ar kultūrvēsturiskām īpatnībām un etniskām tradīcijām sabiedrības daļā, kurai pieder skolēns. Ar to var daļēji paskaidrot arī dialogiskuma indeksa $I_d(B)$ salīdzinošo stabilitāti galvenajās respondentu grupās (šī indeksa mazu mainīgumu vidusskolas mācību gaitā).

Konstatētas likumsakarības skolēnu dialogisko/antidiologisko atbilžu sadalījumā un dialogiskuma rādītāju nesakrītība anketas atsevišķos jautājumos ir eksperimentāls apstiprinājums teorētiskajai atziņai par dialogiskās mijiedarbības sarežģītību un daudzkomponentu struktūru. Konkrēti, saņemtie rezultāti pierāda,

ka dialogiskā attieksme un antinomiskā domāšana, būdami dialoga savstarpēji saistītie komponenti, nav atkarīgas viena no otras.

Starptautiskā pētījuma rezultāti liecina, ka vidusskolēniem intensīvi veidojas un attīstās dialogiskās mijiedarbības prasmes. Salīdzinošais pētījums atklāja arī dažus problēmpunktus jauniešu dialogiskajā audzināšanā. Tika konstatēti atsevišķie „nedialogiskuma segmenti”, kad dialogiskuma indekss tajā vai citā jautājumā ir ap vienu, vai pat noslīd zemāk. Piemēram, kritiski zemi bija $I_d(B)$ un $I_d(E)$ atsevišķās zēnu grupās: 11. klases maskaviešu grupā (E) un (B) jautājumos, abu klašu zēnu grupās no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu (B) jautājumā. Tas signalizē par lielām problēmām ar dialogisko attīstību attiecīgajā jomā un rosina pedagogus, kuri strādā ar jauniešiem, veltīt īpašu uzmanību darbam šajā virzienā. Labākus dialogiskuma rādītājus nodemonstrēja abu galvaspilsētu meitenes.

Šī analīze nepretendē uz pilnību, jo tika pētītas tikai atsevišķas jauniešu dialogiskuma izpausmes. Turklāt pētījumā pavisam netika skarts trešais dialogiskās mijiedarbības pamatkomponents – spēja procesuāli atklāti uztvert pasauli, kas ir saistīta ar personības kreativitāti un oriģinalitāti. Vispusīgai un precīzākai jauniešu dialogiskuma pētīšanai ir nepieciešama speciāli sagatavota aptauja, kuras centrā būs izvirzītas dialogiskās mijiedarbības prasmes.

Secinājumi Conclusions

Viens no mūsdienu izglītības svarīgākajiem mērķiem ir dialogiskā cilvēka audzināšana, kurš ir spējīgs un gatavs dialogam, tai skaitā arī abstraktā līmeņa metaforiskajam dialogam.

Pusaudžu un jauniešu dialogiskās audzināšanas realizācijai ir nepieciešams strukturēt dialogisko prasmju kopumu. Autores izstrādāta dialoga pamatprasmju struktūra ir līdzīga tradicionālai mācību satura triādei „Zināšanas – Prasmes – Attieksmes” un ļauj konkretizēt dialogisko mācību uzdevumus. Dialogisko pamatprasmju struktūras pamatotība tika daļēji pierādīta ar pētījuma par Rīgas un Maskavas skolēnu dialogiskumu datiem.

Starptautiskā salīdzinošā pētījuma rezultāti liecina, ka vidusskolēniem intensīvi veidojas un attīstās dialogiskās mijiedarbības prasmes. Ļoti veiksmīgi notiek antinomiskās domāšanas attīstība Rīgas skolās ar latviešu mācību valodu. Pētījums atklāja arī dažus problēmpunktus jauniešu dialogiskajā audzināšanā, kas rosina pedagogus veltīt īpašu uzmanību darbam šajā virzienā.

Rīgas un Maskavas skolās ir uzkrāta nozīmīga pozitīva pieredze dialogiskajā audzināšanā. Šīs pieredzes bagātināšanai un izplatīšanai ir vēlams ciešāk sadarboties abu galvaspilsētu skolotājiem un docētājiem; ir nepieciešama arī ciešāka sadarbība starp skolotājiem no skolām ar latviešu mācību valodu un viņu kolēģiem no nacionālo minoritāšu skolām. Ir svarīgi rūpīgi izanalizēt skolēnu antinomiskās domāšanas attīstības veiksmīgo pieredzi latviešu skolās.

Summary

One of the crucial tasks of modern education is the upbringing of a dialogism-oriented human, being able of human creative interaction with other people, environment and culture. The paper deals with one of the fast developing modern educational approaches – the pedagogy of dialogue. The structure of main dialogical skills elaborated by the author makes it possible to concretize the tasks of dialogical education. The main dialogical skills (which are at the same time the main preconditions of dialogical interaction) are: a) the skill of dialogical attitude; b) the skill of antinomian thinking, c) open-mindedness and creativity.

An effective dialogue teaching requires a clear comprehension of the dialogism-orientated/non-dialogism-orientated views, statements and reactions of students. In this paper the research materials are used, which were collected by joint efforts of Riga Teacher Training and Educational Management Academy with Education Sociology Institute at Education Academy of Russia in 2010-2011. The comparative research was carried out in the three basic groups of the respondents – the students from Riga schools with the Latvian language of instruction, Rigans from the schools with the Russian language of instruction and the students from Moscow schools. The survey questionnaires were completed by the pupils of Forms 9 – 12 in Riga schools and by the pupils of Forms 9 – 11 in Moscow schools. The large questionnaire included the questions about the student's behaviour in conflicting situations, about their attitude to extremism, and reactions to bullying situations at school. In their answers to these questions the students revealed some of their inclinations to dialogism or non-dialogism.

The gained results allow assessing the results of the dialogical development of students from Form 9 to Form 11 (Form 12), to observe the problem points and to establish more precisely the pedagogical tasks and directions for dialogical upbringing. The data received show that on the whole the high school students actively develop their dialogical skills. The results also partially confirm the validity of the structure of three main dialogical skills.

It is desirable to start a closer cooperation between the teachers of the both capitals, as well as between the teachers from Riga schools with the Latvian language of instruction and the minority schools in Riga to extend and disseminate the positive experiences. Especially, it is necessary to analyze carefully the experience of development of antinomian thinking in school with the Latvian language of instruction.

The analysis carried out is not complete yet and requires a further development. For a more thorough research of dialogism of students, it is necessary to carry out a special questionnaire focused on the dialogical interaction.

Literatūra Bibliography

1. Būbers, M. (2010) *Es un Tu*. Rīga, Latvija: Zvaigzne ABC.
2. Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993.

3. Ermolaeva, E. (2011) Toward Sustainable Development of Society Through the Development of Dialogical Abilities. *Lifelong Learning and Continuous Education for Sustainable Development*, Vol. 9. Saint-Petersburg, Russia: Leningrad state university, c. 121–124.
4. Jermolajeva, J. (2011). Jauniešu dialogiskums/nedialogiskums viņu uzvedībā konfliktsituācijās un attieksmē pret ekstrēmistisko darbību. *A. Špona, V. Sobkins (Zin. red.) Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā: Salīdzinošais starptautiskais pētījums*. Rīga: RaKa, 177.–199. lpp.
5. Matusov E. (2009) *Journey Into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers Inc.
6. Sidorkin, A.M. (1999). *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue*. New York: State Univ of New York.
7. Špona, A., Sobkins, V. (Zin. red.) (2011). *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā: Salīdzinošais starptautiskais pētījums*. Rīga: RaKa.
8. Wegerif R. (2006) Dialogic Education: what is it and why do we need it? *Education Review*, Vol. 19 No 2, 58-67.
9. Бахтин, М.М. (1979). *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Изд-во «Советская Россия».
10. Бахтин, М.М. (1997) Проблема речевых жанров. *М.М. Бахтин. Собрание сочинений в 7 томах, т. 5*. Москва: Изд-во "Русские словари", с. 159–206.
11. Ермолаева, Е. (2011). Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником. *Problems of Education in the 21st Century*. Šiauliai: SMC “Scientia Educologica”, V. 33, p. 133-142.
12. Ермолаева, Е.Б. (2012). Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога). *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования № 7 (96)*. Сентябрь 2012. Екатеринбург: Уральское отд. Рос. акад. образования, с. 18 – 34.

Jeļena Jermolajeva	Ekonomikas un kultūras augstskola, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija e-pasts: jjerm@latnet.lv
---------------------------	--