

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

790. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 790

Pedagogy and Teacher Education

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 790

Pedagogy and Teacher Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

790. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Atbildīgās redaktores prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe**
pētn. *Dr. paed.* **Sanita Baranova**

Redkolēģija

Prof. *Dr. paed.* **Zanda Rubene** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. paed.* **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. phil.* **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. chem.* **Andrejs Rauhvargers** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kaļķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. *Dr. habil. philol.* **Klauss Hammers** (*Klaus Hammer*) – Politechnika Koszalińska/*Koszalin*as Tehniskā Universitāte, Polija

Prof. *Dr. habil. phil.* **Barbara Drinka** (*Barbara Drinck*) – *Universität Leipzig/ Leipziger Universität*, Vācija

Prof. *Dr. habil.* **Margarita Teresevičiene** (*Margarita Teresevičienė*) – Vytauto Didžiojo universitetas/ Vītauta Dižā universitāte, Lietuva

Prof. *Dr. hist.* **Volodimirs Jevtukhs** (*Володимир Борисович Євтух*) – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова/*Ukrainas Nacionālā M. Dragomanova* Pedagoģiskā universitāte, Ukraina

Prof. *Dr.* **Arne Karlsens** (*Arne Carlsen*) – UNESCO Institute for Lifelong Learning/ UNESCO Mūžizglītības institūta direktors, LU Goda doktors, Dānija

Latviešu teksta literārā redaktore **Sandra Liniņa**

Angļu teksta redaktors **Imants Mežaraups**

Maketu veidojusi **Baiba Lazdiņa**

Visi krājumā ievietotie raksi ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2013

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9984-45-660-7

Saturs

IEVADAM	7
1. AUGSTSKOLU DOCĒTĀJU PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE: SATURS UN ORGANIZĀCIJA FACULTY PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CONTENT AND ORGANIZATION	
<i>Dainuvīte Blūma</i> Internacionalizācijas institucionālie un individuālie aspekti un docētāju profesionālā pilnveide / <i>Institutional and Individual aspects of Internationalisation and University Staff Development</i>	10
<i>Bente Elkjaer</i> Organisational Learning as Movements in Practice / <i>Organizāciju mācīšanās praksē</i>	22
<i>Inga Odiņa</i> RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas docētāju profesionālā pilnveide / <i>Faculty professional development from the Red Cross Medical College</i>	34
<i>Aina Kucina, Jeļena Jaņeviča, Emilija Černova</i> Latvijas Universitātes Latgales filiāle docētāju pedagoģiski profesionālajai pilnveidei / <i>Teacher Educators' Further Professional Development at Latgale Branch of the University of Latvia</i>	44
2. AUGSTSKOLU DOCĒTĀJU PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE: RAKSTUROJUMS UN IZVĒRTĒŠANA FACULTY'S PROFESSIONAL COMPETENCE: STATE OF ART AND ASSESSMENT	
<i>Alīda Samuseviča</i> Pedagoģiskās kompetences aspekti augstākajā izglītībā / <i>The Aspects of Pedagogical Competence in the Higher Education</i>	56
<i>Sarmīte Tūbele</i> Docētāju profesionālo kompetenču pilnveide – studiju procesa kvalitātes priekšnoteikums / <i>Development of the Professional Competencies of University Lecturers – Prerequisite of the Quality of the Study Process</i>	65
<i>Nora Lūse</i> Musician's Academic Excellence Characteristics / <i>Atskaņotājmākslinieka akadēmiskās izcilības izpēte</i>	74
<i>Jeļena Zaščerinska</i> Analysis of Needs in Students' Communicative Competence within English Studies for Academic Purposes from Educators' View / <i>Studentu komunikatīvās kompetences vajadzību izpēte akadēmiskās angļu valodas studijās no docētāju viedokļa</i>	86

Manuels Fernandez (Manuel Joaquín Fernández González) Biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšana studiju procesā: Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas situācijas analīze / <i>Facilitating University Students' Biprofessional Identity Integration: The case of the Jāzeps Vītols Latvian Academy of Music</i>	98
---	----

**3. SKOLOTĀJU TĀLĀKIZGLĪTĪBA UN PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE:
PIEREDZE UN IZAICINĀJUMI**
**TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND FURTHER EDUCATION:
EXPERIENCE AND CHALLENGES**

Veronika Bikse, Una Libkowska, Inga Riemere Uzņēmējspēju attīstības iespējas skolēniem mijiedarbībā ar karjeras izglītību: problēmas, risinājumi / <i>The possibilities to develop of entrepreneurial abilities for students in the interaction with the career education: problems, solutions</i>	112
Vladimirs Kincāns Experience and Pedagogical Activity / <i>Pieredze un pedagoģiskā darbība</i>	127
Olga Dementjeva Vidusskolas absolventu konkurētspējas attīstība ES augstākās izglītības telpā / <i>Development of high school graduates competitiveness in the EU Higher Education Area</i>	136
Karine Oganisjana Skolotāju uzņēmības attīstības trīs fāzes starpdisciplinārā mācību vidē / <i>The Three Phases Development of Teachers' Entrepreneurship within Intersdisciplinary Study Environment</i>	144
Anita Aizsila Skolotāju tālākizglītība mūžizglītības kontekstā / <i>Teacher Further Education in Context Of Lifelong Education</i>	159
Rasma Vīgante Studentu profesionālā kompetence speciālajā pedagogijā / <i>Professional Competence of Students in Special Needs Pedagogy</i>	171
Rīta Birziņa Studentu izpratne par e-mācīšanos sociālās klātbūtnes kontekstā / <i>Students' Perception of e-learning in the Context of Social Presence</i>	182
Liene Batņa, Dace Medne, Irēna Nelsone, Ilze Vilde Satura un metožu realizācija studiju procesā mūzikas skolotāju izglītībā augstskolā / <i>The Implementation of Content and methods in the study Process of Music teachers Education in Higher Education School</i>	200
Elīna Rihtere-Zunte, Sintija Vaļka What English Future English Teachers Speak and Write / <i>Topošo angļu valodas skolotāju runas un rakstu valoda</i>	208

Ievadam

Viens no mūsdienu sabiedrības attīstības mērķiem ir veidoties par zināšanu sabiedrību. Izglītības kvalitāte, pieejamība un saturs ir būtiski izaicinājumi cilvēkkapitāla attīstībai, kā atzīmēts Latvijas Ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam. Latvijā, tāpat kā citur Eiropā, darba tirgū visaktīvākie ir cilvēki ar augstāko izglītību. Zināšanas un prasmes ļauj veidot veiksmīgāku karjeru mainīgu tehnoloģiju un ekonomikas apstākļos. Augstākā izglītība veido zināšanu sabiedrības pamatu. Tā ir ne tikai specifisku kompetenču un kvalifikāciju apguve, bet gan cilvēka talantu, emocionālās inteliģences un personības attīstības process. Tādēļ Latvijas Nacionālās attīstības plānā 2007.–2013. gadam kā viens no risināmajiem uzdevumiem atzīmēta augstākās izglītības modernizācija. Tā nevar noritēt sekmīgi bez profesionāla augstskolu docētāja, kura kompetenču pilnveide ir viens no priekšnoteikumiem studiju procesa kvalitatīvai īstenošanai un studiju vides modernizācijai.

Būtiski mainījies izglītības paradigmas. Augstskolu docētājs ne tikai sagatavo jauno speciālistu tautsaimniecības vajadzībām, bet arī ievada turpmākajā pašizglītības un pētniecības darbībā. Tādēļ docētāja loma būtiski mainās. Viņš kļūst par palīgu, partneri un ceļvedi zināšanu atlasē un apgūvē, mācīšanās procesā. Augstskolu docētājs tagad mācās arī pats, režisē savas un studentu zināšanas, darbojas kā uzņēmējs.

Profesionālās identitātes izpēte, studentu vajadzību apzināšana un izvērtējums, studiju procesa internacionalizācija – šie un vēl daudzi citi jautājumi šodien ir aktuāli pedagoģijas zinātnieku un augstskolu docētāju pētījumos, kas īstenoti augstskolas pedagoģijas jomā, lai pilnveidotu un modernizētu studiju vidi. Tādējādi augstskolas pedagoģija nodrošina zinātnes un augstākās izglītības integrāciju. Zinātniskās atziņas tiek izmantotas studiju procesā, nodrošinot mācību materiālus un līdzekļus, studenti iesaistās zinātniskajā pētniecībā, veidojot un attīstot savas pētnieciskās un profesionālās kompetences, kas nepieciešamas sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai.

Šai krājumā apkopoti triju virzienu pētījumu rezultāti:

- *augstskolu docētāju profesionālajā pilnveidē*, izvērtējot Latvijas Universitātes, tās Latgales filiāles un Rīgas Stradiņa universitātes Sarkanā Krusta koleģijas pieredzi, analizējot organizāciju mācīšanos, izpētot internacionalizācijas institucionālos un individuālos aspektus;
- *augstskolu docētāju profesionālās kompetences izvērtēšanā*, raksturojot tās ietekmi uz studiju procesa kvalitāti, pētot pedagoģiskās kompetences aspektus augstākajā izglītībā un biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanu studiju procesā Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā;
- *skolotāju tālākizglītībā un profesionālajā pilnveidē*, analizējot skolotāju tālākizglītību mūžizglītības kontekstā, skolotāju uzņēmības spēju attīstību, paradigmas maiņu izglītībā un pedagoga jaunās lomas īstenošanas iespējas

mācību procesā, izvērtējot vidusskolas absolventu konkurētspēju Eiropas Savienības augstākās izglītības telpā, studentu izpratni par e-mācīšanos sociālās klātbūtnes kontekstā, analizējot studentu profesionālo kompetenci speciālajā pedagogijā, kā arī satura un metožu realizāciju studiju procesā mūzikas skolotāju izglītībā.

Dr. paed. **Rudīte Andersone**
LU profesore

1.

***AUGSTSKOLU DOCĒTĀJU
PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE: SATURS UN
ORGANIZĀCIJA***

***FACULTY PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
CONTENT AND ORGANIZATION***

Internacionalizācijas institucionālie un individuālie aspekti un docētāju profesionālā pilnveide

Institutional and Individual aspects of Internationalisation and University Staff Development

Dainuvīte Blūma

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Izglītības zinātņu nodaļa

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: dainuvite.bluma@lu.lv

Vispārējās globalizācijas, it īpaši Eiropas augstākās izglītības telpas, veidošanās un darbības procesā aizvien intensīvāk notiek starptautiskā sadarbība visos līmeņos. Arī pašu Eiropas augstākās izglītības telpu var skatīt starptautiskās sadarbības procesu globalizācijas kontekstā, un tās svarīgs instruments ir savstarpējā sadarbība. Eiropas augstākās izglītības telpu raksturo partnervalstu līdzvērtība, salīdzināmas izglītības sistēmas, kopīga kredītpunktu sistēma, savstarpēja izglītības atzišana, kopīga programmas un grādi, kvalitātes nodrošināšana, studentu un docētāju mobilitāte, kopīga studiju procesa virzība un pieejas. Augstākās izglītības internacionalizācijas būtība ir valstu, institūciju, docētāju un studentu starptautiskā sadarbība. Starptautisko sadarbību ietekmē vairāki faktori: katras valsts politiskais un sociālais konteksts un situācija, vēsturiskā pieredze, ģeogrāfiskās dimensijas, kultūras mantojums, izglītības attīstības vīzija, stratēģija un tās īstenošana, kā arī konceptuālās pieejas.

Starptautisko sadarbību raksturo kā kvantitatīvi, tā kvalitatīvi aspekti. Tomēr tieši katras augstskolas docētāji ir tie, kas veicina vai bremzē gan internacionalizācijas procesu kopumā, gan atsevišķus tā pasākumus. Šī ietekme ir atkarīga no augstskolas attieksmes un rīcības, kā arī no katra docētāja profesionalitātes un zināšanām.

Internacionalizācijas mērķi, uzdevumi, attīstības virzība ir Boloņas procesa sastāvdaļa un viens no svarīgākajiem Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanās faktoriem. Tajā pašā laikā internacionalizācijas procesa kvalitāte ir atkarīga no docētāju spējas pilnveidot savu profesionalitāti atbilstoši jauniem uzdevumiem un izaicinājumiem internacionalizācijas mainīgajā situācijā. Docētāju profesionālajai pilnveidei starptautiskās sadarbības jomā ir specifiskas iezīmes atšķirībā no profesionālās pilnveides studiju procesa īstenošanā, proti, profesionālā pilnveide starptautiskajās sadarbības jomā īstenojas tieši pašā sadarbības procesā, turklāt lielāks ietekmējošs spēks ir ilglaicīgiem sadarbības pasākumiem – projektiem, darba grupām, kopīgu programmu izstrādei, ekspertu darbam.

Atslēgvārdi: docētāju profesionālā pilnveide, individuālie aspekti, institucionālie aspekti, internacionalizācija, starptautiskā sadarbība.

Ievads

Starptautiskā sadarbība starp augstskolām, docētājiem un studentiem vienmēr ir bijusi nozīmīga augstskolu darba pilnveidē, inovāciju apgūvē, zinātnes un zinātnisko pētījumu attīstībā. Sākot ar 1991. gadu, starptautiskā sadarbība ir

vērsta uz intensīvu sakaru īstenošanu un to valstu iepazīšanu, ar kurām iepriekšējos gados starptautiskā sadarbība Latvijas politiskās sistēmas dēļ bija minimāla vai nebija vispār. Tās bija citādas teorijas, citādi mērķi, citāda pieeja studijām un pētniecībai, citādas pētījumu problēmas. It īpaši to var attiecināt uz humanitārajām un sociālajām zinātnēm.

Sākot ar Eiropas izglītības ministru 2001. gada Prāgas tikšanās paziņojumu par virzību uz Eiropas izglītības telpu (*The European Higher Education Area in 2012*), aktualizējas ideja par starpvalstu intensīvāku un mērķtiecīgāku sadarbību, par sadarbības veidu un formu dažādošanu. Visos Boloņas procesa ziņojumos kā prioritāte ir akcentēta studentu un docētāju mobilitāte. Kā rāda darba grupas ziņojums par atvērtību starptautiskajai sadarbībai (*Towards the European Higher Education Area, Prague 2001*), līdz šim nav notikusi detalizēta situācijas izvērtēšana Boloņas procesa dalībvalstīs, un jautājumam par internacionalizāciju jāklūst par nozīmīgu aktualitāti nākamajā izglītības ministru sanāksmē. Šajā pašā darba grupas ziņojumā ir ierosināts veidot kopīgu izpratni un izstrādāt definīciju par internacionalizācijas būtību.

Tomēr internacionalizācijas būtību raksturo ne tikai studentu un docētāju mobilitāte, izglītība ar internacionālu dimensiju, pārrobežu izglītības darbības un pasākumi. Ne mazāk nozīmīga ir daudzpusīga sadarbība gan individuāli docētājiem un studentiem, gan atsevišķām fakultātēm un nodaļām, gan augstskolai kopumā.

Sekmīgas internacionalizācijas priekšnoteikums ir savstarpējā saprašanās kā sadarbības pamats. Savstarpējo saprašanos veido zināšanas un izpratne par sadarbības valstu un augstskolu politiskajiem, kultūras, akadēmiskajiem un zinātniskajiem aspektiem, attiecībām un vērtībām. Dažādu valstu zinātņu klasifikatoros pastāv dažādas koncepcijas. Bieži šīs atšķirības bremsē starptautisko sadarbību kopīgu programmu un grādu izveidē. Lielākajā daļā postpadomju valstu joprojām ir savstarpēji stingri nodalītas zinātņu jomas. Tā Latvijā notiek doktora programmu veidošana, īstenošana un grādu piešķiršana atsevišķās zinātnēs. Tajā pašā laikā jau izglītības ministru Bergenā sanāksmē (2005) tika izvirzīta ideja par starpdisciplinārām programmām arī doktora studijās. (Latvijā starpdisciplināras programmas tiek pieļautas tikai bakalaura un maģistra programmām kā akadēmiskām, bet ne zinātņu programmu līmenim.) Tādējādi konceptuālas atšķirības nopietni bremsē sadarbības iespējas zinātniskajos pētījumos.

Veiksmīgas internacionalizācijas pamatā ir līdzvērtības, vienlīdzīgas ietekmes un sadarbības principi starp valstīm un augstskolām ar dažādu priekšvēsturi, politiskajiem un vēsturiskajiem kontekstiem, piemēram, Rietumeiropas valstis un postpadomju valstis, ES valstis un mūsdienu Krievija, Ķīna, Japāna, valstis citos kontinentos – ASV, Austrālija u. c.

Ja piedalīšanās konferencēs un semināros, vieslekcijas, pieredzes gūšana, iepazīstoties ar citu valstu augstskolu darbu, studentu un docētāju mobilitāte bija iepazīti darbības veidi, tad tieši izglītības ministru tikšanās Prāgā (*Towards the European Higher Education Area, Prague 2001*) iezīmēja jaunus sadarbības virzienus: kopīgu dažādu valstu augstskolu studiju programmu veidošanu un īstenošanu, kopīgu grādu piešķiršanu un kopīgus pētījumus. Tajā pašā laikā šo

ideju īstenošana prasa jaunu, citādu docētāju kvalifikāciju, jo kopīgu programmu veidošana balstās galvenokārt uz docētāju zināšanām, profesionalitāti, ne tikai uz oficiālu lēmumu pieņemšanu. Tas iekļauj kopīgu programmu veidošanu, to kvalitātes nodrošinājumu, kopīgu lēmumu pieņemšanu, kursu un diplomu atzīšanu (*Tauch & Rauhvargers 2002*), studiju rezultātu novērtēšanu, kas balstās uz docētāju pieredzi starptautiskajā aprītē un iesaistīšanos starptautiskajos projektos, dažādību un orientāciju uz starptautisku izglītības telpu.

Vahters un Kelo (*Wachter 2008; Kelo 2008*) uzsver šādus internacionalizācijas aspektus:

- studentu mobilitāte;
- starptautisku elementu klātbūtne studiju programmās (viesstudenti, starpkultūru studijas, kopīgas programmas, to īstenošana, kopīga grāda iegūšana, studiju programmu docēšana svešvalodā);
- programmu un grādu atzīšana citā valstī;
- citas valsts izglītības programmu piedāvājums;
- ārvalstu studentu piesaistīšana;
- ES kopīgo vadlīniju īstenošana kvalitātes nodrošināšanā un programmu izvērtēšanā.

Diemžēl abi autori nepiemin docētāju lomu internacionalizācijas attīstībā un starptautiskās sadarbības aktivizēšanā. Taču docētāju internacionalizācijas pieredzes trūkums ir nopietns šķērslis ne tikai studentu mobilitātes pilnvērtīgā izmantošanā, bet arī starptautiskās sadarbības kvalitātes nodrošināšanā.

Šī pētījuma mērķis ir analizēt internacionalizācijas būtību, docētāju lomu un prasības viņu profesionalitātei, lai sekmīgi īstenotu internacionalizācijas procesu, kā arī apzināt grūtības un problēmas docētāju gatavībā šim darba veidam kā neatņemamai docētāju profesionālās darbības sastāvdaļai. Galvenā uzmanība tiek veltīta docētāju prasmēm, īstenojot savu un studentu mobilitāti. Tomēr atziņas, kas rodas, analizējot docētāju prasmes attiecībā uz mobilitāti, lielā mērā attiecas arī uz citiem internacionalizācijas pasākumiem, darbojoties projektos, darba grupās, dažādās starptautiskās programmās u.c. Kā pētījuma metodes tika izmantotas literatūras un starptautisko dokumentu analīze un pieredzē balstīts problēmu, izaicinājumu un iespēju izvērtējums, bet pētījuma bāze bija Eiropas valstu Izglītības ministru 10 sanāksmju deklarācijas Boloņas procesa kontekstā un autores ilggadēja pieredze starptautisko projektu vadīšanā, līdzdalībā un eksperta darbā izglītības programmu un starptautiskās sadarbības projektu izvērtēšanā.

Docētāju loma un darbība internacionalizācijas procesā

Internationalizācijas uzdevumi Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanā skar vairākus aspektus:

- starpnacionālas sadarbības veicināšana;
- inovāciju radīšana un ieviešana, balstoties uz starptautisku pieredzi;
- jaunu programmu, kursu un materiālu veidošana, jaunu metožu apguve;
- labas pieredzes un inovāciju izplatīšana starptautiskajā telpā;

- citu valstu kultūras mantojuma apguve;
- izpratne par dažādību;
- attiecību izpēte starp ES dalībvalstīm, citām Eiropas valstīm un pārējo pasauli;
- sapratnes veicināšana starp dažādām tautām un viņu kultūru;
- svešvalodu prasmju pilnveidošana;
- izpratnes veidošana par līdzsvaru starp sekošanu vienādībai un savas individualitātes saglabāšanu attiecībā uz valstīm, institūcijām un docētājiem.

Kā jau minēts iepriekš, vislielākā nozīme augstākās izglītības internacionalizācijas procesā ir studentu un docētāju mobilitātei. Tai ir vismaz divas nozīmīgas lomas – studiju pieredzes ieguve, mācoties citas valsts augstskolā, un kā vienam no galvenajiem faktoriem Eiropas augstākās izglītības veidošanās īstenošanā (Berlīne, 2003). Studenti un docētāji vienlaikus paplašina zināšanas, apgūst jaunas prasmes un pilnveido savu gatavību darbam 21. gs. (*BFUG Working Group, Bucharest 2012*) Kā to paredz izglītības ministru tikšanās Lēvenā (2009), līdz 2020. gadam studentu mobilitātes apjoms un studētāju piedalīšanās mobilitātes programmās pieaugs līdz 20%.

Mobilitāte kā internacionalizācijas sastāvdaļa ietver vairākus uzdevumus:

- Eiropas augstākās izglītības telpas veidošana;
- mācīšanas un mācīšanās pieredzes pilnveidošana;
- jaunu zināšanu un izpratnes veidošana par citām kultūrām, to vērtībām, pieredzi;
- kontaktu veicināšana starp dažādu valstu augstskolām, lai veidotu jaunus projektus, darba grupas;
- docētāju profesionalitātes pilnveide un bagātināšanās;
- redzesloka paplašināšana par izglītības sistēmām un augstāko izglītību citās valstīs.

Tajā pašā laikā mobilitātes veidi Boloņas procesa dokumentos ir minēti, galvenokārt izvirzot vispārīgus mērķus un uzdevumus, kas saistās ar pilnu programmu apguvi partnervalstī un kredītpunktu ieguvī noteiktā laika periodā. Mobilitātes būtība, īstenošanas process, docētāju loma un nozīme Boloņas procesa materiālos netiek skatīta un dziļāk pētīta.

Vēl var minēt arī īslaicīgas mobilitātes formas – internatūra/prakse, konferences, intensīvās programmas, vasaras skolas, valodu kursi, brīvprātīgais darbs (*BFUG Working Group, Bucharest 2012*) līdzdalība starptautiskos projektos, darbsemināros.

Kaut arī parasti docētāju un studentu mobilitāte ir minēta vienlaikus, tomēr neatklāts paliek docētāju darbs ar studentiem viņu sagatavošanās procesā mobilitātei. Ar mobilitāti ir saistīta virkne problēmu: studentu un docētāju gatavība mobilitātei, partneraugstskolās iegūto kredītpunktu atzīšana, studentu un docētāju motivācija ne tikai mobilitātei, bet arī starptautiskajai sadarbībai vispār.

Mobilitātes kvalitāte, studiju programmu internacionalizācija pamatā ir atkarīga no docētājiem, jo tieši viņi ne tikai veido studiju programmas/moduļus/kursus, bet arī piedalās to īstenošanā ar viesstudentiem.

Cits virziens ir kopīgās studiju programmas ar kopīgu grādu piešķiršanu. To ietvaros docētājiem jāspēj docēt attiecīgus kursus/moduļus svešvalodā savas augstskolas studentiem un arī studentiem partneraugstskolās kā vieslektoriem. Piedalīšanās kopīgo programmu veidošanā un īstenošanā prasa no docētājiem zināšanas par partneraugstskolām, izglītības vidi, par īstenoto programmu saturu, metodiķu, pieejām un koncepcijām, kā arī par kopīgo programmu vietu, lomu un inovācijām, kādas šīs programmas paver katras augstskolas attīstībā, ne tikai valstu augstākās izglītības attīstībā, bet arī izglītības kvalitātē kopumā. Ne mazāk svarīga ir katra programmas direktora, katra docētāja kompetence dažādu studiju programmu kvalitātes izvērtēšanā un salīdzināšanā sadarbības partneruniversitātēs.

Īpaša ir situācija ar programmu/kursu īstenošanu svešvalodā. Kursu īstenošana grupās, kurās mācās tikai Latvijas studenti, atšķiras no darba grupās, kurās iekļaujas arī studenti no citu valstu augstskolām. Tas prasa no docētājiem ne tikai labas angļu valodas zināšanas (pašreiz tā ir visvairāk izplatītā studiju valoda), bet arī zināšanas par partneraugstskolām, programmām, kurās studē viesstudenti savās augstskolās, viņu kultūru, dzīvesveidu, studiju vidi, metodēm, attiecībām ar docētājiem, studiju atbalstu.

Svarīga internacionalizācijas sastāvdaļa ir internacionālas vides veidošana augstskolās – studiju kursu docēšana svešvalodās visiem studentiem, ciešākas sadarbības īstenošana starp docētājiem un viesstudentiem, vietējiem studentiem un viesstudentiem, kā arī starp viesstudentiem pašiem, jo parasti viņi ir no dažādām valstīm. No šīm attiecībām lielā mērā ir atkarīga mobilitātes kvalitāte.

Liela dažādība parādās arī studentu grupu veidošanā un darba organizācijā. Viesstudentu vajadzībām var veidot atsevišķas grupas vai arī viņus iekļaut “mājas” studentu grupās, kurās pa lielākai daļai nodarbības notiek angļu valodā.

Kaut arī Latvija ir parakstījusi studiju rezultātu Lisabonas atzišanas konvenciju un formāli tiek uzskatīts, ka studiju rezultāti, kas iegūti mobilitātes laikā, ir jāatzīst, reāli tas ir atkarīgs ne tikai no likumdošanas, bet arī no katra docētāja un programmas direktora starptautiskās sadarbības pieredzes un profesionālisma, no viņu attieksmes pret starptautiskās pieredzes apgūšanu, analīzi un izvērtēšanu, lai atzišanas procesā nedominētu paša vadīto kursu pārākuma apziņa. Problēmas parasti ir tad, ja pašiem docētājiem trūkst nopietnas ilglaicīgas pieredzes starptautiskajā aprītē.

Docētāju iesaistīšanās starptautiskajā sadarbībā ir atkarīga no viņu atvērtības un vēlēšanās tajā piedalīties. Galvenie šķēršļi ir svešvalodu un starptautiskās sadarbības prasmju līmenis, finansējums, informācijas pieejamība, ģimenes apstākļi un bieži arī motivācijas trūkums.

Docētāju profesionalitāte

Docētāju piedalīšanos internacionalizācijas procesā raksturo virkne individuālu aspektu. Šie aspekti veido kopumu, kas ir docētāju sadarbības procesa kvalitātes un arī savas augstskolas internacionalizācijas sasniegumu pamatā. Viens no aspektiem, kas principā nosaka sākotnējās sadarbības iespējas, ir docētāju svešvalodu prasmes. Ne mazāk nozīmīgas ir spējas iekļauties starptautiskajā

apritē un strādāt starptautiskā komandā un kontekstā. To lielā mērā var nodrošināt docētāja vispārējo un priekšmetisko zināšanu plašums. Sadarbības kvalitāte un rezultāti ir atkarīgi arī no docētāja personības īpašībām, it īpaši no elastīguma domāšanā un darbībā, atvērtības dažādībai, spējai mainīties.

Pastāv atšķirības docētāju zināšanās, profesionālajās prasmēs, darba saturā un metodēs, strādājot ar izbraucošiem studentiem un viesstudentiem, turklāt darbs un prasmes katrā no šīm grupām ietver gan līdzības, gan atšķirības. Docētājiem, kuri strādā ar mobilitātes studentiem, ir nepieciešamas papildu zināšanas un prasmes:

- ieinteresētība un pieredze starptautiskajā sadarbībā – projektos, intensīvās programmās, semināros, konferencēs, darba grupās (*The Managers' Handbook* 2000)
- zināšanas un izpratne par citu valstu izglītības sistēmām, it īpaši par augstāko izglītību valstī un augstskolā, uz kuriem studenti dodas studēt;
- labas zināšanas par partneraugstskolas studiju programmām, to saturu, studiju metodēm, prasībām;
- izpratne par atšķirībām partneraugstskolās un valstu kontekstos;
- sadarbības pieredze ar partneraugstskolas docētājiem/pētniekiem.

Docētāja darbam ar viesstudentiem ir virkne atšķirību, jo veidojas dažādas situācijas. Ir iespējami vairāki varianti:

- lielākas vai mazākas studentu grupas no vienas ārvalsts, kas runā vienā valodā, bet studijas tiek īstenotas angļu valodā. Šie studenti strādā atsevišķās grupās;
- studentu grupas no dažādām ārvalstīm ar dažādām dzimtajām valodām, bet arī šo studentu studiju valoda ir angļu valoda;
- neliels skaits ārvalstu studentu tiek iekļauti vietējā grupā, līdz ar to grupas studiju valoda mainās no latviešu valodas uz angļu valodu. Studenti var būt no vienas ārvalsts vai vairākām;
- bilingvālas studijas, t.i., dažādi varianti, kā izmantot studentu valodu zināšanas un lietošanu (piemēram, materiāls tiek dots angļu valodā, bet nodarbība notiek latviešu valodā vai otrādi).

Lai veicinātu viesstudentu studiju procesa un iegūto rezultātu kvalitāti, docētājam ir nepieciešamas:

- zināšanas par to ārvalstu augstāko izglītību, augstskolām un programmām, no kurām nāk studenti;
- izpratne par attiecīgo valstu vispārējo un studiju kultūru;
- izpratne par atšķirībām vietējās un ārvalstu augstskolu izglītības vidē;
- spēja būt mediatoram starp studentu atšķirībām studijās, saturā, metodēs, attiecībās un kultūrās.

Īpašas ir docētāju zināšanas un prasmes darbam augstskolas filiālē citā valstī. Tam gan ir daudz kopīga ar docētāju vieslekciju lasīšanu partneraugstskolā. Abās situācijās ļoti labi jāpārzina partneraugstskolas teorētiskās zinātniskās pieejas un koncepcijas, studiju programma un vieslekcijas vieta studiju programmā vai kursā, atšķirības studiju metodēs. Bez zināšanām un prasmēm liela loma ir docētāja spējai adaptēties citā izglītības vidē – ne tikai augstskolā, bet arī valsts kultūrā vispār.

Internacionalizācijas institucionālie aspekti

Ļoti liela loma internacionalizācijas procesā ir augstskolu vadībai. Lai aktīvi piedalītos starptautiskajos pasākumos un darbībās ir nepieciešams augstskolas vadības atbalsts, docētāju darba atzīšana, veidojot un izmantojot atbilstošus organizatoriskus pasākumus un piesaistot finanšu līdzekļus šim atbalstam (*Oonk* 2004). No vienas puses, šī loma ietver augstskolas vadības līmeņa stratēģijas, pasākumus un atbalstu internacionalizācijas pasākumu īstenošanā, no otras puses, palīdzību docētājiem viņu profesionālās pilnveides īstenošanā atbilstoši vajadzībām un internacionalizācijas procesa prasībām – zināšanām un kompetencēm. Internacionalizācijas institucionālie aspekti ietver vairākus darbību veidus. Visnozīmīgākais no tiem ir skaidru internacionalizācijas stratēģiju izstrāde augstskolai ar konkrētiem uzdevumiem, prioritātēm un iespējām katras valsts kontekstā. Turklāt šīs stratēģijas izveidē ir jāiekļauj arī docētāji un studenti (*Budapest–Vienna Declaration* 2012). Ne mazāk svarīga ir valodu politika katrā augstskolā. Atsevišķos Boloņas procesa ziņojumos ir minēta docētāju atbalstoša vide starptautiskajai sadarbībai, arī plašāka studentu un docētāju iesaistīšana lēmumu pieņemšanā ne tikai institucionālajā līmenī, bet arī nacionālajā un Eiropas līmenī (*Realising the European Higher Education Area, Berlin* 2003). Darbs ar ārvalstu studentiem, vieslekcijas, lekciju kursu īstenošanas valoda, svešvalodu klātbūtne jebkurā studiju kursā nav iedomājama bez studentu un docētāju svešvalodu prasmēm, tādējādi svešvalodām studiju procesā ir vajadzīgs oficiāls atbalsts, kas nav iespējams, ja to skaidri nedefinē katras augstskolas valodu politika.

Institucionālie aspekti būtiski ietekmē studentu piesaistīšanu studiju programmām un savstarpējās starptautiskās studentu mobilitātes apjomu un kvalitāti. Tē svarīgs ir gan administratīvais, gan finansiālais atbalsts. No augstskolas un fakultāšu vadības ir atkarīga studiju kultūra. No vienas puses, studiju kultūras pievilcīgums katrā augstskolā veicina ārvalstu studentu piesaisti, no otras puses, ārvalstu studentu klātbūtne augstskolā ietekmē arī pašas augstskolas kultūras pilnveidošanos un attīstību, ja to saskata un atbalsta augstskolas un fakultātes administrācija. Veiksmīgu un uz attīstību virzītu internacionalizāciju var īstenot tikai institucionālo un individuālo aspektu sinerģijā. Tās līmeni raksturo šādi kritēriji:

- savstarpēja mērķu un stratēģiju izpratne, kas var veidoties tad, ja ir laba komunikācija starp augstskolas un fakultātes vadību, starptautiskās sadarbības organizatoriem un docētājiem;
- abpusēja ieinteresētība starptautiskajā sadarbībā, kuras veidošanās notiek kopīgā augstskolas/fakultātes internacionalizācijas stratēģijas veidošanā un atsaucībā gan no vadības, gan docētāju puses;
- aktuālas informācijas tūlītēja apmaiņa un rīcība;
- savstarpēja internacionalizācijas mērķu, uzdevumu un stratēģijas izpratne, t. i., augstskolas vadība izprot ne tikai augstskolas vajadzības, bet atbalsta un izprot arī docētāju ierosmes, idejas, projektus;
- augstskolas vadības un docētāju attiecības, attieksmes un vērtības, piemēram, ieinteresētību var veidot tikai finansiāli vai priekšmetiski

ieguvumi vai arī augstskolas/fakultātes kā organizācijas attīstība un pilnveide un docētāju profesionālā izaugsme, kas savukārt ietekmē augstskolas prestižu un pievilcīgumu ārvalstu izglītības vidē.

Nepietiek ar to, ka augstskolas internacionalizācijas stratēģija ir vērsta tikai uz šodienas mērķu un uzdevumu risināšanu, tai ir jābūt atvērtai jaunām nākotnes perspektīvām ārējā vidē.

Profesionālā pilnveide internacionalizācijas kontekstā

Internacionalizācijas iespējas un pasākumi ir nepārtrauktā pārmaiņu un attīstības procesā, līdz ar to docētāju profesionalitātes pilnveide augstskolas internacionalizācijas kontekstā ir problēmcentrēta (*McCaffery* 2004), t. i., tā tiek formāli organizēta vai īstenota neformālā veidā atbilstoši jaunajām iespējām un kontaktiem. Tas nozīmē, ka ir elastīgi jāveido un jāorganizē pavisam jauni, iepriekš neplānoti pilnveides pasākumi, lai docētāji pilnveidotu katram sadarbības veidam nepieciešamās zināšanas un prasmes. Arī šajā kontekstā docētāju pilnveidei ir nepieciešams augstskolas vadības atbalsts, gan atzīstot tā nepieciešamību, gan radot iespējas, gan sniedzot finansiālu atbalstu. Docētāju profesionālā pilnveide vienlaicīgi ir spontāna, fragmentāra un iepriekš neparedzama, bet tajā pašā laikā ar ilgtermiņa būtību un nozīmi.

Docētāju profesionālā pilnveide augstskolu internacionalizācijas kontekstā ietver plašu darbību loku:

- īpašas profesionālās programmas starptautiskās sadarbības prasmju veicināšanai;
- pieredzes gūšana dažādos pasākumos ārvalstu augstskolās – lekciju klausīšanās, novērošana studiju procesā, iepazīšanās ar bibliotēkām, pētnieciskā darba saturu, prasībām un kvalitāti;
- piedalīšanās starptautiskos projektos (vēlams ilgtermiņa);
- kopīgu studiju kursu/programmu veidošana un īstenošana;
- jaunu, specifisku, uz ārvalstu pieredzi balstītu kursu/moduļu veidošana;
- starptautisku perspektīvu apzināšana un iekļaušana savās studiju programmās/moduļos/kursos.

Viens no īpašiem aspektiem profesionālajā pilnveidē, kas virzīts uz internacionalizācijas kvalitātes nodrošināšanu, ir situācija, kad šī profesionālā pilnveide notiek vienlaicīgi ar docētāju piedalīšanos konkrētā pasākumā – projektā, darba grupā, ekspertu komandā u.c. Šo profesionālās pilnveides modeli var uzskatīt par individuāli virzītu un īstenotu, jo pats docētājs plāno savu darbību un saprot savu paša mācīšanos. Visintensīvāk šis process notiek starptautiskajās maģistru un doktorantu intensīvajās programmās, kur kopīgi piedalās studenti un docētāji. Tas ir kopīgs darbs, kopīga savstarpējā pilnveide visos aspektos – priekšmetā, attiecību veidošanā, attieksmju izpratnē, jaunu zināšanu un prasmju ieguvē, citu kultūru iepazīšanā starptautiskā kontekstā un vidē. Profesionālā pilnveide šajos gadījumos balstās uz pieņemumu, ka pats docētājs apzinās mācīšanās nepieciešamību un vajadzības. Vēl vairāk – ja profesionālā pilnveide notiek atbilstošā pasākumā, mācīšanās rezultātu docētājs izjūt, tieši darbojoties pasākumā,

jo pats pasākums ir vislabākais stimuls. Šāda profesionālās pilnveides situācija veicina redzesloka paplašināšanos, sociālo prasmju veidošanos starptautiskajā kontekstā, izpratni par citu valstu darba un sadarbības kultūru, attiecībām, dažādības pieņemšanu, radošumu, grupas problēmu risināšanas prasmi, izpratni par to, kā starptautiski un multikulturāli faktori var ietekmēt programmu veidošanu un īstenošanu, pašu docētāju darbību un uzvedību, kā arī lielāku starptautisko aspektu ieviešanu kursu saturā. Docētāji vairāk izjūt un izprot pārmaiņas un inovācijas ārējās sadarbības vidē un to ietekmi uz savu augstskolu un darbu.

Ilggadīga koordinatora un dalībnieka pieredze starptautiskajos projektos (divos *TEMPUS* projektos (3 valstis, 10 institūcijas), trijos Eiropas valstu kopprojektos (60–63 institūcijas no 40 Eiropas valstīm), *Campus Europae* (12 dalībvalstis), 8 doktorantu intensīvajās programmās, *NordPlus* tīkla darbā un projektos), *Erasmus* mobilitātes koordinatora darbs 10 gadu garumā, septiņu gadu pieredze kā Grundtviga projektu ekspertam, Izglītības programmu eksperta darbs Latvijā, Lietuvā, Igaunijā un Čehijā raksta autorei ļauj apzināt docētāju profesionālās pilnveides aktuālākās problēmas un vajadzības internacionalizācijas procesa kvalitātes attīstībā.

Novērojumi un darbības pieredzes rāda, ka aktuālākās problēmas, kas bremsē internacionalizācijas procesa aktivitāti un kvalitāti, ir galvenokārt docētāju svešvalodu prasmju līmenis. Tā deviņdesmitajos gados docētāju aktivitāte un atsauce starptautiskajos sadarbības projektos bija lielāka, jo visi sadarbības pasākumi ar ārvalstu partneru piedalīšanos, kas noritēja Latvijā, tika sinhroni tulkoti. Arī lielākā daļa materiālu pirms pasākumiem tika tulkoti un to kopijas nodrošinātas katram dalībniekam. Citāda bija situācija ar pasākumiem, kas notika ārvalstīs. Tad bija iespēja vai nu iesaistīt grupā kādu kolēģi ar labām svešvalodu prasmēm, vai arī pasākumos varēja piedalīties tikai tie docētāji, kuriem bija atbilstošas svešvalodu zināšanas. Izveidojās situācija, kad pasākumos piedalījās vieni un tie paši docētāji. Tas veicināja būtisku šo docētāju izaugsmi. Izveidojās savdabīgas “šķēres” starp tiem, kas intensīvi apguva jaunas kvalitātes un kompetences, un tiem, kuru līdzdalību bremsēja svešvalodu prasmju zems līmenis. Daļa docētāju būtu vēlējušies iesaistīties starptautiskajā sadarbībā, bet viņiem bija vajadzīga palīdzība un atbalsts svešvalodu apguvē. Daudzi docētāji ar laiku pievienojās pirmajai grupai. Vēl eksistē trešā grupa docētāju, kuri ir uzticīgi savai iepriekšējai pieredzei un kuriem ir vienīgi krievu valodas zināšanas. Šie docētāji meklē iespējas sadarboties tikai ar partneriem valstīs, kur krievu valoda ir vai nu valsts valoda, vai arī tiek izmantota kā sazināšanās valoda, un noliedz citās svešvalodās iegūtas atziņas. Tādējādi bieži veidojas konceptuālas atšķirības vienos un tajos pašos jautājumos. Kaut arī jebkurā gadījumā sadarbība rosina uz pārmaiņām, tomēr izveidojas docētāju grupas, kas pārstāv dažādas koncepcijas, un tas ne vienmēr veicina pozitīvas attiecības, vienlaikus tiek bremsēts pozitīvu pārmaiņu process. Dažādo koncepciju veidošanos ietekmē arī samērā kļūdainie tulkojumi gan no angļu un vācu valodas latviešu valodā, gan no angļu un vācu valodas krievu valodā.

Mūsdienu situācijā, kad dažādās aktivitātēs ES ietvaros tiek lietotas vairākas valodas, kā tas bija, piemēram, projektos TNP (*Thematic Network*

Project – Innovations in Curriculum Development 2003–2006) un LANQUA (*Language Network for Quality Assurance 2008–2010*), kur visās darba grupās vienlaicīgi tika lietota angļu, vācu un franču valoda ar nosacījumu, ka dalībniekiem tā ir svešvaloda, docētājiem nepieciešams apgūt vismaz divas svešvalodas.

Ne mazāk svarīga ir atvērtība pārmaiņām, kas prasa ilgāku laiku, jo balstās uz pārmaiņām pašu docētāju personībā. Tas ir cieši saistīts ar spēju būt elastīgiem, būt gataviem citu uzskatu un rīcības pieņemšanai. Starptautiskās sadarbības pieredzes trūkums noved pie tā, ka docētājs atzīst vienīgi sava kursa, savas grāmatas nozīmīgumu studentu sasniegumu pozitīvā vērtēšanā un noraida citās augstskolās iegūtus kredītpunktus. Daļēji tas saistīts arī ar docētāju jaunās lomas izpratnes nepieciešamību, t. i., docētājam nevis jācentrējas uz savu studiju procesu, bet jāklūst par konsultantu, veicinātāju, padomdevēju, tādējādi nodrošinot studentu līdzdalību, partnerību un sadarbību, kā arī jāpieļauj, ka docētājs var mācīties no saviem studentiem. Īpaši aktuāls tas kļūst pārejā no mācīšanas uz mācīšanos un uz studiju rezultātiem orientētu mācīšanās procesu.

Bieži vien docētāji neiesaistās starptautiskajā sadarbībā, jo gaida, ka tiks uzaicināti un informēti – liela daļa docētāju nav pieraduši paši meklēt kontaktus, iepazīties, iegūt informāciju, uzņemties iniciatīvu un atbildību pašiem, veidot projektus un programmas.

Secinājumi

Jaunākās attīstības tendences internacionalizācijas procesā ir ne tikai turpmāka Eiropas augstākās izglītības telpas pilnveidošana un attīstība, bet arī sadarbības paplašināšana ārpus tās. Tās mērķi ir palielināt studentu skaitu Eiropas augstskolās no citām pasaules daļām, kā arī veicināt sadarbību starp Eiropas un citām pasaules augstskolām. Līdz ar to pieaug docētāju kvalifikācijai izvirzītās prasības, lai spētu šos uzdevumus īstenot praksē. Tādējādi galvenās prioritātes docētāju profesionālajā pilnveidē, lai viņi varētu aktīvi piedalīties internacionalizācijas procesā, ir šādas:

- svešvalodu prasmju nepārtraukta pilnveidošana un jaunu svešvalodu apguve;
- svešvalodu kursi docētājiem viņu kursu docēšanai svešvalodā;
- piedalīšanās starptautiskos projektos, to veidošanā;
- mācīšanās veidot starptautiskus projektus;
- starptautiskajā studiju praksē lietoto studiju metožu (mācīšanas un mācīšanās) apguve un izmantošana savā darbā;
- kursu bilingvālas docēšanas prasmju veidošana;
- starpkultūru kompetences pilnveidošana;
- sadarbības prasmes veidošana dažādības kontekstā;
- starpdisciplināru programmu/moduļu/ kursu veidošana.

Lai to īstenotu, ir nepieciešama augstskolu un docētāju profesionālās pilnveides programmu veidotāju un īstenotāju ciešāka starptautiska sadarbība kā priekšnoteikums ne tikai internacionalizācijas procesa intensificēšanai, bet arī

augstākās izglītības un zinātniskās pētniecības kvalitātes paaugstināšanai. No docētāju starptautiskās profesionalitātes lielā mērā ir atkarīga arī studentu pie-
saiste augstskolai, un tas attiecas gan uz vietējiem, gan viesstudentiem.

LITERATŪRA

- BFUG Working Group International Openness. *The European Higher Education Area in a Global Context. Draft Final Report 2009–2012*. EHEA Ministerial Conference, Bucharest, 2012. g. Pieejams: www.aic.lv/bologna/2010/_12/Reports_2012/IO_WG_Report.pdf.
- Blūma, D. (1997) The Effect of Education Joint Projects on Development of Pedagogical Thought in Latvia. *Humanities and Social Sciences*. University of Latvia, Nr. 4(17), 1997, p. 112–124. Budapest–Vienna Declaration on the European Higher Education Area (2012) Pieejams: www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
- Kemp, N. (2008) Funding the Internationalisation of Higher Education. *Beyond 2010 Priorities and Challenges for Higher Education in the Next Decade* (ed. Kelo, M.). Bonn: Lemmens Medien GmbH (ACA Papers on International Cooperation in Education), 2008, p. 13–42.
- Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Education Area. Pieejams: [www.ehea.info/Uploads\(1\).Bucharest_Communique.2012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads(1).Bucharest_Communique.2012(1).pdf).
- McCaffery, P. (2004) *Education Manager's Handbook*. Routledge-Falmer, London and New York.
- Onk, G. H. (2004) European Integration as a Source of Innovation in Education. *A Study of the meaning of internationalisation and its results in secondary education in the Netherlands*. Plantijn Casparie, Almere, The Netherlands.
- Realising the European Higher Education Area (2003) Berlin Communiqué. Pieejams: www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique.pdf.
- Tauch, C., Rauhvergers, A. (2002) Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Brussels. Pieejams: http://eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.
- The European Higher Education Area in 2012. Bologna Process Implementation Report. Pieejams: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April, 2009. Pieejams: www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Bergen Declaration (2005). Pieejams: www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique_2005.pdf.
- The Managers' Handbook. (2000) *European University Continuing Education* (ed. Mitchell). EUCEN, Liege, Belgium.
- Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education, Prague, 19 May 2001. Pieejams: www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf.
- Wachter, B. (2008) Mobility and Internationalisation in the European Higher Education Area. *Beyond 2010 Priorities and Challenges for Higher Education in the Next Decade* (ed. Kelo, M.). Bonn: Lemmens Medien GmbH. (ACA Papers on International Cooperation), 2008, p. 97–119.

Summary

In the process and actions of overall globalisation and especially of the development of European higher education area international cooperation on all levels becomes more and more intensive. The very European higher education area can be considered as a managed international cooperation process in the context of globalisation, and its most important tool is international cooperation. The European higher education area is characteristic for its attractiveness and equal worth of partner countries, comparable education systems, common credit point system, mutual recognition of study results, joint study programmes and degrees, quality assurance, student and staff development, common directions of the study process and approaches. International cooperation is influenced by several factors: the political and social context and situation of the country, geographical dimensions, the context of education, cultural heritage, the visions of development of education of each country, strategies and their implementation, conceptual approaches.

The international cooperation can be characterised both by quantitative and qualitative aspects. Yet they are the lecturers who promote or hinder the internationalisation process. This influence depends on the attitudes and actions of the institution as a whole and on the professionalism and knowledge of each individual lecturer.

The aims, tasks, directions of the development of internationalisation is a constituent part of the Bologna process and one of the most significant factors of the development of the European higher education area. At the same time the quality of the internationalisation process depends on the lecturers' ability to develop their professionalism according to the new tasks and challenges in the changing situation of internationalisation itself. The staff professional development for international cooperation has specific characteristics that differ from the professional staff development for their roles in the study process, i.e., the professional development comes to effect in the very process of cooperation and especially influential force belongs to the longer lasting activities – projects, work groups for development of joint programmes, expert work.

Keywords: *staff professional development, individual aspects, institutional aspects, internationalisation, international cooperation.*

Organisational Learning as Movements in Practice

Organizāciju mācīšanās praksē

Bente Elkjaer¹

University of Aarhus,
Department of Education, Campus Copenhagen,
Tuborgvej 164, DK-2400 Copenhagen NV, Denmark
E-mail: elkjaer@dpu.dk

In the paper, I take the readers through a tour de force of the past, present and future of the field of organisational learning. This is structured around three concepts that stand out as important, namely organisational learning as changed behaviour, as changed theories of actions and as part of practice. I also point to the future of organisational learning as inspired by the work of pragmatist philosophy and as affected by the call for more concreteness in organisation studies as a whole.

Keywords: Organisation studies, management, behaviour, action, practice, pragmatism.

Introduction

I first came across the field of organisational learning when I was trying to make sense of a project on in-service training in which the conclusions of my interpretations could be captured in the following sentence, which appeared as a puzzle to me: “I learned a lot but I did not get anything out of it” (Elkjaer, 1995). The content of this quote could not be interpreted in any coherent way but clearly included a dilemma: The informants did learn ‘something’ from their participation in the course but without an (applicable for work) learning outcome. It made me coin two contexts for assessing learning outcomes when education is related to work. The first is the lives and careers, and the other the current work practices and enterprises of the informants. The first part of the sentence I would place in the lifelong learning endeavours that the informant sees herself in, and the second part of the sentence I placed in her current work and enterprise. The project, however, ignited a curiosity towards the relations between learning and organising, i.e. how is it that the organising of work and enterprises may be related to learning and processes of becoming knowledgeable for work?

Coming from the field of educational studies and embarking on research on organisational learning, I soon found myself strangely alienated because of

¹ In this paper, I am the sole responsible author but the text and much of my later works on organisational learning is developed, executed and written together with my colleague Ulrik Brandi.

the managerial orientation that I read into organisational learning, and particularly its reified organisational system, the Learning Organisation (Elkjaer, 1999; Senge, 1990). I, nevertheless, found (and still do) the idea of coupling processes of organising with processes of learning too interesting to be left to management and management research, which is why I continue to embark on studies of organisational learning in different settings, exploring different theoretical avenues for its continuous development and usefulness for an understanding of organisations.

In this paper, I take you through a journey of the history of the field of organisational learning in which I shall finish with some pointing to the future of the field (see also Brandi & Elkjaer, 2011). When reading the paper, it is important to bear in mind that the field of organisational learning actually represents two different discourses. On the one hand, organisational learning speaks into a discourse of how to make organisations more efficient and innovative by bringing (new) knowledge about work and the organising hereof forward as fast as possible, and to avoid any unproductive disturbances. On the other hand, organisational learning comes with all the positive connotations that are connected to learning and development. In my understanding, I find that the field of organisational learning is too encompassing to be left to issues of economics and innovation because we spend so much of our lives in organisations, and it is important to see and to be aware of how we as management and employees are also parts of the learning that is part of work and the organising thereof.

Organisational learning: Behaviour, action, and practice

Organisational learning first emerged as a research field within organisation and management studies in the late 1950'ties, and it can be introduced as a field in many ways (Easterby-Smith, 1997; Easterby-Smith, Antonacopoulou, Simm, & Lyles, 2004). I have chosen to introduce it here in light of the main concept around which learning reverberates in the different traditions, namely as behaviour, action and practice (see also Elkjaer & Brandi, Forthcoming). The first perspective comes with a learning focus upon behaviour or routines, which are understood as the standardised rules and procedures through which an enterprise operates. The second perspective focuses upon actions, and has theories of action (or mental models) as its central concept. The third focus is upon practice understood as the doings and the simultaneous processes of institutionalisation within a socio-historical and material understanding of organisations as communities of practice (Gherardi, 2009). In the following, these different organisational learning perspectives will be presented.

Behaviour

The first learning paradigm was developed by a group of experimental psychologists represented by Thorndike, Watson and Skinner, who inspired by Pavlov and other physiologists from the beginning of the 20th century wanted

to redefine psychology as a science with focus upon behaviour as the unit of analysis (Miller, 2003). This perspective was coined 'behaviourism' and departed from a critique of the contemporary psychological ideas about the human mind. Behaviourism regards human mind or consciousness to be a 'black box' beyond scientific investigation. The behaviourists take their point of departure in a stimulus-response model, which focus upon external factors like incentives and the reaction towards them. It is possible to understand changed reaction over time as an adaptation of behaviour to these external impacts, and, thus, learning as a question of adaptation of behaviour to the environmental arrangements and different incentives and to store the results as memory.

The behaviourist understanding of learning had a great impact for organisational learning from its birth when learning first found its way into organisation studies through the work by Cyert, March and Simon on the 'behavioural theory of the firm' and decision theory (Cyert & March, 1963 [1992]; March & Simon, 1958). The underlying ideas in a behavioural understanding of organisations are firstly that organisations are characterised by disagreements with relation to goals and never can find a permanent solution, which means that negotiations and conflicts always have to be considered when explaining and understanding organisations. Secondly, organisations seek to find and adapt to behaviour that can satisfy and manage obstacles rather than focus upon utility maximising as was the claim by the economic rational explanations of human decision making at the time. Thirdly, it is the concrete management problems and insecurities in organisations that activates or 'triggers' the search for solutions, and fourthly that organisations react towards insecurities by applying standardised procedures, the so-called 'standard operating procedures'. Fifthly, the standardised procedures are a central element for organisational learning because it is through the search for solutions to problems that change of standardised procedures occurs and, thus, makes organisational learning flourish.

It is, however, particularly two fundamental concepts that are of vital importance for a theory of organisational learning within the focus upon behaviour. The first concept is developed through a critique of the contemporary neo-classical economic theory in which human behaviour is understood in light of the 'economic man' (sic) and the fully rational behaviours that follow from this understanding. Rather, the organisational behaviourists told us, human beings are characterised by 'bounded rationality', which means that they can never behave in fully rational ways (Simon, 1947). In a neo-classical economic perspective, decision makers are able to acquire full information about all decision alternatives and will always make the decision that holds the most possible utility maximising. In a bounded rationality perspective, decisions will be 'satisfactory', the best achievable decision given that no humans are able to compute all necessary information to make fully rational decisions. The other important concept for the behaviourist inspired organisational learning scholars is the earlier mentioned 'standard operating procedures', which refers to an understanding of all organisations as fundamentally run by routine behaviours as standards in order to make them economically feasible and efficient.

With the behavioural perspective, focus in decision processes moves from calculations of consequences to the rules and incentives that stimulate a given organisational behaviour and constitute the background for decisions, i.e. the changed behaviour. Learning becomes a relevant concept because the revision of the neo-classical perspective on decision processes is grounded in an (at the time novel) understanding that no living human being is able to compute all the necessary data and calculate all the possible consequences of different decision alternatives but in real life apply the information at hand. Organisations are in the behavioural tradition not constantly reinventing decisions, which means that organisations can benefit from an already existing efficient behaviour when they experience consequences that the organisational behavioural programs recognise. It is precisely when organisations are able to activate their behavioural programmes without initiating search and learning processes that the organisation has developed sufficient standard operating procedures for behaviour. Standard operating procedures or routines work as stabilising elements in the organisation by a priori framing potential decisions but it is also through the changes of the standard operating procedures that organisational learning appears.

In sum, learning in the behavioural perspective is understood as coupled to how management changes strategies and rules, and how decisions are carried out and result in new behaviour (new standard operating procedures) in an enterprise. Learning is assessed on the basis of behavioural changes, and several studies of organisational learning take their point of departure in understandings of programmes and routines for behaviour. Behaviour is identical with organisational standard operating procedures, and changes in standard operating procedures are identified as organisational learning.

Action

The second paradigm appears as a backlash towards the elimination of the mental aspects to help explain human mind and learning in behaviourism. Through the 1940'ties a shift or a 'cognitive revolution' happens in which attention is again directed towards the inner self of humans (Gardner, 1987). Cognitive psychology is oriented towards providing empirically based knowledge about cognitive processes as a foundation for the construction of knowledge and, in turn, human behaviour and action. This process parallels the operations and problem solving models executed through the software of a computer. The cognitive revolution was particularly strong in North America and the whole cognitive orientation opened towards different interdisciplinary applications, which you see for example in the above mentioned studies on computations of information for decision making.

Particularly the earlier mentioned Cyert, March and Simon developed their original behavioural approach towards a more cognitive perspective on organisational decision making and learning greatly inspired by the landmarks in current psychology while still looking at organisational behaviour as the unit of analysis in their studies. What characterises a cognitive approach to learning

is its focus upon changes of the inner mental processes of humans such as the memory system, development of cognitive abilities, mental models, causal maps and computation of information. Learning happens through the structuring and modification of humans' inner cognitive or causal-functional structures that are part of deciding our actions of the type like 'if I do X, then Y happens'. The cognitive science is interested in how humans' mental actions form explanations and understandings on the basis of the influences from the environment mediated through human cognitive schemes.

Argyris and Schön's research on organisational learning rests upon a cognitive approach (Argyris & Schön, 1996). They prefer the notion 'action' rather than behaviour and call their theoretical foundation a 'theory of action' (Argyris & Schön, 1974 [1978]). Argyris and Schön's purpose with developing a model for learning in organisations was to develop individuals' consciousness (they, however, mostly worked with management) about the detrimental effects of individuals' use of defensive ways of thinking and acting. Argyris and Schön view defensive ways of thinking and acting as the most important obstacles for learning to occur in organisations, which they define as 'learning systems'.

Argyris and Schön define as their point of departure all organisations as learning but they can be so in 'productive' or 'unproductive' ways. The unproductive learning organisations are those in which defensive thinking, ways of communicating and acting has been given the pride of place because they prevent free and open exchange of information and knowledge. The productively learning organisations are those in which management has worked with these defensive ways of communicating and acting and replaced them with open tests of attributing (negative) traits and motives of the other.

For Argyris and Schön organisational learning is a continuous process mirroring the acquisition of skills and knowledge of an organisation, which takes place by 'finding and correcting errors' in an organisation. Argyris and Schön develops in this context their famous distinction between single- and double loop learning that permeates all of their work on organisational learning. Single-loop learning is characterized as the incremental learning process that takes place when a mismatch is detected and corrected without altering the core values that rule organisational actions (Argyris & Schön, 1996). Double-loop learning takes place when a mismatch is detected and corrected via a change of the core underlying values governing human action. In this way, single-loop learning processes adhere to already functioning actions of work while double-loop learning entails new patterns of actions based on changed theories of action. The learning process is, however, always an individual process:

"Organizational learning occurs when individuals within an organisation experience a problematic situation and inquire into it on the organisation's behalf." (Argyris & Schön, 1996: 16).

A problematic situation invites inquiry that consists of formulation and testing of hypotheses in order to solve the problem. The process of inquiry can give rise to changes in the individual's understanding of the organisational activities and of the organisation as a whole, and, in turn, their actions. If an individual

learning outcome is to be organisational, the results hereof must, however, become part of how others understand and act in the organisation. The outcome must in other words be fastened into the actions around work of the organisation, and in the organisational stories in order to become organisational learning.

When organisational learning is connected to individual learning a problem of transfer of the individual learning outcome to the organisation arises. Argyris and Schön solve the problem by defining an organisation as a political entity, a 'polis', in which individuals act on behalf (in the interest) of the organisation. The individuals' decision about when and how to act, however, depend upon the organisational learning system, which tie the individual and the organisation together. The organisational learning system both consists of the 'structures' that channel organisational inquiry, which is the communication- and information systems of the organisation, the physical environments, procedures and routines for individual and collective inquiry as well as the incentive systems, which influence the wish to inquire into problems in an organisation.

The organisational learning system also consists of the 'behavioural world', which is the way you associate with each other in an organisation. The organisational learning system can prevent productive organisational learning if the behavioural world is too dominated by defensive ways of communicating:

"A key feature of the behavioural world of an organisation is the degree to which organisational inquiry tends to be bound up with the win/lose behaviour characteristic of organisational games of interests and power." (Argyris & Schön, 1996: 29).

This 'win/lose' behaviour takes the attention away from 'finding and correcting errors' in the organisation and in work and towards individuals' protection of themselves. This will often be the case in organisations, and Argyris and Schön claim that it is because all individuals are "programmed with Model 1 theories-in-use" (Argyris & Schön, 1996: 106). A Model 1 theory of action means that everybody always wants to be in full control of all situations, and that it is these wish that has made the defensive ways of communicating and acting so dominating all over the world. It is in other words the human Model 1 programming that means that individuals always will fall back on defensive ways of communicating and acting when they are in threatening or embarrassing situations.

There are many defensive ways of communicating and acting that can prevent individual learning and, thus, reinforce the possibilities for making errors. The individuals' ways of communicating and acting spreads to the organisation, which, in turn, will be dominated by defensive ways of communicating and acting, which, in turn, will work as an impediment for organisational learning. A change in the theories of action can only take place if individuals and, in turn, organisations begin to communicate and act in ways marked by an open exchange of information and knowledge. This entails public testing of the assumptions with which the individuals communicate including the (often negative) traits assigned to other individuals and their actions. It is only by changing the

individuals' Model 1 theories of action that the road to organisational learning can be paved.

While the two previous perspectives on organisational learning both take their point of departure in individuals' learning, the next perspective departs from learning as social processes in organisations (Brandt & Elkjaer, 2011). This development may signal a change from a one-sided focus upon management as the key to create organisational change and learning to a notion on organisations that include other groups of employees and a change in the character of work from more tangible products to service and knowledge in which learning gets a more encompassing importance.

Practice

The third learning paradigm is termed a practice-based perspective on learning, which is developed parallel with the two above mentioned paradigms from the middle of the 19th century where this understanding is latent in different social psychologists' and philosophers' work like for example the works by Dewey, Mead and Vygotsky. In one of Dewey's most important reflections on learning and knowledge, 'The Quest for Certainty', he makes a foundational critique of how learning and knowledge is understood in both the behavioural and the cognitive (theory of action) perspective (Dewey, 1929 [1984]). This is a critique that also describes the core content of a practice-based perspective on learning:

"They all hold that the operation of inquiry excludes any element of practical activity that enters into the object known. Strangely enough this is true of idealism as of realism, of theories of synthetic activity as of those of passive receptivity. For according to them 'mind' constructs the known object not in any observable way, or by means of practical overt acts having a temporal quality, but by some occult internal operation" (Dewey, 1929 [1984]: 18).

Dewey criticises the quest for a complete certain foundation and principle for learning and knowledge both by way of a synthesising model (cognitivism) and the passive acquisition of behaviour for humans (behaviourism). Dewey is aligned with other philosophers like for example Heidegger and Wittgenstein in his critique of the classical picture of humans as separated from the objects and processes, they participate in. On the contrary, human beings are not separated from the world but part hereof through their living and working lives (Elkjaer & Simpson, 2011). For a practice-based perspective on learning, individuals' participation in the communities of practice is the point of departure for learning. It is important to note that the term 'practice' here has two meanings, 'to practice' and 'a practice', for example to practice medicine and a medical practice (Nicolini, Gherardi, & Yanow, 2003). Learning is embedded in and emanate from specific practises and material contexts characterised by interactions, which includes knowledge of the situated practice, i.e. the practises are practised in a practice. In a practice-based perspective on learning, the dualisms of subject and object in the behaviourist and cognitive understandings of learning are dissolved and replaced by a mutual constituency.

The inspiration of the practice-based perspective on organisational learning comes from several epoch-making works from the beginning of the 1990'ties. One of the primary sources is Lave and Wenger' influential book in which they coin learning as 'legitimate peripheral participation in communities of practice' (Lave & Wenger, 1991). This is a concept of learning that takes the process of learning out of the individual as the subject of the learning process and into a social field of action and interaction in which learning is about access to participate in communities of practice (not only to practice but also to membership of an institutionalised practice). It is in participation in practice that learning unfolds as process and result. This is why access to participation becomes pivotal and not for example the individual' motivation or transfer of knowledge from an educational context to a practice context. Thereby learning becomes connected to a movement of the position of the participation ('from peripheral to not-peripheral').

Another contribution to a practice-based understanding in organisational research is expressed by Brown and Duguid stress organisational learning as grounded in the non-canonical practices that escape descriptions like standard operating procedures and cannot be captured by theories of action but only in the practising of a practice in an organisation (Brown & Duguid, 1991). A third important contribution for a practice-based perspective on organisational learning is expressed by Cook and Yanow as manifested through changes of values, beliefs and emotions explicated through changes of language, artefacts and actions (Cook & Yanow, 1993). Where Brown and Duguid take their point of departure in the sociology of work, the point of departure for Cook and Yanow is anthropology and a cultural understanding of organisations in which learning is a change of an organisational culture.

All in all, it is possible to present a practice-based perspective on organisational learning as founded upon three basic principles, which are by and large inspired by Pragmatist philosophy and socio-cultural psychology. First of all, the understanding of causality is transactional, which means that all actions and relations are situated and mutual constituent. It is not only A influencing B or B influencing A, the situation and the wider socio-material world of the situated activities also have voices and is part of transactions e.g. a field of practice. No phenomena can be understood independently of other phenomena, which is why a practice-based perspective on organisational learning is understood as an aspect of social, historical and material worlds.

Secondly, dualisms are rejected as a way to analyse phenomena. In a practice-based understanding there is no distinction between body and consciousness, facts and values, objective and subjective, individual and organisation because the unit of analysis is practice. This means that the relation between individual and organisational learning is no longer an issue ('how is individual learning to become organisational learning?'). Learning in a practice-based perspective does not begin in the individual but departs from transactions of practice. In this understanding, the individual and the context is closely weaved together and analytical inseparable.

Thirdly, practice, or the transactions of practice, makes up the foundational unit of analysis for organisational learning. Thereby it is stressed that practice is the primary when we are to understand organisational learning. A practice-based perspective on learning is both a critique of the individual as the subject of learning and of mental modelling as the focal point of the learning process (Fenwick, Edwards, & Sawchuk, 2011). Thus, the perspective problematizes both an understanding of individuals as travelling 'containers' consisting of mental models and knowledge and organisations as standard operating procedures and routines. Rather, a practice-based perspective understands knowledge as embedded in communities of practice and learning as participation in and change of these. This is why I talk about 'organisational learning as movements in practice.

A practice-based perspective on organisational learning and, thus, a point of departure in the social, historical and material processes for learning in enterprises has gained still more recognition over the years and have advanced our framework for understanding and explaining learning and change in organisations (Easterby-Smith & Lyles, 2011). This may be due to the development of work and enterprises, which has made processes more complex so that you cannot only rely on individuals' cognitive and communicative capacities and standard operating for running enterprises. Rather, one needs to begin with the practice of enterprises and the organising hereof.

The future of organisational learning

In the above, I have introduced three concepts on which organisational learning has rested in the past and continues to do so at present introduced as a focus upon behaviour, action and practice. They are all developed in opposition to the previous positions and, thus, points to differences rather than similarities. This development has also reflected a theoretical development from looking at individual managers' and their cognitive capacities in decision processes and their (defensive) theories of action to an understanding of organisational learning as participation in communities of practice. This development may be seen as an expression of the development from hierarchical and bureaucratic to more project-organised and 'equal' ways of organising work in which organisational learning appears necessary for all rather than just for management.

In general, it is possible to say that the behavioural and action oriented traditions understand organisational learning as a question of the acquisition and transfer of knowledge, rules, structures and procedures from one person (often management) to several persons (groups of organisational members) whereas the practice-based tradition asks how knowledge, rules, structures and procedures occur and is changed by the practising of work in a field of practice. In the first perspective, the problem appears to be 'how to transfer' whereas the problem in the second perspective is 'how do processes unfold'. The field of organisational learning, thus, offers answers to different organisational problems dependent upon the challenges facing you and what you want to achieve, the actual work practice and the organising hereof.

When you look across the field of organisational learning as one heading into the future there appear to be several interesting developments. One of which is aligned with problematizing the notion of routine in which the knowledge of a routine is given and understandable to all. This is not so, Bechky shows in her work on several professional communities in an enterprise in which knowledge is shared through a transformation process rather than just transferred (Bechky, 2003). Bechky develops the notion of 'boundary objects' to both be about establishing a joint understanding of a problem and of material objects for knowledge sharing in order for organisational learning to flourish in an enterprise. This is a development that is not only directed towards the concept of routine but includes an interest to work with the notion of translation and materiality inherent in the practice-based tradition on organisational (Gherardi & Nicolini, 2003).

Another example of a concept that may take us into the future of organisational learning is 'absorptive capacity', which was first developed by Cohen and Levinthal (Cohen & Levinthal, 1990). Absorptive capacity is defined as an organisation's capacity for localising external knowledge and bring it into its own processes in order to enhance performance. To have a good capacity for absorbing new knowledge is to these scholars identical to a well-functioning innovative and organisational learning capacity determined by the already existing knowledge and experiences internally in the organisation. A third type of development is found in the different attempts to bridge or navigate between contributions, e.g. an explicitly inspired pragmatist approach to organisational learning (Brandi, 2010; Brandi & Elkjaer, 2011; Elkjaer, 2004, 2009). A pragmatist notion of learning and organising is founded upon combining theories and concepts about learning and organising inspired by the former mentioned John Dewey and the American sociologist Anselm Strauss.

Trying to answer how the field of organisational learning will be productive for the enterprises of the future, it will most probably have to be viewed in light of the changing character of the work and its organising. This means that organisational learning will develop from generic forms to being more concretely anchored in enterprises. This will enforce the interest for 'bringing work back' into organisations (Barley & Kunda, 2001) and to see enterprises as 'inhabited' rather than as rather abstract and generalised entities (Bechky, 2011; Strauss, 1993). I, however, do not think that organisational learning will ever be a concept around which there is consensus given the many different understandings of learning and organising. I believe that this is a strength of the field because it will maintain it and its scholars as a lived community and a living field of inquiry.

REFERENCES

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974 [1978]) *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996) *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

- Barley, S. R., & Kunda, G. (2001) Bringing Work Back In. *Organization Science*, 12(1), 76–95.
- Bechky, B. A. (2003) Sharing meaning across occupational communities: The transformation of understanding on a production floor. *Organization Science*, 14(3), 312–330.
- Bechky, B. A. (2011) Making Organizational Theory Work: Institutions, Occupations, and Negotiated Orders. *Organization Science*, 22(5), 1157–1167.
- Brandi, U. (2010) Bringing Back Inquiry – Organizational Learning The Deweyan Way. In S. Jordan & H. Mitterhoffer (Eds.), *Beyond Knowledge Management – Sociomaterial and Sociocultural Perspectives within Management Research* (pp. 95–121). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Brandi, U., & Elkjaer, B. (2011) Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Second Edition* (pp. 23–41). Chichester, UK: John Wiley and Sons.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991) Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.
- Cohen, M. W., & Levinthal, D. A. (1990) Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128–152.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993) Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373–390.
- Cyert, R. M., & March, J. G. (1963 [1992]) *A behavioral theory of the firm. Second Edition*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dewey, J. (1929 [1984]) The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action. Gifford Lectures. In: J. A. Boydston (Ed.), *Later Works 4*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Easterby-Smith, M. (1997) Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085–1113.
- Easterby-Smith, M., Antonacopoulou, E., Simm, D., & Lyles, M. A. (2004) Constructing Contributions to Organizational Learning: Argyris and the Next Generation. *Management Learning*, 35(4), 371–380.
- Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (Eds.) (2011) *Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management. Second Edition*. John Wiley & Sons: Chichester, UK.
- Elkjaer, B. (1995). Learning is an Active and Personal Process. In C. Zucchermaglio, S. Bagnara & S. Stucky (Eds.), *Organizational learning and technological change* (pp. 75–95). Berlin: Springer.
- Elkjaer, B. (1999) In search of a social learning theory. In M. Easterby-Smith, L. Araujo & J. Burgoyne (Eds.), *Organizational Learning and the Learning Organization. Developments in Theory and Practice* (pp. 75–91). London: Sage.
- Elkjaer, B. (2004) Organizational Learning: The ‘Third Way’. *Management Learning*, 35(4), 419–434.
- Elkjaer, B. (2009) Pragmatism. A learning theory for the future. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words* (pp. 74–89). Abingdon, New York: Routledge.
- Elkjaer, B., & Brandi, U. (Forthcoming). An organisational perspective on professionals’ learning. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning*: Springer.
- Elkjaer, B., & Simpson, B. (2011) Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? *Research in the Sociology of Organizations*, 32, 55–84.

- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011) *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the sociomaterial*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Gardner, H. (1987) *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. United States of America: Basics Books.
- Gherardi, S. (2009) Introduction: The Critical Power of the 'Practice Lens'. *Management Learning*, 40(2), 115–128. doi: 10.1177/1350507608101225
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2003) To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge. In D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations: A practice-based approach* (pp. 204–224). London & Armonk: M.E. Sharpe.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- March, J., & Simon, H. A. (1958) *Organizations*. New York: Wiley.
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in cognitive sciences*, 7(3), 141–144.
- Nicolini, D., Gherardi, S., & Yanow, D. (Eds.) (2003) *Knowing in Organizations. A Practice-Based Approach*. Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Simon, H. A. (1947) *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*. New York: The Free Press.
- Strauss, A. L. (1993) *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.

Kopsavilkums

Raksts ietver mācīšanās organizācijā un organizāciju mācīšanās ideju attīstības pārskatu un ir strukturēts atbilstoši trīs būtiskiem konceptiem – mācīšanās organizācijā kā izmainīta uzvedība, kā izmainītas darbības teorijas un izmainīta prakse, parādot gan atšķirības starp šīm pieejām un to saistību ar organizāciju vadības un mācīšanās teorijām, gan šo dažādo skatījumu nozīmi praksei. Rakstā parādīta mācīšanās organizācijā jēdziena divas principiāli atšķirīgas nozīmes – mācīšanās organizācijā, kuras rezultātā ar jaunapgūtu zināšanu un vadības stratēģiju palīdzību tiek vairota organizāciju efektivitāte, un mācīšanās organizācijā, kas saistīta ar mācīšanos kā tādu un attīstību. Iedvesmojoties no pragmatisma filozofijas, mainīgā darba un organizēšanas rakstura un centieniem ienest izpētes laukā konkrētību, raksta autore iezīmē mācīšanās organizācijā nākotnes perspektīvas.

Atslēgvārdi: organizācijas izpēte, vadība, uzvedība, darbība, prakse, pragmatisms.

INFORMĀCIJA PAR AUTORI

Profesore Dr. **Bente Elkjaera** ir vadošā Ārhusas Universitātes (*Aarhus University*) Izglītības departamenta mācīšanās teoriju pētniece, viņa īpaši pievērsusies pētījumiem par mācīšanos organizācijā un darba vietā. Profesore vadījusi gan doktorantūras skolu "Mācīšanās organizācijā" (2004–2010), gan Mācīšanās departamentu Ārhusas Universitātē un joprojām koordinē starptautisko Mūzizglītības maģistra programmu. Galvenie zinātnieces pētniecības virzieni ir saistīti ar pārmaiņu un mācīšanās nozīmes izpēti organizācijās.

RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas docētāju profesionālā pilnveide

Faculty professional development from the Red Cross Medical College

Inga Odiņa

RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledža
J. Asara iela 5, Rīga, LV-1009
E-pasts: *inga.odina@rcmc.lv*

Studiju programmas “Māszinības” attīstību nodrošina bagāta pedagoģiskā vide, studiju satura pilnveide atbilstoši darba tirgus prasībām, studiju darba formu un metožu dažādība, liekot akcentu uz māsām nepieciešamo zināšanu, prasmju un kompetenču attīstīšanu pacientu aprūpes jomās, kā arī lielāku īpatvaru atvēlot docētāju profesionālās un personīgās pilnveides prasmju attīstībai un mērķtiecīgam studentu darbam. RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas docētāji savai profesionālajai pilnveidei izmanto gan Latvijā, gan ārvalstīs piedāvātās iespējas.

Atslēgvārdi: profesionālā pilnveide, pedagoģiskā vide, studiju saturs.

Ievads

Mūsdienu sabiedrības virzītājspēks ir izglītoti un radoši cilvēki, kuri ir augsti kvalificēti speciālisti ar nākotnes perspektīvas redzējumu (Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007.–2013. gadam). Studiju programmas, kas sniedz kvalitatīvu izglītību, akcentē personīgo jēgu studiju procesā, veicina konkurētspēju darba tirgū, sekmē augsti kvalificētu speciālistu sagatavošanu. 21. gadsimtā sabiedrības attīstību ietekmē straujā modernizācija, dinamika un pieaugošais informācijas apjoms.

Studiju programmas “Māszinības” attīstību nodrošina bagāta pedagoģiskā vide, studiju satura pilnveide atbilstoši darba tirgus prasībām, studiju darba formu un metožu dažādība, liekot akcentu uz māsām nepieciešamo zināšanu, prasmju un kompetences attīstīšanu pacientu aprūpes jomās, kā arī lielāku īpatvaru atvēlot docētāju profesionālās un personīgās pilnveides prasmju attīstībai un mērķtiecīgam studentu darbam. RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas docētāji savai profesionālajai pilnveidei izmanto gan Latvijā, gan ārvalstīs piedāvātās iespējas.

Pedagoģiskā vide

Docētājs kopā ar studentiem veido pedagoģisko vidi un pedagoģiskās situācijas. Pedagoģiskajai videi un situācijām jānodrošina mērķtiecīga, efektīva, brīva un radoša izglītošanās.

Svarīga ir vide, kurā notiek studiju process. Fiziskā vide ir izglītības iestādes (medicīnas koledžas) telpas ar savu iekārtojumu, mājīgumu, nepieciešamo aprīkojumu un resursiem, bet pedagoģisko vidi veido docētājs kopā ar studentiem. Abas vides ietekmē studentu un docētāju sadarbību.

Videi ir vairāki līmeņi jeb subsistēmas – endo-, mikro-, mezo-, ekso-, makro- un megasistēma. Endosistēma ir persona kā atvērts sistēmisks kopveselums. Mikrosistēmā mijiedarbība notiek starp cilvēku un visiem viņa tuvākās vides elementiem, piemēram, docētāju kolektīvs, koledžas studentu grupa. Mezosistēmu veido vairākas mikrosistēmas, piemēram, koledžas kolektīvs vai grupa un ģimene. Eksosistēmu veido apkārtnē, kurā vismaz vienā no mikrovidēm cilvēks nav iekļauts tieši, bet netieši pakļauts tās ietekmei, piemēram, studenta, docētāja vai viņu tuvinieku darbavieta. Makrosistēmu veido mikrosistēmas, mezosistēmas un eksosistēmas. Tai nav izteikts apkārtējās vides, bet gan noteiktas kultūras, subkultūras vai ideoloģijas raksturs (*Hirsto 2001*).

Megasistēmā integrēti makro-, mezo- un mikro- līmeņi, kā arī pasaules līmeņa vadošās paradigmas, dominējošās vērtības, pamatnostādnes, procesi, tendences, kas ietekmē gan izglītību, gan medicīnu (*Hirsto 2001*).

Vide ir arī viens no māsu prakses jēdzieniem. Jēdziens ir sarežģīts garīgu notikumu un priekšmetu formulējums, kas attīstās no indivīda pieredzes izpratnes (*Chinn, Jacobs 1987*).

D. Orema vidi raksturo kā jebkuru vietu, kurā indivīds piedzīvo spēju nodrošināt pašaprūpes vajadzības. Apkārtējai videi ir ievērojama nozīme cilvēka pilnvērtīgā attīstībā, dzīvības procesu darbībā un radoša darba veikšanā (*Orem 1987*).

Līdzīgi kā D. Orema arī K. Roja vidi raksturo kā visus apstākļus, gadījumus, iespāidus, kas ietekmē cilvēka attīstību un izturēšanos (*Roy 1988*).

Nedaudz citāds skatījums uz vidi ir māsziņu teorētiķei M. Levainei. M. Levaine izšķir vairākus vides aspektus. Darbības vidē indivīdu ietekmē nezināmi dabiski spēki. Maņu vide sastāv no informācijas, kas ierakstīta maņu uztveres orgānos. Vidi ietekmē arī valoda, kultūra, idejas un izzināšanas spējas (*Levine 1990*).

Savukārt B. Nūmane vidi raksturo kā iekšēju un ārēju sprieguma un pielāgošanās faktoru. Cilvēku viņa raksturo kā atvērtu sistēmu, kas sadarbojas ar vidi, lai sargātu saskaņu un līdzsvaru starp iekšējo un ārējo vidi (*Neuman 1990*).

Savukārt pedagoģisko vidi veido docētāja un studentu mērķtiecīga sadarbība studiju procesa ietvaros. Bagāta pedagoģiskā vide attiecas uz sociālo kontekstu, mācību saturu, metodēm, organizāciju. Students konstruē zināšanas pats, bet docētājs palīdz un vada viņu šajā procesā, vadoties pēc nepieciešamā un pietiekamā attiecībām, lai nedarītu studenta vietā, bet rosinātu darīt viņu pašu (*Žogla 2006*).

Lai nodrošinātu bagātu pedagoģisko vidi, veidotu docētāja un studentu mērķtiecīgu sadarbību studiju procesā, pilnveidotu studiju saturu, integrētu daudzveidīgas metodes, docētājiem nepieciešams patstāvīgi pilnveidot savas zināšanas gan medicīnas, gan pedagoģiskajā jomā.

Studiju satura pilnveide

Tendences darba tirgū un Eiropas Savienības izglītības telpā noteica nepieciešamību pilnveidot studiju programmu “Māszinības” (41723).

Studiju programmas “Māszinības” mērķis ir nodrošināt minētās studiju programmas studentiem zinātnisku pamatu profesionālajai darbībai, attīstot spēju patstāvīgi veikt zinātniskos pētījumus, attīstot analītiskās spējas aprūpē, prasmes un iemaņas patstāvīgi rīkoties dažādās aprūpes situācijās, ievērojot profesionālās ētikas normas.

Studiju programmas uzdevumi:

- 1) studiju procesā izmantot didaktiskos modeļus kā didaktikas rīcības, plānošanas un analīzes teorijas;
- 2) organizēt un vadīt mūsdienīgu studiju procesu;
- 3) piesaistīt studiju procesam docētājus ar maģistra un doktora grādiem profesijā;
- 4) veicināt un atbalstīt docētāju un studentu pētniecisko darbu;
- 5) sekmēt docētāju piedalīšanos starptautiskajos projektos;
- 6) pilnveidot studiju procesu, izmantojot specializētās datorprogrammas;
- 7) attīstīt studentu individuālās spējas un aktivizēt sadarbības prasmju veidošanos;
- 8) sekmēt studentu izpratni par profesionālo ētiku kā dzīves darbības normu nacionālo un vispārcilvēcisko tikumisko vērtību statusā;
- 9) attīstīt zinātniski pētniecisko darbību.

Studiju programmas īstenošanas gaitā tiek pievērsta uzmanība ikvienam studentam un viņa studiju rezultātiem. Studenti programmā studē ar dažādu iepriekšējo izglītību un pieredzi. Studiju laikā tiek pievērsta uzmanība studentu individuālajām spējām un vajadzībām. Studentiem tiek plānotas konsultācijas studiju priekšmetu ietvaros, kuros docētājam ir iespēja ar studentiem strādāt individuāli. Docētāji veic arī studentu anketēšanu, lai noskaidrotu studentu vēlmes un apmierinātību ar studiju procesu. Apkopotā informācija tiek ņemta vērā, pilnveidojot studiju priekšmetu saturu un īstenošanu. Regulāri notiek studiju programmas padomes sēdes, kurās piedalās docētāji un tiek pārrunāti ar studiju procesu saistīti jautājumi. Tajās tiek analizēti arī studējošo studiju rezultāti, kas ir viens no kritērijiem, novērtējot studiju programmas kvalitāti.

Studiju darba formas un metodes

Māsu zinības balstās uz māsu zinātnes teorijām, kuras ir studiju programmas “Māszinības” pamatā, un docētājam ir iespēja izvēlēties piemērotāko savam studiju priekšmetam.

Viena no studiju procesā izmantojamām māsu zinātnes teorijām ir Dž. Vatsones teorija. Dž. Vatsones (*Watson* 1989) teoriju var attiecināt kā uz docētāju, tā arī uz studentu. Tā saistīta ar prāta un garīgu sevis un citu cilvēku izaugsmi, atrodot jēgu savai eksistencei un pārdzīvojumiem, atklājot iekšējo spēku un paškontroli, pamatojoties uz pieredzi, padarīt par iespējamu pašārstēšanos. Teorijas

pamatā ir cieņa pret dzīvības brīnumu un cilvēka spēju mainīties. Tā saistīta ar spēju augt, palīdzot cilvēkam iegūt vairāk zināšanu par sevi, paškontroli, spēju palīdzēt sev, jūtīgumu pret sevi un citiem. Autore uzskata, ka ir nepieciešams aprūpēt un mīlēt sevi, lai rūpētos par citiem. Līdzīgi ir ar docētājiem. Viņiem jābūt aicinājums dot savas zināšanas topošajām māsām, jābūt rūpējas un jābūt sevī, lai varētu mīlēt, cienīt un aprūpēt (pedagoģisks un psiholoģisks atbalsts, atvērtība, izpratne u.c.) savus studentus. Dž. Vatsone uzsver, ka mīļdarbības pamatā ir gatavība savstarpējai uzticībai, spēja atrast laiku uz klausīt otru, apmainīties viedokļiem, kā arī kopā paklusēt. Gan docētājiem, gan topošajām māsām būtu jāņem vērā atziņa, ka tikai tas, kurš nemitīgi paplašina un padziļina savas zināšanas un pieredzi, spēs aprūpēt un mīlēt vispirms sevi, kas ir pamats, lai spētu rūpēties par citiem.

Ed. Pētersons norāda, ka “zināšanas tikai tad ir īstas, un tām tikai tad ir nozīme, ja tās ierosina uz tālāku darbību un mudina interesi, kas patīkamā kārtā saista un valdzina cilvēka apziņu” (Pētersons 1931). Studiju procesu, no vienas puses, ietekmē students ar savu mērķi, motīviem, attieksmēm, lēmumiem, kas noteic viņa studēšanu (*Wenden & Rubin 1987; Richards & Lockhart 1994; Norvele 2005*), no otras puses, to ietekmē docētājs, kuram, ņemot vērā studentu intereses un vajadzības, jāveido studiju process, kas veicinās interesi un rosinās uz tālāku darbību un sadarbību.

Lai nodrošinātu studiju priekšmetu programmu izpildi un sasniegtu studiju programmas īstenošanas mērķi, studiju procesa pamatā ir izglītības metodoloģija, kas ir plānots un efektīvs veids, kādā darbojas docētājs un studenti. Tas nodrošina arī sadarbību starp docētāju un studentu.

Koledžas docētāji savā darbā izmanto dažādus studiju metožu veidus. Kā piemēru var minēt lekcijas, semināru nodarbības, grupu apmācību, demonstrējumus, diskusijas, situāciju modelēšanu u. c. Docētāji studiju procesā cenšas izmantot arī interaktīvās metodes. Interaktīvās studijas izpaužas ne tikai kā interesants studiju process, bet arī rosina dalībniekus radošai pieejai, liek domāt, analizēt iegūto informāciju, apjēgt to, salīdzināt ar savu personisko pieredzi un lietot praksē. Semināros un praktiskajās nodarbībās tiek izmantoti problēmsituāciju uzdevumi, kas palīdz studentiem attīstīt kritisko domāšanu un rīcību dažādās situācijās. Programmas apgūvē tiek izmantotas informāciju tehnoloģijas. Studiju procesā tiek lietoti videoprojektori, nodrošināta brīva pieeja interneta tīklam, ESF līdzfinansēto projektu īstenošanas rezultātā pieejamas jaunākās tehnoloģijas, procedūru manekeni un interaktīvās tāfeles. Pielietojamās metodes izvēli ietekmē izvirzītie konkrētie mērķi (studentu zināšanas, prasmes un kompetences veidošana) studiju priekšmeta programmās.

Katra studiju priekšmeta programmas aprakstā ir norādīti studiju sagaidāmie rezultāti. Uzsākot studiju priekšmeta īstenošanu, studenti tiek ar tiem iepazīstināti.

Pastāv koleģiāla sadarbība starp studentiem un docētājiem programmas īstenošanas gaitā, kas tiek realizēta diskusijās un aptaujās. Katrā studiju priekšmetā tiek organizētas konsultācijas, kurā studējošie var saņemt atbildes uz saviem jautājumiem.

Docētāju profesionālā pilnveide

Docētāju profesionalitātei un kvalitatīvam darbam ir vissvarīgākā ietekme uz studentu sasniegumiem. Augstas kvalitātes profesionālā attīstība ir svarīga, lai pilnveidotu docētāju zināšanas, prasmes, attieksmes, kompetenci un pārlicību, lai viņi var dot iespēju visiem studentiem mācīties augstā līmenī.

21. gadsimtu raksturo pieaugošais informācijas apjoms un tehniskā modernizācija, kas ietekmē ikvienu cilvēku. Informācijas apmaiņa nav iedomājama tikai vienas valsts ietvaros, kas akcentē darbinieku profesionālās kompetences nozīmi.

M. Fulans uzsver, ka “jaunas kompetences un mākas ir nepieciešamas, lai labāk saprastu un vērtētu jauno, un ir ceļš uz augstāku efektivitāti” (Fulans 1999, 28. lpp.).

Kompetences pilnveidei mūsdienās pievērsta aizvien lielāka uzmanība, jo “meistarība un kompetence ir acīmredzami nepieciešamas efektīvai darbībai, bet tās ir arī līdzekļi (nevis tikai rezultāti) dziļākas izpratnes sasniegšanai” (Fulans 1999, 26. lpp.).

D. Vilsons kompetences iedala trīs grupās atbilstoši cilvēka darbības sfērām:

- 1) personīgā kompetence (komunikāciju prasme, iecietība pret neskaidrību, nenoteiktību un līderības demonstrēšana);
- 2) profesionālā tehnoloģiskā kompetence (problēmu risināšana, moderno tehnoloģiju zināšanas, sarunu risināšana un stratēģiskās domāšanas/plānošanas spējas);
- 3) starpkultūru kompetence (spēja darboties atšķirīgā kultūrvidē, starptautiska darba pieredze un valodas prasmes) (Wilson 2001).

I. Tiļļa uzskata, ka “kompetence ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuāla kombinācija. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētās situācijas darbības kvalitātes līmenī” (Tiļļa 2003).

Arī RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas docētāji nepārtraukti pilnveido savas zināšanas, prasmi un kompetenci.

43 docētājiem pamata darbavieta ir RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledža. Pieciem (12%) docētājiem ir doktora grāds, 14 (35%) docētāji studē gan doktorantūrā, gan ir zinātniskā grāda pretendenti. Docētāju pētījumu tēmas saistītas gan ar medicīnu, gan pedagoģiju. Pārējiem docētājiem ir maģistra grādi. Akadēmiskā personāla kvalifikācija atbilst studiju programmas mērķa saņemšanai un uzdevumu īstenošanai.

Docētāji piedalās gan Latvijas, gan ārzemju semināros un konferencēs, kurās pilnveido savas zināšanas, prasmes un kompetenci.

37 docētāji apmeklējuši tālākizglītības programmu LU “Augstskolu didaktika: mūsdienu teorijas un prakse” pirms 2008. gada, bet pēc 2008. gada šo tālākizglītības programmu apmeklējuši 4 docētāji. 16 docētāji apmeklējuši tālākizglītības programmu “Docētāju profesionālās kompetences inovācijas Eiropas augstākās izglītības telpā”.

Četri docētāji apmeklējuši konferenci, ko organizēja AIC sadarbībā ar IZM, “Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra Latvijas redzējumā”. Konferencē iegūtā novatoriskā informācija palīdzēs pilnveidot studiju programmu atbilstoši Latvijas un Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai.

Neatliekamās palīdzības un katastrofu medicīnas apmācības programmu no 2008. gada apmeklējuši 19 docētāji.

2007./2008. studiju gadā koledža saņēma *ERASMUS* hartu. Tās ietvaros tiek atbalstītas Eiropas Savienības mobilitātes un sadarbības aktivitātes augstākajā izglītībā. Tajā var piedalīties augstākās izglītības institūciju docētāji un studenti. *ERASMUS* programmas ietvaros RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžai ir veiksmīga sadarbība ar Klaipēdas Universitāti Lietuvā, Tartu Veselības aprūpes koledžu (*Tartu Health Care College*) Igaunijā un Prezidenta Staņislava Voicēhovska lietišķo zinātņu augstskolu Kališā (*Panstwowa Wyższa Szkoła Zadowowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu*) Polijā, kas palīdz studiju satura pilnveidē un organizācijā.

ERASMUS programma ir viens no komponentiem, kas nodrošina studiju satura un organizācijas ilgtspēju. Docētājiem ir iespēja novadīt teorētiskās un praktiskās nodarbības ārvalstu augstskolās.

ERASMUS programmā iesaistījušies 4 docētāji, no kuriem 3 viesojās Tartu Veselības aprūpes koledžā (*Tartu Health Care College*), bet viena docētāja viesojās divās izglītības iestādēs – Prezidenta Staņislava Voicēhovska lietišķo zinātņu augstskolā Kališā (*Panstwowa Wyższa Szkoła Zadowowa im. Prezydenta Stanisława Wojciechowskiego w Kaliszu*) Polijā un Klaipēdas Universitātē. Viesošanās notika 2009./2010. un 2010./2011. studiju gadā.

Uz Igauniju devās docētāji, kuri veic arī administratīvos pienākumus koledžā. Tādēļ vizītes mērķis bija pieredzes apmaiņa studiju procesa organizēšanā un īstenošanā. Vizītes laikā Tartu Veselības aprūpes koledžā (*Tartu Health Care College*) tika iepazītas pirmsklīnikas laboratorijas. Tiekoties ar studiju programmas “Māszinības” koordinatori un studiju programmas “Māszinības” koordinatores asistenti, tika diskutēts par Latvijas un Igaunijas veselības aprūpes un izglītības sistēmām, par starptautisko sadarbību un dalību dažādās ES programmās, kā arī Tartu kolēģi tika iepazīstināti ar RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas darbību, tajā īstenotajām programmām un starptautisko sadarbību.

Apmaiņas vizītes laikā tika apmeklēta arī Tartu Universitātes klīnika, kur Neatliekamās palīdzības nodaļas virsmāsa un Bērnu ķirurģijas nodaļas virsmāsa iepazīstināja ar nodaļu darba organizāciju.

Vizītes mērķis Polijā un Lietuvā bija teorētisko nodarbību vadīšana un iespēja apskatīt mācību kabinetus. Docētāja atzina, ka “aprikojums Polijas Universitātē ir galvas tiesu pārāks par aprikojumu koledžā. Piemēram, ginekoloģijas laboratorijā bez īsta ginekoloģiskā krēsla ir arī īsts ultrasonogrāfijas aparāts. Katru nedēļu tiek rīkotas tā saucamās “baltās dienas”, kad jebkura pilsētas iedzīvotāja šajā laboratorijā var nākt uz pieņemšanu pie ginekologa par velti un studenti mācās apgūt prasmes ginekoloģiskajā aprūpē jau fakultātes laboratorijā. Viņu studiju priekšmeti saucas nedaudz citādi, bet tieši tāpat kā pie mums arī šajā fakultātē ir gan anatomija, gan bioķīmija, procedūru standarti utt. Un,

protams, visiem šiem studiju priekšmetiem ir laboratorijas vai klases ar atbilstošu modernu aprīkojumu. Telpas studiju priekšmetam "Procedūru standarti" imitē istu slimnīcu: ar māsu istabu vidū, abās pusēs palātas, katrā trīs gultas, kurās guļ slimnieki – manekeni. Atsevišķi iekārtota flīzēta vannas istaba ar istu vannu, dušas nodalījumu, tualetes podiem, izlietnēm. Tajā paredzētas arī ierīces, kas palīdz pacientiem ar kustību traucējumiem. Atsevišķā telpā glabājas gan ķermeņa anatomisko daļu mulāžas, kuras var izmantot, mācoties dažādas procedūras, gan pacienta aprūpes piederumi. Tā kā šeit mācās arī fizioterapeiti, fizioterapijas kabineti ir vairāki, tajos atrodas lielākā daļa no šodien pielietojamajiem fizioterapijas aparātiem, iekaitot vannas zemūdens masāžai un citām procedūrām, kur tiek izmantots ūdens. Tāpat ārstnieciskās fizikultūras kabinets un neatliekamās palīdzības laboratorija, kur pie manekena (pieaugušā, bērna, zīdaiņa) var pieslēgt simulatoriekārtas, kas monitoros piedāvā reālas neatliekamās palīdzības situācijas un līdz ar to ir maksimāli pietuvinātas dzīvei. Poļu kolēģi atzina, ka fakultāte ir ieguvusi prāvu materiālo atbalstu no Eiropas Savienības un valsts līdzekļiem, tādēļ ir bijis iespējams pamatīgi izremontēt un aprīkot mācību laboratorijas un fakultāti kopumā."

Visi docētāji atzina, ka šādas apmaiņas programmas var dot milzīgu pieredzi gan studentiem, gan mācību spēkiem, lai labāko no redzētā varētu ieviest koledžas studiju procesā. Docētāja pastāstīja: "Lekcijas novadīju angļu valodā. Protams, pirmajā dienā bija liels satraukums – kā studenti mani uzņems, vai "nebalsos ar kājām" un nepametīs lekcijas, atzīdami tās par neinteresantām. Tomēr uztraukumam nebija pamata, ar studentiem sapratos ļoti labi. Pirms brauciena biju iemācījusies arī pieklājības frāzes poļu valodā, uz ko studenti atbildēja ar ovācijām. Tas, protams, radīja savstarpējas cieņas gaisotni. Lekciju telpās visur ir iespējama *PowerPoint* lekciju prezentācija. Mazliet citādi ir ar izdales materiāliem lekcijām. Ja pie mums ir pierasts, ka studenti sagaida no pasniedzējiem izdales materiālus vai nu papīra formā vai nosūtītus uz e-pastu, tad šeit studenti citīgi pieraksta lekcijā dzirdēto. Izdales materiālus pasniedzēji dodot ļoti reti, jo šāda prakse te nav parasta. Kopumā guvu vērtīgu pieredzi par māsu izglītību citā valstī, pieredzi saskarsmē ar citu kultūru."

Docētāji atzina, ka vizītes laikā ieguvuši gan personīgās pilnveidošanās iespējas, gan zināšanas, prasmi un kompetenci. Tika minēta personīgā kompetence, profesionāli tehnoloģiskā kompetence un starpkultūru kompetence. Docētāji arī atzina, ka savā profesionālajā darbībā ir iespējams izmantot mobilitātes programmas rezultātā gūto plašāko izpratni par māsu izglītību Eiropā, lasot lekcijas koledžā mūsu studentiem. Skats no malas neļauj iegrimt profesionālā rutīnā un ir stimuls vēl vairāk pilnveidot savu profesionālo kompetenci.

Otra mobilitātes programma, kurā iesaistījusies koledža, ir *Nordplus*. Šo programmu 1988./1989. gadā izveidoja Ziemeļu Ministru padome. Sākotnēji programmā piedalījās tikai Ziemeļvalstis, taču kopš 2008. gada tajā piedalās arī Baltijas valstis. No 2008. līdz 2011. gadam ir izveidota *Nordplus* ietvarprogramma četriem gadiem. 2011. gadā Ziemeļu Ministru padome apstiprināja *Nordplus* ietvarprogrammas turpinājumu nākamajiem pieciem gadiem. No 2012. līdz 2016. gadam *Nordplus* ietvarprogrammas iesākto turpinās *Nordplus* programma.

Programmas mērķi ir uzlabot un ieviest jauninājumus Ziemeļvalstu un Baltijas valstu izglītības sistēmās. *Nordplus* programmas aktivitātes balstās uz vienošanos starp programmas dalībvalstīs esošajām izglītības iestādēm un organizācijām. Programma atbalsta projektus, kas veicina zināšanu ieguvī, apmaiņu un sadarbības tīklu veidošanu.

Šajā projektā iesaistījušies divi koledžas docētāji. Viens docētājs viesojās ar lekcijām Laurea Lietišķo zinātņu universitātē (*Laurea University of Applied Sciences*) Somijā, bet otra docētāja iesaistījās mācību prakses aktivitātēs Kimenlākso Lietišķo zinātņu universitātē (*Kyminlaakso University of Applied Sciences*) Somijas pilsētā Kotkā. Docētāji atzina, ka Somijā pavadītās dienas bija piepildītas ar jaunu zināšanu un pieredzes gūšanu, kā arī starptautisko kontaktu dibināšanu un iespējamās sadarbības jautājumu apspriešanu. Docētāja pastāstīja, ka “dalībnieku uzmanība tika fokusēta uz profesionālo izglītību veselības un sociālās aprūpes sfērā – teorētisko un praktisko sagatavošanos produktīvai darbībai profesijā, profesionālās kvalifikācijas ieguvī un pilnveidi. Tika spriests par to, kāda ir veiksmīga iekšējās un ārējās komunikācijas loma attīstībā, kā izmantot partnerattiecības veselības un sociālās aprūpes pilnveidošanā, kā arī sadarbības programmu priekšrocības un iespējamie trūkumi. Diskusijās visbiežāk figurēja tādi jēdzieni kā skaidrs mērķis, misija, vīzija, pamatvērtības, resursi, efektivitāte un kvalitāte.

Secinājumi

Lai īstenotu kvalitatīvu un inovatīvu studiju procesu, kas ir atbilstošs mūsdienu darba tirgus prasībām, nepieciešama docētāju nemitīga profesionālā pilnveide. RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas docētāji pārsvarā izmanto Latvijā piedāvātās iespējas profesionāli pilnveidoties. Tas pārsvarā saistīts ar docētāju noslogojumu. Diemžēl daudzi docētāji vēl nav uzdrošinājušies doties mobilitātes programmās. Tas būtu jautājums, kas jāaktualizē docētāju vidū, un tie vairāk jāmotivē un jāiedrošina doties mobilitātes programmās, lai pilnveidotu pieredzi.

Ieguvumi:

- 1) mobilitātes programmas var dot milzīgu pieredzi gan studentiem, gan mācību spēkiem, lai labāko no redzētā varētu ieviest koledžas studiju procesā;
- 2) docētāji ieguvuši gan personīgās pilnveidošanās iespējas, gan zināšanas, prasmi un kompetenci (personīgo kompetenci, profesionāli tehnoloģisko kompetenci un starpkultūru kompetenci);
- 3) docētāju profesionālajā darbībā ir iespējams izmantot mobilitātes programmās gūto plašāko izpratni par mūsu izglītību Eiropā;
- 4) īstenojot mobilitātes programmas, docētāji guvuši pieredzi, iespēju dibināt starptautiskos kontaktus un apspriest iespējamās sadarbības jautājumus.

LITERATŪRA

- Chinn, P. L., Jacobs, M. K. (1987) *Theory and Nursing: A Systematic Approach*. St. Louis: C. V. Mosby. 1987, 200 p.
- Fulans, M. (1999) *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 166 lpp.
- Hirsto, L. (2001) *Children in their Learning Environments: theoretical perspectives [tiešsaaiste]*. University of Helsinki, Unit of Educational Psychology Research Reports, 5. [skatīts 2007. gada 30. jūnijā]. Pieejams: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/children.pdf>.
- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007–2013. LR reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija. SIA “Jelgavas tipogrāfija”, 2006, 56 lpp.
- Levine, M. E. (1990) Conservation and integrity. Levine’s Conservation Model. In: M. E. Parker (Ed.), *Nursing theories in practice*. New York: National League for Nursing, 1990, p. 189–201.
- Neuman, B. M. (1990) The neuman systems model: A Theory for practice. In: M. E. Parker, (Ed.), *Nursing Theories in Practice*. New York: National League for Nursing, 1990, p. 241–261.
- Nordplus programma [tiešsaaiste] [skatīts 2012. gada 30. janvārī]. Pieejams: http://www.viaa.gov.lv/lat/starpvalstu_sadarbiiba/nordplus/par_nordplus
- Norvele, I. (2005) *Pieaugušo mācīšanās stratēģiju izmantošanas pēctecība tālmācības studijās*. No: *Pētījumi pieaugušo pedagoģijā*. (T. Koķes red.) Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2005, 42.–49. lpp.
- Orem, D. E. (1987) Orem’s general theory of nursing. In: R. R. Parse (Ed.), *Nursing science: Major paradigms, theories, and critiques*. Philadelphia: W. B. Saunders, 1987, p. 67–89.
- Pētersons, Ed. (1931) *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A. Gulbis, 1931, 130 lpp.
- Richards, J. C., Lockhart, C. (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. USA: Cambridge University Press, 1994, 218 p.
- Roy, C. (1988) An explication of the philosophical assumptions of the Roy adaptation model. *Nursing Science Quarterly*, 1, 1988, p. 26–34.
- Tiļļa, I. (2003) *Pusaudžu sociokultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte, 2003, 250 lpp.
- Watson, J. (1989) Watson’s philosophy and theory of human caring in nursing. In: J. Riehl-Sisca (Ed.), *Conceptual models for nursing practice*. Norwalk: CT: Appleton & Lange. NY: National League for Nursing. 1989, 3rd ed., p. 219–236. (Reprinted 1996) NY: Jones and Bartlett.
- Wenden, A., Rubin, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 181 p.
- Wilson, D. (2001) Reform of TVET for the Changing World of Work. In: *Prospects. Quarterly review of comparative education*, 2001, vol. XXXI, N 1, p. 21–37.
- Žogla, I. (2006) *Izlase*. Rīga: Latvijas Universitāte PPF PN, 2006, 183 lpp.

Summary

The development of the study programme “Nursing” is secured by a rich pedagogical environment, improvement of the study contents corresponding to the job market requirements, perfection and variety of the study work forms, accentuating the development of the required nursing knowledge, skills and competences in patient care areas as well as allotting a larger proportion to the development of the professional and private skills of the lecturers and to goal directed student work. The lecturers of RSU RCMC take the opportunity to use the

options for their professional perfection in Latvia as well as in foreign countries. Mobility programmes can provide huge experience to the students as well as faculty and the best of the experience could be introduced into the college study process. The lecturers participating in the mobility programmes have obtained their individual perfection, knowledge, ability and competence (individual competence, professionally technological competence and intercultural competence).

Keywords: *professional development, pedagogical environment, study content.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORI

Dr. paed., Mg. sc. sal. Inga Odiņa ir RSU Sarkanā Krusta medicīnas koledžas studiju programmas "Māszinības" direktore.

**Latvijas Universitātes Latgales filiāle docētāju
pedagoģiski profesionālajai pilnveidei**
*Teacher Educators' Further Professional Development at
Latgale Branch of the University of Latvia*

Aina Kucina

Latvijas Universitāte
Latgales filiāle
Smilšu ielā 90, Daugavpils, LV-5410
E-pasts: *lulatgale@gmail.com*

Jelena Jaņeviča

Latvijas Universitāte
Latgales filiāle
Smilšu ielā 90, Daugavpils, LV-5410
E-pasts: *lulatgale@gmail.com*

Emīlija Černova

Latvijas Universitāte
Latgales filiāle
Smilšu ielā 90, Daugavpils, LV-5410
E-pasts: *lulatgale@gmail.com*

Rakstā tiek aplūkota Latvijas Universitātes struktūrvienības – Latgales filiāles – nozīme augstākās mācību iestādes docētāju profesionālajā pilnveidē un izaugsmē. Sniegts ieskats LU LF vēsturiskajā attīstībā un docētāju profesionālās izaugsmes jomās. Reģionālā specifika un studiju process mainīgajos apstākļos noteica docētāju profesionālo zināšanu, pedagoģisko un psiholoģisko spēju, prasmju un personības īpašību dominantes. Veiktā aptauja rāda, ka svarīgākie docētāju ieguvumi ir saistīti ar zinātniskās sadarbības formu pilnveidošanu, iemaņām studiju programmu sakārtošanā un modernizēšanā, studentu un docētāju attiecību pilnveidi, savu personības īpašību pārzināšanu.

Atslēgvārdi: docētāji, filiāle, profesionālā darbība, pedagoģiski profesionālā izaugsme.

Ievads

Augstākās izglītības definējums sniegts LR Augstskolu likumā un LR Izglītības likumā. Tas nosaka, ka augstākā izglītība ir izglītības pakāpe, kurā pēc vidējās izglītības iegūšanas notiek zinātnē un mākslā pamatota personības attīstība izraudzītajā akadēmisko un profesionālo studiju virzienā, kā arī sagatavošanās zinātniskai vai profesionālai darbībai.

Latvijā augstskolu nozīmi reģionu attīstībā ir pētījuši D. Viksne (Viksne 2010), G. Mazūre, D. Viksne, A. Dobeļe (Mazūre, Viksne, Dobeļe 2008),

V. Striķis, I. Pilvere, M. Pelše, D. Viksne, A. Vītiņa (Striķis, Pilvere, Pelše, Viksne, Vītiņa 2007). Šo autoru pētījumi liecina, ka augstākās izglītības loma un reģionālās politikas attīstība ir cieši saistītas un katra reģiona politikas attīstība nosaka noteiktas izglītības iestādes klātbūtni reģionā. Pētnieki atzīst, ka augstskolām reģionos ir jāīsteno konkrētajam reģionam nepieciešamās zinātniskās un pētnieciskās programmas. Augstāko izglītības iestāžu uzdevums reģionos ir spēt paredzēt un piedāvāt tādu studiju saturu un formu, kas veicinātu reģiona, indivīdu un organizāciju attīstību.

Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā "Latvija 2030" minēts, ka cilvēkkapitāls ir Latvijas svarīgākais resurss un vērtība, tādēļ tā ražīgums jākāpina līdz ES vidējam līmenim. Cilvēku skaitam samazinoties un sabiedrībai novecojot, ir svarīgi nesamazināt cilvēkkapitāla bāzes vērtību un palielināt tās produktivitāti.

Valstī notikušās pārmaiņas un Latvijas iekļaušanās ES paver jaunas iespējas un izvirza jaunus uzdevumus izglītības sistēmai un pedagogiem.

Analizējot informāciju par augstāko mācību iestāžu filiālēm un to devumu reģionu un cilvēkkapitāla attīstībā, diemžēl jāatzīst, ka šis jautājums ir maz pētīts un ir atspoguļots fragmentāri.

Tas arī noteica raksta mērķi – pētīt docētāju profesionālās darbības nozīmi viņu pedagoģiski profesionālajā pilnveidē LU Latgales filiālē.

LU Latgales filiāles attīstība vēsturiskā skatījumā

1997. gadā ar lēmumu Nr. 1/141 tika nodibināta LU PPI Latgales nodaļa. Tās organizatori bija LU profesore Ausma Špona un DPU profesors Aleksejs Vorobjovs.

1997. gadā filiālē studiju kursus docēja:

- 5 profesori – profesore Dr. habil. psych. I. Žogla, profesors Dr. psych., Dr. habil. paed. A. Vorobjovs, profesore Dr. habil. psych. Ā. Karpova, profesore Dr. habil. paed. I. Maslo, profesors Dr. habil. paed. N. Jaružnijs;
- 9 docenti – docente Dr. paed. A. Krūze, docente Dr. paed. E. Černova, docents Dr. paed. M. Pupiņš, docente Dr. biol. I. Kraukle, docente Dr. biol. I. Kaminska, docente Dr. psych. I. Krūmiņa, docente Dr. paed. D. Magazniece, docente Dr. paed. I. Ķestere, docente Dr. biol. L. Kozlovska;
- 15 asistenti – mag. paed. A. Dunsķis, asistente A. Putna, asistents A. Vickops, mag. paed. J. Sergejeva, asistente G. Kupča, asistents V. Filatovs, mag. paed. A. Kudiņš, asistente M. Saukāne, asistente A. Baumanē, asistente A. Vasiļonoka, mag. paed. E. Gedroics, asistente I. Kudiņa, asistente E. Kazakova.

1997. gadā – pirmajā LU PPI nodaļas pastāvēšanas gadā – LU profesores Irēnas Žoglas vadībā tika izstrādāta un licencēta otrā līmeņa augstākās profesionālās izglītības studiju programma "Pirmsskolas skolotājs". Īstenota pedagoģijas maģistra studiju programma, apakšvirziens – vispārīgā pedagoģija. Šīs programmas direktore bija LU profesore dr. paed. Aida Krūze.

2001. gadā LU PPI Latgales nodaļā:

- tiek izveidots profesionālās otrā līmeņa augstākās izglītības programmas “Pirmsskolas skolotājs” modulis – viengadīga programma, kuras direktore ir profesore Dr. paed. E. Černova. Šo programmu apgūst skolotāji uz jau esošās augstākās pedagoģiskās izglītības bāzes;
- sāk īstenot Psiholoģijas maģistra studiju programmu, kuras direktore ir profesore Dr. habil. psych. Ā. Karpova. Šo programmu apguva arī studenti no Lietuvas;
- izstrādāta un ieviesta pirmā līmeņa augstākās izglītības programma “Pirmsskolas izglītības pedagogs”, kuras direktore ir profesore Dr. paed. E. Černova.

Latgalē izstrādātās, praksē pārbaudītās un pilnveidotās studiju programmas “Pirmsskolas skolotājs” un “Pirmsskolas izglītības pedagogs” kopš 2002. gada tiek īstenotas LU PPI, vēlāk, pēc institūta un fakultātes apvienošanas 2004. gadā, – Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Pedagoģijas nodaļā.

Latgalē izveidoto un attīstīto pirmā līmeņa augstākās izglītības programmu “Pirmsskolas izglītības pedagogs” kopš 2004. gada izmanto Rīgas Dome, lai PPF Pedagoģijas nodaļā augstākā līmeņa izglītību iegūtu Rīgas pirmsskolas izglītības iestāžu audzinātāji.

2004. gadā ar Latvijas Universitātes Senāta lēmumu Nr. 207 PPI Latgales nodaļa pārtop par Latvijas Universitātes Latgales filiāli – patstāvīgu struktūrvienību, par kuru interese rodas arī citās Universitātes fakultātēs.

2005. gadā tiek izstrādāts un savu realizāciju sāk studiju programmas “Pedagoģijas maģistrs” pirmsskolas pedagoģijas apakšvirziens. Latgalē ienāk arī sociālās pedagoģijas un mākslu pedagoģijas apakšvirzieni.

Latvijas Universitātes Ekonomikas un vadības fakultātes kolektīva vēlme un gatavība atsaukties uz studentu iniciatīvu studēt Latgales filiālē rosināja realizēt Vadības zinību bakalaura un Vadības zinību maģistra programmas, kuru direktore ir profesore dr. oec. Ludmila Frolova.

PPF īsteno otrā līmeņa augstākās izglītības studiju programmu “Sociālais pedagogs”, kuras direktore ir docente Dr. paed. Astrīda Raževa.

2007. gadā, ņemot vērā Latgales reģiona pieprasījumu, tiek atvērta Veselības zinātņu bakalaura “Māszinības” programma, kuras direktore ir lektore mag. paed. Inese Paudere.

Ar 2009. gadu ESF projekta “Veselības aprūpes un veicināšanas procesā iesaistīto institūciju personāla tālākizglītība nozares ilgtspējīgai attīstībai” ietvaros tiek realizētas:

- māszinības profesionālās 1. līmeņa augstākās izglītības studiju programmas;
- māszinības profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programma.

Abu programmu direktore ir dr. oec. Antra Sakne, projekta vadītāja ir mag. paed., mag. med. Ina Mežiņa-Mamajeva.

Laikposmā no 1997. gada līdz 2012. gadam LU LF direktora amata pienākumus ir pildījuši profesors Aleksejs Vorobjovs un profesore Emīlija Černova,

direktora vietnieka pienākumus – lektori Antons Kudiņš, Irēna Puncule (Račicka), Aina Kucina (Vasiļenoka). Studiju procesa organizēšanā palīdz studiju metodiķi Aija Pupiņa, Sarmīte Ludborža, Jeļena Jaņeviča.

Latgales filiāles attīstība ietverta Latvijas Universitātes koncepcijā un strādā atbilstoši reģiona vajadzībām.

Docētāji par darbu LU Latgales filiālē

LU PPI Latgales filiālē studentu profesionālo pilnveidi dažādās studiju programmās ir nodrošinājuši LU docētāji, kā arī vieslektori no Daugavpils Universitātes, Rēzeknes Augstskolas, Daugavpils Medicīnas koledžas.

Tika aptaujāti 72 docētāji, kuri ir strādājuši vai strādā LU LF. Viņiem tika uzdots jautājums: “Ko Jūs gūvat no darbības Latgales filiālē?”

Docētāji pauda šādas atziņas:

- deva unikālu iespēju strādāt ar dažādu reģionu studentiem un docētājiem. Diskusijas bagātināja manu pieredzi par izglītības sistēmas procesa īstenošanu Latvijā plašākā kontekstā;
- tā ir iespēja pilnveidot sevi, attīstīt savas profesionālās prasmes, mācīties no patiešām cienījamiem un profesionāliem kolēģiem;
- sekmēja manu docētājas kompetenču pilnveidi, jo studentu sastāvs bija reģionāli nosacīts. Bija nepieciešams sagatavoties nodarbībām, ņemot vērā reģionālās attīstības virzienus. Tas, neapšaubāmi, stimulēja uz pedagogijas problēmām palūkoties, akcentējot Latgales skolu pieredzi pedagogiskās domas attīstībā reģionā;
- piedāvāja pētījuma bāzi, atšķirīgu no citām lielām pilsētām;
- jaunu pieredzi darbā ar studentiem, kuri strādā;
- iespēju apbērt studiju materiālus un studiju programmas;
- deva iespēju iepazīties ar pirmsskolas izglītības iestāžu darbiniekiem, kas viegli un radoši uztvēra jaunas idejas un pieejas pedagogijā un psiholoģijā;
- bagātināja manu teorētisko zināšanu bagāžu, iesaistīja pedagogiskos un psiholoģiskos pētījumos, deva neatkārtojamo iespēju vērot, kā dzimst jaunas psiholoģiskās idejas Latvijā;
- pilnveidojos kā pētnieks saskarsmē ar Latgales un Latvijas vadošajiem zinātniekiem pedagogijā un psiholoģijā;
- man kā pētniekam un pedagogam deva zināšanas un iemaņas, kuras es pastāvīgi izmantoju manā praktiskajā ekoloģiski izglītojošā darbā ar bērniem un pieaugušajiem;
- pilnveidoja priekšstatu par pirmsskolas izglītības iestāžu reālo ikdienas darbību, materiālo un metodisko bāzi visā Latvijā;
- radīja iespēju saistīt teoriju ar praksi, papildināt un pilnveidot mācību saturu atbilstoši reālajai situācijai un vajadzībām, gūt pieredzi un dalīties tajā;
- manī radīja prieku nākamo pirmsskolas skolotāju enerģiskā vēlme uzzināt vairāk par bērnu audzināšanu un izglītošanas metodēm;

- pastiprināja atbildību vienmēr būt ne tikai teorētiskos augstumos, bet arī cilvēciski pieejamam, empātiskam un pretim nākošam, neņemot vērā personiskās problēmas;
- nostiprināja komandas izjūtu;
- pilnveidoja manas saskarsmes spējas, sadarbības prasmes;
- deva iespēju mācīties mērķtiecīgi un praktiski izvērtēt savu darbu utt.

Darbs Latgales filiālē katram docētājam palīdzēja skaidrāk apzināt un izstrādāt savu oriģinālu pedagoģisko pieredzi. Viņu vērtējumi un spriedumi sintezēja teoriju praksē. Arī pasaulē dažādās konferencēs ir apspriestas šādas mācīšanās aktualitātes un veidoti teorētiski vispārinājumi. Var teikt, ka LU docētāji toreiz paši studēja Latgales filiālē, mācījās no prakses:

- profesionālā ziņā iemācījies strādāt, sadarboties, izpildīt, pilnveidot un izziņāt. Personīgajā jomā kļuva atbildīgāka, pašapzinātāka un komunikablāka. Ikviens jauninājums dzīvē ienes kaut ko jaunu un interesantu, un ik brīdi iegūstam pieredzi, kas noder turpmākajā dzīvē. Strādājot LU komandā, bija iespēja iemācīties, ka kopā var daudz ko sasniegt un panākt, galvenais ir neapstāties un skatīties uz priekšu!
- apkopojot un sistematizējot savas jūtas un emocijas, var teikt, ka darbs Latgales filiālē man ir devis akadēmiskas zināšanas, profesionālās iemaņas, pozitīvu attieksmi pret līdzcilvēkiem, komandas izjūtu un komandas darba daudzšķautņainības padziļinātu izpratni, dzīves pieredzi, iespēju iepazīties un kontaktēties ar interesantiem cilvēkiem, prasmi adaptēties jebkurās situācijās un ļoti daudz pozitīvu emociju.

Kā gan citādi Latvijas izglītības joma būtu iegājusi Eiropas kopējā augstākās izglītības telpā? Tas ir lielā mērā strādājošo un studējošo skolotāju nopelns.

Docētāji savu guvumu un darbu ar studentiem un kolēģiem vērtē augstu, norādot, ka te uzskatāmāk atklājas studiju process veselumā, intensīvāka kļūst studenta un docētāja didaktiskā izziņas saistībā un mijiedarbībā ar personības veidošanos, nodarbībās pilnveidojas problēmsituāciju analīze, dialogs, modelēšana, ideju apmaiņa, darbību paņēmieni, sadarbība un kopā būšana. Tiek rosināta padziļināta interese par savu profesionālo darbību, paātrināta jaunās informācijas apgūšana, jaunu ideju uztveršana un radīšana.

Profesionālā darbība Latgales filiālē ir veicinājusi docētāju personības pozitīvu rakstura īpašību pilnveidi:

- strādāšana komandā;
- kopā būšana;
- labvēlība;
- izziņas aktivitāte (intensitāte);
- pozitīvu emociju paušana;
- kopēju panākumu izdzīvošana;
- atbildība;
- savstarpēja aizvietošana;
- punktualitāte;
- pašdisciplīna.

Nozīmīgs ir arī akadēmiski zinātniskais aspekts. Izziņas vajadzība, reiz piepildīta, aicina zināt vēl vairāk. Kā skolotāji, tā docētāji skaidri sapratuši, ka zināšanas nav pašmērķis. Zināšanas ir līdzeklis sevis attīstībai un nosacījums efektīvam profesionālajam darbam.

Zinātniskās kvalifikācijas kritēriji: publikācijas Latvijas Zinātnes padomes apstiprinātajos vispārztītajos recenzējamajos izdevumos, referāti starptautiskās zinātniskās konferencēs, pētījumu projektu un programmu vadība vai līdzdalība to īstenošanā utt.

Pedagoģiskās kvalifikācijas kritēriji: promocijas, maģistra, bakalaura darbu vadīšana, lekciju un semināru vadīšana, studiju kursu (priekšmetu programmu) izstrāde, mācību grāmatu un mācību līdzekļu sagatavošana un publicēšana, saistot to saturu ar reģiona īpatnībām, tā ģeogrāfisko, ekonomisko, sociālo, ekoloģisko un kultūras specifiku.

Organizatoriskās kompetences kritēriji: zinātnisko un akadēmisko komisiju vai koleģiālo institūciju vadība vai līdzdalība to darbībā, starptautisko konferenču organizācijas komisiju vadība vai līdzdalība to darbībā, augstskolas komisiju vadība vai līdzdalība to darbībā, augstskolas, fakultātes, institūta, profesoru grupas, katedras, laboratorijas vadība u. c.

Augstskolu docētāju profesionālās kompetences kritēriji:

- profesionālo zināšanu, prasmju līmenis;
- stratēģiski metodiskās spējas;
- spējas iejūties situācijā (darba stress, laika menedžēšana).

Programmā iesaistītie docētāji sadarbojas ar Eiropas skolotāju izglītības asociācijas Pirmsskolas skolotāju izglītības pētījumu centru. Regulāri tiek organizētas Eiropas skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) starptautiskas konferences, piesaistot speciālistus no vairākām valstīm. Sadarbības projekta "Latvijas Universitāte – Leipcigas Universitāte" ietvaros docētāji un maģistranti iepazīnuši Vācijas bērnu dārzu pieredzi un skolotāju izglītības problēmas.

Tā veidojas docētāju tēls un atklājas pedagoģiskās darbības specifika, tās komponenti: zināšanas, prasmes, profesionālās darbības kvalitāte.

Pedagogu izglītībā būtisks atbalsts ir partnerattiecību nodrošinājums ar iestādēm, kurās, izmantojot praktiskās iemaņas, akadēmiski zinātnisko bāzi, tiek nodrošināta kompetences attīstīšana, praktisko profesionālo iemaņu apguve (Golubeva 2007).

LU LF studentu skatījumā

To, ka studenti ir augsta profesionālā līmeņa praktizējoši skolotāji, mācību spēki saprata jau pirmajās lekcijās. Docētājiem radās iespēja un nepieciešamība studiju procesu balstīt uz studentu praktisko darbu specialitātē, pievēršoties tā analīzei. Nācās vērtēt ne tikai apgūtās studentu zināšanas, bet arī prasmi tās lietot ikdienā. Savukārt studentiem tika dota iespēja uztvert docētāju kā kolēģi, konsultantu un domubiedru. Šāda teorētisku jautājumu saistība ar dzīvi ir ļoti nozīmīga un aktuāla, kad gan viena, gan otra puse apzinās kopējo mērķi, prot izvēlēties vispiemērotākos līdzekļus šī mērķa sasniegšanai.

Latgales nodaļa strādāja bez reklāmas. Labākā reklāma bija studentu atsauksmes. Dažas atziņas par programmu "Pirmsskolas skolotājs":

- palīdz prognozēt savu praktisko darbu;
- sniedz plašas teorētiskās zināšanas par pirmsskolas vecuma bērnu attīstību, skolotāja darbību, tās veidiem, formām, paņēmieniem;
- ievada pirmsskolas pedagoģijas vēsturē;
- praktiskai darba pieredzei ļauj rast teorētisku skaidrojumu;
- jauniegūtās teorētiskās zināšanas ir iespējams pārbaudīt praksē;
- veicina uz aktīvu sadarbību ar audzēkņiem, kolēģiem, līdzcilvēkiem;
- veidojas aktīvas saskarsmes pieredze un kultūra;
- rosina pētīt audzēkņi, uzkrājas pedagoģisku situāciju risinājuma varianti;
- attīstās interese un nepieciešamība radoši risināt sadzīviskus uzdevumus;
- palīdz noteikt un novērtēt savas darbības reālo līmeni;
- rosina apzināties pirmsskolas skolotāja funkciju būtību, uzdevumus un to realizācijas darbības veidus;
- palīdz skolotājam piepildīt mūžizglītības vajadzību, apgūt inovācijas profesionālā darbībā utt.

Studenti paši veido grupas braukšanai uz Latgales nodaļu. Kur skolu valde noorganizē rentablu grupu, tajā reģionā uz pāris gadiem koncentrējām spēkus vēl 2–3 vietās paralēli nodaļas bāzei Daugavpilī.

2004. gadā LU ar senāta lēmumu Nr. 1/72 PPI Latgales nodaļa pārtop par LU Latgales filiāli – patstāvīgu struktūrvienību, par kuru interese rodas arī citās LU fakultātēs.

Kas raksturīgs docētāja darbībai LU filiālē? Līdzās vispārpieņemtajiem un dokumentos aprakstītajiem uzdevumiem ikdienā vēl jāveic īpašas, maz aktualizētas darbības. Tās ir jāizkopj, jāiedziļinās to izpildes kvalitātē un nemitīgi jāpilnveido. 72 docētājiem tika uzdots arī šāds jautājums: "Kādas ir docētāja pedagoģiski profesionālās pamatdarbības?" Atbilde bija pārsteidzoši vienkārša – daudzveidīga. Respondenti uzskaitīja tipiskākās:

- pārdomā perspektīvu, plānu, darba saturu, aktivitāšu kārtību, saskarsmes formas;
- piefiksē plānu, jaunāko informatīvo materiālu;
- vada studiju nodarbības, pārrunas ar studentiem ārpus nodarbībām;
- kontaktējas ar kolēģiem par sadarbību ar studentiem, ar dažādu Latvijas pilsētu un rajonu pirmsskolas izglītības iestāžu vadītājiem;
- pielāgojas darba videi (izbraukuma darba un zinātniskie semināri), dažāda vecuma un dažāda profesionālās pieredzes līmeņa auditorijai.

Intelektuālais piensums reģionam:

- 97% studentu ir no Latgales;
- piesaistīti LU docētāji (LU intelektuālā potenciāla piesaistē);
- iesaistīti vietējie docētāji (DU, RA), kuri savu pieredzi ievieš filiāles darbā un bagātinās no LU docētāju pieredzes;
- izglītības iestāžu vadītāji, skolu pārvalžu darbinieki ir iesaistījušies studiju procesa nodrošināšanā, pilnveidošanā, nākamo studentu piesaistīšanā.

Studiju process reģionā ietvēra studējošo dzīves darbību, tādēļ reģionālā komponenta iekļaušana studiju procesa saturā un organizēšanā bija 20. gadsimta pēdējās desmitgades izaicinājums. LU Latgales filiāles docētāji, pieņemot šo praktisko nepieciešamību, izstrādāja savu oriģinālu pedagoģisko pieredzi:

- jaunu studiju un mācību priekšmetu izstrādē;
- optimāla studiju režīma izstrādē un nodrošināšanā;
- studentu iekļaušanā intensīvā pašizglītošanās procesā;
- pedagoģisko tehnoloģiju atlasē optimālu variantu meklējumos;
- reģiona kā zinātniskās bāzes izmantošanā un strādājošo skolotāju lietišķu pētījumu apkopošanā;
- zinātniska un metodiska atbalsta sniegšanā strādājošiem skolotājiem viņu profesionālajā darbībā;
- izglītības satura un formu bagātināšanā sadarbībā ar reģiona skolu pārvalžu darbiniekiem, skolu vadītājiem un skolotājiem.

Tā bija prasība docētāju profesionālajai attīstībai, prasība, kuru nebija iespējas ignorēt vai vienkārši neizpildīt.

Secinājumi

LU LF docētāju – profesionāļu – svarīgākie ieguvumi saistīti ar:

- zinātniskās sadarbības formu pilnveidošanu;
- studiju programmu sakārtošanu un modernizēšanu;
- izglītības procesa mobilitāti, respektējot darba tirgus un sociālā pieprasījuma vajadzības;
- studiju un docētāju attiecību modeļa pilnveidi;
- studējošo, studiju procesa vērtēšanas jautājumu attīstību.

Tas ļauj pilnveidot, mainīt un uzturēt ne tikai augstākās izglītības iestādes docētāja profesionālo darbību, bet arī kultūras, tai skaitā izglītības, telpu reģionā, mobilizēt docētāja psihiskās funkcijas un personības resursus, jo visa profesionālā darbība prasa paaugstinātu atbildību, spēju gūt jaunas zināšanas un paaugstināt savu profesionalitātes līmeni, noteikt mācību optimālos līdzekļus un efektīvākās metodes.

Spēja veidot mācību procesu, ņemot vērā studentu individuālās spējas, nodrošināt ātru un dziļu zināšanu, prasmju un iemaņu apguvi.

Spēja atrast katram studentam piemērotu saskarsmes stilu. Laika izmantošanas efektivitāte. Fiziskās īpašības – augsta izturība, spēja strādāt bez pārtraukuma ilgstošā laika posmā. Personības īpašības – pašsavaldīšanās, pacietība un neatlaidība. Savu personības īpatnību pārzināšana (spējas, iespējas, stiprās un vājās puses, nepilnību kompensācijas paņēmieni, spēks un enerģiskums, pienākuma apziņa un atbildība).

LITERATŪRA

Bartram, D., Roe, R. A. (2005) Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*. Vol. 10 (2), 2005, p. 93–102.

- Golubeva, M. (2007) Izglītība Latvijā 21. gs. sākumā: izaicinājumi, jaunas paradigmas un perspektīvas. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. Rīga: Zinātne, 2007, 229 lpp.
- Koķe, T. (2008) Augstākā izglītība – valsts attīstībai. *Latvijas Vēsture. Jaunie un jaunākie laiki*. Nr. 1(69), 2008, 5.–9. lpp.
- Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam jeb “Latvija 2030” (2010). SIA “Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija” [skatīts 2012. gada 25. maijā]. Pieejams: http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf.
- LR Augstskolu likums. Stājies spēkā 01.12.1995. [skatīts 2012. gada 15. maijā]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967>.
- LR Izglītības likums. Stājies spēkā 01.06.1999. [skatīts 2012. gada 1. jūnijā]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>.
- Mazūre, G., Viksne, D., Dobeļe, A. (2008) Fundings System of Higher Education in Latvia: Case of Regional HEIs. In: *Actes de la Conference Internale Education. Economie et Societe*. Proceedings of Paris International Conference on Education, Economy & Society (CD). Paris, 2008, 12 p.
- Meņšikovs, V. (2007) Izglītības paradigmas un sociālais dialogs. *Izglītība zināšanu sabiedrībai Latvijā*. Rīga: Zinātne, 2007, 40 lpp.
- Strīķis, V., Pilvere, I., Pleše, M., Viskne, D., Vītiņa, A. (2007) Cilvēkkapitāls: sociālā kapitāla uzkrāšanas procesa izzināšana lauku reģionu attīstības līmeņa izlīdzināšanai.
- Viksne, D. (2010) *Development Scenarios of Higher Education System in Latvia. Proceedings of the International Scientific Conference Economic Science for Rural development*. Jelgava: LLU, 2010, p. 152–161.
- Симикин, В. (2006) Психологическая культура в образовании человека. Pieejams: http://www.pokrov-forum.ru/science/prav_psychologsimikin.

Summary

The article deals with the possibilities of teacher educators' further professional development at the Latgale branch of the University of Latvia. It also provides an insight into the historical development of the branch as a specific place of the educators' work and new experience. The peculiarities of the region where the branch is located with its culture and educational needs in the context with the educational reform influenced the educators' dominating professional knowledge, skills, and abilities. The investigation points out the most appreciated by the educators new possibilities of specific environment for collaboration in research, achievements in the development of skills appropriate for the curriculum improvement, students' and educators' mutual relations, as well as reflection on personal qualities in a new educational setting.

The areas which challenged the educators' further professional development to meet the specific features of their work:

- *New programmes and appropriate modification of the already existing programmes, re-structuring of the content;*
- *Supporting of the students' learning according to the modified curriculum and educational setting;*
- *Individualization of the learners' activities in accordance with the specific educational setting of the branch;*
- *Reducing the students' distress and encouraging learning;*
- *Selection and preparing materials for teaching-learning and students self-conducted and creative studies.*
- *Integration of the Latgale branch of the University into the social setting of the region:*

- *Intellectual contribution to the regional development – 97% of the students are residents of the region, in 10 years the branch has 2290 graduates, currently more than 200 students are enrolled;*
- *Alongside with the educators of the University the local specialists are involved in the activities of the branch;*
- *The local bodies are also involved to support the educators and students.*

Keywords: *educators, the branch of the University, professional activity, further pedagogical professional development.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORĒM

LU PPMF lektore, LU Latgales filiāles direktores vietniece *Mag. paed.* **Aina Kucina**. Pētnieciskās intereses saistās ar pirmsskolas skolotāju sagatavošanas un bērnu dzimtās valodas apguvi veicinošo apstākļu izziņāšanu.

LU Latgales filiāles studiju metodiķe, LU Pedagoģijas doktorante **Jeļena Jaņeviča**. Izglītība – sociālo zinātņu maģistra grāds vadības zinībās. Pētnieciskās intereses – e-vides izplatība un e-mācības kā sadarbības līdzeklis studentu un docētāju studiju procesā.

LU profesore, LU Latgales filiāles direktore *Dr. paed.* **Emīlija Černova**. Studiju programmu “Pirmsskolas skolotājs” un “Pirmsskolas izglītības pedagogs” direktore no 2000. gada līdz 2008. gadam. Pētnieciskās intereses – bērna līdz skolas vecumam pamatkompetenču attīstību veicinoši faktori; pirmsskolas un sākumskolas pedagoģiskā procesa pēctecība; didaktiskā spēle pirmsskolā.

2.

*AUGSTSKOLU DOCĒTĀJU
PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE:
RAKSTUROJUMS UN IZVĒRTĒŠANA*

*FACULTY'S PROFESSIONAL COMPETENCE:
STATE OF ART AND ASSESSMENT*

Pedagoģiskās kompetences aspekti augstākajā izglītībā

The Aspects of Pedagogical Competence in the Higher Education

Alīda Samuseviča

Liepājas Universitāte
Pedagoģijas un sociālā darba fakultāte
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401
E-pasts: alida.samusevica@liepu.lv

Publikācija veltīta augstākās izglītības problēmu apzināšanai un novērtēšanai. Rakstā aktualizētas augstākās izglītības pedagoģisko procesu raksturojošās pretrunas ekonomisko un sociālo pārmaiņu kontekstā, analizējot augstskolu docētāju pedagoģiskās kompetences un profesionālās atbildības aktualitāti un nozīmīgumu mērķtiecīga un produktīva intelektuālā dialoga realizēšanā ar studentiem.

Pamatojoties uz teorētisko avotu studijām un empiriskā pētījuma rezultātiem, rakstā ir noteiktas un raksturotas studiju procesā konstatētās pedagoģiskās saskarsmes un sadarbības pretrunas. Atsaucoties uz pētījumu rezultātiem, ir sistematizētas docētāju pedagoģisko kompetenci raksturojošās īpašības un pazīmes efektīvas pedagoģiskās mijiedarbības nodrošināšanai studiju procesā.

Publikācijā ir konstatētas un prognozētas pedagoģiskās sadarbības pilnveidošanas iespējas pilnvērtīga zinātniski intelektuālā un profesionālā dialoga īstenošanā, orientējoties augstākajā izglītībā uz zinātnē un pētniecībā balstītām studijām. Tiek nosaukti potenciālie augstskolu pedagoģijas izpētes problēmjautājumi pedagoģiskās mijiedarbības efektivitātes un augstskolu darbības kvalitatīvai pilnveidei.

Atslēgvārdi: pedagoģiskā kompetence, profesionālā atbildība, sadarbība, studenti, studiju process.

Ievads

Publikācijas mērķis ir aktualizēt augstskolu docētāju pedagoģisko kompetenci, profesionālo atbildību un nozīmīgumu studiju pilnveides, intelektuālās mijiedarbības un topošo speciālistu profesionālās kompetences veidošanās procesā.

“[...] mūsdienu pasaules lielākais spēks slēpjas tieši savstarpējā sapratnē, spēja sadarboties uz kopējo priekšstatu, vispāratzīto vērtību pamata. Šī pamata labākā devēja ir tieši izglītība; visvairāk tā, ko saucam par augstāko izglītību.” (Zaķis 2007, 65. lpp.)

Neapšaubāmi, ka tieši augstākajā izglītībā koncentrētie intelektuālie resursi ir izšķirošais Latvijas izaugsmes spēks. Topošo un arī esošo profesionāļu konkurētspējas paaugstināšana, akcentējot darba tirgum atbilstošus studiju rezultātus un kompetences, ir viena no vissarežģītāk risināmajām augstskolu pedagoģijas problēmām.

20. gadsimta deviņdesmitajos gados konstruktīvisma paradigmas ienākšana augstākajā izglītībā izraisa akceptējošu akadēmiskās vides un sabiedrības reakciju.

Sociālās gaidas paaugstina augstākās izglītības potenciālo vērtību, sagaidot, ka nākotnē darba tirgū augstākās izglītības ieguvēju priekšā “atvēršies visas durvis”. Pastiprināta augstākās izglītības pieprasījuma ietekmē augstākā izglītība sociālajā realitātē no elitāras, grūtā studiju procesā iegūtas vērtības strauji kļūst masveidīga, visiem pieejama. “Augstākā izglītība vairs nav sabiedrības elites priekšrocība, bet gan masveida izglītība.” (Koķe 2000, 155. lpp.) Augstākās izglītības jomas straujā paplašināšanās izraisa virkni pretrunu un problēmu, kas ietekmē studiju procesa nodrošinājumu, kvalitāti un studējošo attieksmi pret studijām.

Augstākās izglītības iestāžu darbības raksturojumā pedagoģe Zanda Rubene nosauc vairākas būtiskas problēmas: masu universitāšu rašanos, akadēmiskās izglītības krīzi, saspīlējumu starp universitātes tradicionālo akadēmisko un mūsdienu demokrātisko izpratni, kā arī jautājumus par studentu un mācībspēku brīvību un atbildību universitātē. (Rubene 2006, 10. lpp.)

Analizējot Latvijas publiskajā telpā esošo informāciju par augstākās izglītības reformām, pamatojoties uz informācijas avotu kvantitatīvo analīzi, pētniece Inta Brikše pamatoti norāda uz paaugstināto risku, uzsverot, ka publiskajā telpā vispār nenonāk daudzi viedokļi, procesu izziņai nepieciešamie fakti, lai objektīvi novērtētu nozares izaicinājumus un pārmaiņu tendences. “Augstākās izglītības faktoru un mediju dienas kārtība un rāmējumi tādējādi neveido izaicinājumus, lai cilvēki atsauktos, aktīvi apspriestu problēmas un piedāvātu savus inovatīvus risinājumus, tie tikai reflektē pagātnē radušās problēmas, sniedz kritiskus tagadnes situācijas interpretācijas diskursus, bet nemotivē iesaistīties diskusijās un meklēt oriģinālus nākotnes risinājumus.” (Brikše 2011, 226. lpp.)

Pārmaiņas valsts ekonomiskajos un sociālajos procesos krīzes situācijā izraisa būtisku sabiedrības attieksmes maiņu pret izglītību kā sociālu un intelektuālu vērtību. Sociālo vērtību krīze izraisa pamatotas transformācijas augstākās izglītības paradīgmā, izdarot spēcīgu spiedienu uz nepieciešamību pārstrukturēt un pilnveidot studiju programmu piedāvājumu, to saturu, reorganizēt studiju plānošanas un organizēšanas mehānismus moduļu pieejā, kā arī, pamatojoties uz interaktīvo studiju attīstošajām iespējām, rada būtiskus jauninājumus augstskolu pedagoģijā, kuri tiek ieviesti kvalitātes, efektivitātes un konkurētspējas nodrošināšanai.

Augstākās izglītības kvalitātes paaugstināšana ir katra šajā jomā strādājošā profesionālais izaicinājums un atbildība. Raksta autore ir pārliecināta, ka visu pārmaiņu produktīvākie iniciatori ir paši studenti un viņu kritiski vērtējošais pieprasījums studiju procesa kvalitātes pilnveidošanā. Pārveidojumu realizētāji augstākajā izglītībā ir augstskolu administrācijas pārstāvji, kā arī paši docētāji, kuri rada intelektuālās vērtības un attīsta cilvēkkapitālu.

Analizējot Latvijas augstskolu studiju programmu produktivitātes paaugstināšanas potenciālu, pedagoģe Tatjana Koķe atzīmē: “Visvērtīgākais zināšanu sabiedrībā ir pats cilvēks ar savām spējām un kompetencēm.” (Koķe 2005, 88. lpp.) Jāuzsver, ka cilvēka pašpilnveidošanās un profesionālās izaugsmes procesā tieši augstākās izglītības resursi piedāvā neierobežotas iespējas.

Augstākās izglītības reformu kontekstā konstatētās pretrunas palīdz identificēt publikācijā analizējamo problēmu – docētāju pedagoģiskās kompetences

un profesionālās atbildības nozīmīgumu izglītojošā dialoga un mijiedarbības nodrošināšanā studentu profesionālās identitātes veidošanas procesā studiju laikā.

Publikācijas izstrādes pētījuma priekšmets ir docētāju pedagoģiskās kompetences analīze topošo speciālistu konkurētspējas paaugstināšanas un augstākā līmeņa studiju pilnveidošanas apstākļos.

Meklējot atbildes par augstākās izglītības docētāju pedagoģiskās kompetences nozīmīguma aktualizēšanu un pedagoģiskās mijiedarbības produktivitātes paaugstināšanas iespējām studiju procesā, publikācijas problēmjautājumi, uz kuriem tiek meklētas atbildes, ir noskaidrot, kādas docētāju pedagoģisko kompetenci raksturojošas darbības apliecina augstākās izglītības reformu kontekstam atbilstošu profesionalitāti un kā ir iespējams pilnveidot augstākās izglītības kvalitāti, orientējoties uz zinātnē un pētniecībā balstītām studijām.

Pētījuma metodes

Raksta autore īstenotā pētījuma mērķa sasniegšanā ir izmantotas teorētiskās izpētes metodes un komparatīvā pieeja, analizējot atbilstošo zinātnisko literatūru un avotus par docētāju pedagoģisko kompetenci un profesionālo atbildību augstākajā izglītībā Latvijā un pasaulē.

Lai iegūtu empīriskos datus, ir analizēti Liepājas Universitātes pasniedzēju viedokļi par docētāju pedagoģisko kompetenci augstākās izglītības profesionālo izaicinājumu kontekstā. Analizējot atsevišķo docētāju pieredzi, ir izmantota neformalizētā apraksta pieeja, ļaujot ekspertiem izteikt savu subjektīvo viedokli. Strukturējot viedokļus, tika sistematizētas atzinumu grupas, kas raksturo atbildes par docētājiem nepieciešamajām pedagoģiskajām un profesionālajām kompetencēm efektīvā augstākās izglītības ieguves procesā.

Augstākās izglītības pilnveides nepieciešamība

Analizējot *OECD*, Eiropas Savienības un Pasaules Bankas dokumentus par augstāko izglītību, kā arī starptautisko organizāciju ieteikumus par to, kā nacionālo augstākās izglītības sistēmu pielāgot globālā izglītības tirgus prasībām, pētnieks Miķelis Grīviņš norāda uz akadēmiskā personāla, mācību procesa un piedāvāto mācību programmu mainīšanās nepieciešamību: “Universitātei būtu jāaudzina un jāatbalsta pētnieki, kuri vienlaikus spētu attīstīt augstvērtīgu izglītību (būt pedagogi), izstrādāt aktuālus pētījumus (būt pētnieki), un atrast pētījumu rezultātiem noieta tirgu. [...] Studentus būtu vēlams plašāk un dziļāk iesaistīt pētniecības procesā, tādējādi sniedzot viņiem iespēju piekļūt praktiskām zināšanām un reizē arī veicinot viņu spēju vēlāk patstāvīgi iegūt nepieciešamās zināšanas.” (Grīviņš 2011, 173. lpp.)

Augstākās izglītības vadības problēmu pētnieks Anglijā profesors Pīters Makaferijs (*Peter McCaffery*), salīdzinot tradicionālās un jaunās augstākās izglītības izaicinājumus un pārmaiņas, sniedz apkopojošu raksturojumu, kurš ieskicē nepieciešamās izmaiņas arī docētāju pedagoģiskās pilnveides kontekstā (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Tradicionālās un jaunās augstākās izglītības salīdzinājums
Traditional higher education and the new HE

Tradicionālā augstākā izglītība	Jaunā augstākā izglītība
Konkurence: citas universitātes	Konkurence: visur
Students kā skolēns	Studējošais kā klients
Sniegums auditorijā	Sniegums visur
Tehnoloģijas ir izmaksas	Tehnoloģijas ir tirgus diferenciacija
Centrēta uz institūciju	Centrēta uz tirgu
Mērķauditorija: vecuma grupa 18–25gadi	Mācīšanās mūža garumā
Izglītošanās robežas	Izglītošanās bez robežām
Akadēmiskais kalendārs	Studijas bez pārtraukuma
3–4 studiju gadu izmaksas	Studijas kā biznesa plāns
Docētājs kā mācību vadītājs	Docētājs kā mācību koordinators
Akadēmiķis kā “visu darījumu boss”	Akadēmiķis kā speciālists
Multikulturāla	Globāla
Diversitāte kā problēma	Diversitāte kā spēks
Saskaņa ar procesu	Rezultātu virzība
Publiskās subsīdijas	Vadība pēc portfolio metodes
Zināšanu ražotājs	Studiju aģents
Organizēta pēc satura	Organizēta pēc risinājumiem

Avots: McCaffery, P. *The higher education manager's handbook: effective leadership & management in universities & colleges*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2010, p. 31.

Latvijā publisko diskusiju līmenī uzmanība tiek pievērsta dažādiem faktiem – akadēmiskā personāla un studentu proporciju atšķirībai, izmantojot salīdzinošu rāmējumu (kā Latvija atšķiras no citām valstīm, kur augstākās izglītības sistēmas ir veiksmīgākas), valsts piešķirtā budžeta samazinājuma tendencēm, Izglītības un zinātnes ministrijas un Augstākās izglītības padomes nespējai vadīt reformu procesu, bet ne jautājumiem, kas saistīti ar augstākās izglītības uzlabošanas būtību (Brikše 2011, 218.–219. lpp.).

Latvijā aktualizētais radošuma izglītības koncepts nosauc nepieciešamās jauniešu darbības prasmes un spējas, uzsverot, ka izglītības sistēmai ir jāattīsta spēja patstāvīgi, kritiski un radoši domāt, sadarboties un pielāgoties. Radošuma izglītībai jābūt vērstai uz starpdisciplināru sadarbību un iemaņu attīstīšanu, individualitāti attīstošu iztēli, radošu domāšanu un talantus izkopjošu izglītības procesu. Tāpēc ar studiju plānu, programmu un didaktisko metožu palīdzību tiek īstenota mērķtiecīga pāreja no docētārvirzītām studijām uz studentorientētu pašizglītošanās procesu, kurš aktivizē pašvadītu un patstāvīgu studiju un pētniecības prasmes. Šajā procesā nozīmīgs struktūras komponents ir docētājs un viņa pedagoģiskā kompetence.

Pedagoģiskās kompetences aspekti

Kanādā īstenotais pētījums, kurā tika aptaujāti 200 augstāko izglītību ieguvušie jaunie speciālisti, sistematizē augstākajā izglītībā strādājošo uzvedības un attieksmes pazīmes, kas apliecina neefektīvu docētāju profesionālās darbības trūkumus un nepilnības, kuri būtiski ietekmē studiju procesa norisi (sk. 2. tabulu).

Novērtējot 2. tabulā nosauktās docētāju neefektīvās profesionālās darbības pazīmes, var saskatīt vairākas negāciju izpausmes, ar kuru novēršanu un mazināšanu atsevišķiem docētājiem ir jāstrādā arī augstākās izglītības telpā Latvijā.

Tradīcijās balstītajai akadēmiski orientētai izglītības videi radošu un konkurētspējīgu speciālistu izglītošana ir izaicinājums, kurš pieprasa vairāku studiju procesa faktoru pārorientāciju. Pamatojoties uz raksta autorei ilgstošo pedagoģiskā un administratīvā darba pieredzi, var apgalvot, ka optimāli pedagoģiskie risinājumi ir nepieciešami arī pašu studējošo individuālo profesionālo izaugsmes mērķu

2. tabula

Neefektīvi profesori: negatīvie aspekti studentu ziņojumos
Ineffective Professors: Negative Variables Reported by Students

Profesori studentu uztverē	Uzvedības/attieksmes raksturojums
Iedvesmas trūkums, pasniedzot savu priekšmetu	<ul style="list-style-type: none"> • enerģijas, iedvesmas, entuziasma trūkums • ieinteresētības trūkums mācību priekšmetā • uzmanības trūkums prezentācijas metodē • monotona balss • mācīšana no rokasgrāmatas • zemi standarti pret sevi un studentiem
Nespēja savienot studentus ar mācību priekšmetu	<ul style="list-style-type: none"> • lielākas bažas par mācību priekšmetu nekā par studentiem • organizācijas trūkums • skaidrības trūkums, izskaidrojot kursa saturu • pedagoģiskās dažādības trūkums • nespēja stimulēt studentu iesaistīšanos • nespēja savienot abstrakciju un teoriju ar praksi un dzīvi
Vienaldzība un naidīgums pret studentiem	<ul style="list-style-type: none"> • cieņas trūkums pret studentiem • nepieejamība gan emocionāli, gan fiziski • intereses trūkums par studenta individualitāti • iedrošinājuma trūkums • baiļu, spaidu, maldu kā motivatoru izmantošana • favoritisms • neskaidra, nepamatota sasniegumu novērtēšanas sistēma • nekorekti apmelojumi par akadēmisko negodīgumu • profesionālās darbības neievērošana (neadekvāta draudzība, neadekvāts personīgo problēmu attēlojums, seksuālā vardarbība)

Avots: Richlin, L. *Blueprint for learning: constructing college courses to facilitate, assess, and document learning*. Virginia: By Stylus Publishing, LLC, 2006, p. 36.

izvirzīšanā, profesionālās informācijas un apgūstamo zināšanu daudzuma līdzsvarošanā ar izpratnes, saprašanas dziļuma pakāpi un lietošanas iespējām atbilstoši kompetencei. Studiju plūsmas līmenī, apvienojot vairākas mācību grupas, docētājiem nemitīgi jādomā par atbilstošu studiju individualizācijas pakāpi, kura objektīvu iekšējo un arī ārējo institucionālo faktoru ietekmē katastrofāli pazeminās.

Nozīmīgs docētāju pedagoģiskā darba kvalitātes aspekts ir pedagoģiskā refleksija un pašnovērtēšana, nemitīga savas profesionalitātes un darbības rezultātu testēšana, lai apzinātos gan sava darba sasniegumus un zaudējumus, gan arī risināmās problēmas, grūtības un izaugsmes iespējas.

Pēc *Phare* daudzvalstu programmas “Kvalitātes nodrošināšana augstākajā izglītībā” pētījumu rezultātiem augstākās izglītības vērtēšanas pamatā ir četri principi, no kuriem divi ir īpaši aktualizējami docētāju pedagoģiskās kompetences vērtēšanā:

- ovērtēšanas procesa objektivitāte, autonomija un atbildība;
- pašnovērtēšana kā noteicošā sastāvdaļa kvalitātes nodrošināšanas sistēmā (*Manual of Quality Assurance* 1998; Dzelme 2002).

Augstskolu darbības kvalitātes novērtēšanā svarīgs aspekts ir visu studiju procesā iesaistīto vajadzība pēc pašnovērtējuma. Tā kā pašnovērtējums iespējams dažādos līmeņos (augstskolas, studiju programmas, kursa, specialitātes, individuālā mācību spēka, priekšmeta līmenī), tas ir viens no iedarbīgākajiem instrumentiem docētāju pedagoģiskās kompetences pilnveidē. Tieši pašnovērtējums palīdz pārraudzīt nepārtraukto profesionālās darbības uzlabošanas procesu un prognozēt nepieciešamos jaunievedumus (Samuseviča 2002).

Liepājas Universitātē aptaujāto 15 docētāju atbilžu varianti (sk. 3. tabulu) apliecina viņu pedagoģisko kompetenci un informētību par sasāpējušajiem jautājumiem, kā arī viņu mērķtiecīgu orientāciju uz docētāju profesionālās izaugsmes un atbildības paaugstināšanu augstskolas studiju procesa organizācijā. Neliels aptaujāto skaits diemžēl neļauj izdarīt vispārīgākus secinājumus par visiem akadēmiskajā vidē nodarbinātajiem speciālistiem, bet spēj tikai ieskicēt docētāju profesionālo atbildību un nozīmīgākās pedagoģiskās kompetences pilnveides vadlīnijas.

Studiju procesa kvalitātes paaugstināšanas iespējas

Studiju procesa kvalitāti un efektivitāti nosaka vairāki faktori. Raksturojot studiju procesa kvalitātes parametrus un pazīmes, Liepājas Universitātes docētājs Kārlis Dobelis kā pirmo kvalitātes nodrošināšanas faktoru min mācību spēku kvalitāti ar šādām pazīmēm:

- mācību spēku zinātniskais potenciāls;
- zinātniskā un metodiskā darba rezultāti;
- jauno mācību metožu zināšana un to izmantošana (Dobelis 2000, 97. lpp.).

Pedagoga ietekmes spēku augstskolu studijās apstiprina arī filozofs un pedagogs Ivans Vedins, uzskatot, ka studējošo domāšanas attīstība lielā mērā ir atkarīga tieši no docētāja domāšanas kultūras, kvalitātes un radošās ievirzes, jo docētāju domāšanas īpatnībām ir svarīga audzinoša nozīme. Personības radošā enerģija ir darbības enerģija (Vedins 2011, 73. lpp.).

3. tabula

Efektīvu docētāju pedagoģiskās kompetences novērtējums: ekspertu viedoklis
Assessment of Effective Teacher Pedagogical Competence: Expert Opinion

Rangs	Efektīva docētāja nozīmīgāko kompetenču raksturojums (N = 15 docētāji)
1.	Augsta līmeņa profesionālā kompetence pasniedzamajā priekšmetā, gudrība, zināšanas un pieredze savā specializācijas jomā
2.	Personības kompetence: motivācija docētāja pienākumu veikšanā, godīgums un objektivitāte pret sevi un studentiem, ieinteresētība studiju procesa mērķu sasniegšanā, profesionāli saistošs studentu skatījumā
3.	Sadarbības kompetence: orientācija uz studentu un mijiedarbību, demokrātisks darbības stils, atvērtība sociālo un akadēmisko vērtību apmaiņai, pieejams studentam gan fiziski, gan emocionāli, gan virtuāli, atbalstu un iedrošinājumu sniedoša pieeja un metodes
4.	Profesionālā atbildība, spēja mainīties un pilnveidoties savā profesionālajā izaugsmē
5.	Orientācija uz zinātni kā pētniecības procesu un pedagoģisko darbu kā studiju procesa organizāciju un vadību, radoša domāšana

Docētāja un studenta mijiedarbība ir pozitīva, ja students izzina sevi, atklājot savas stiprās un vājās puses, paškritiski novērtē sevi, patstāvīgi pieņem lēmumus, apliecina sevi, gūst gandarījumu par savu veikumu. Savukārt docētājs uztur labvēlīgu psiholoģisko klimatu studiju grupā, sniedz adekvātu vērtējumu, vairo pozitīvo attieksmi, pauž cieņu pret studentu, rada iespēju katram studentam izteikt savu viedokli un attīstīt prasmes strādāt komandā (Škoļņikova 2000).

Ja pedagogam ir dialogs ar studentu, tas palīdz viņam konstruēt savas zināšanas un uzlūkot prātu kā aktīvu esamību. Rezultātā veidojas jauna pieredze. Process ir tikpat nozīmīgs kā galaprodukts. Kritiskais konstruktīvisms pedagoģijas ietvaros studentus var apveltīt ar saprātīgas pašnoteikšanās spēju, kas atbrīvo individu no ārējās determinētības un dod iespēju pieņemt autonomus lēmumus (Balode 2007, 203.–204. lpp.).

Augstākajā izglītībā īstenotā pedagoģiskā mijiedarbības procesa paradigma mūsdienās aktualizē darbības subjektu pozīcijas, procesa un rezultāta nozīmību izglītošanās procesā, augstu profesionālo kompetenci, izvirza nepieciešamību pēc orientācijas uz studenta patstāvīgās mācīšanās un izglītošanās procesu, kurā kritiskums, radošums un konstruktīvisms ir studenta kognitīvās un emocionālās attieksmes veidošanas līdzeklis un rezultāts, profesionālās pašizaugsmes pamats.

Secinājumi

Augstskolas izglītības problēmu holistiskais redzējums un analīze apliecina, ka tieši docētāju pedagoģiskā kompetence un profesionālā atbildība, viņu zināšanu daudzveidība un dziļums ir nozīmīgi pedagoģiskā procesa priekšnosacījumi

jaunu darbības dimensiju meklējumiem un izglītojošām atklāsmēm studiju procesā augstākajā izglītībā.

Pilnveidojot docētāju un studentu pedagoģisko mijiedarbību, izkopjot intelektuālās spējas un izziņas iespēju metodisko daudzveidību, harmonizējot studentu un docētāju individuālos mācību un domāšanas stilus, apvienojot personību iekšējo spēku rezerves, ir iespējams nodrošināt izaugsmes motivāciju izaicinājumu un grūtību pārvarēšanā, kā arī kvalitatīvu profesionālisma veidošanās procesu augstākajā izglītībā, attīstot uz darba tirgus prasībām orientētu studentu profesionālo identitāti.

Iepriekš nosauktie augstākās izglītības profesionālie izaicinājumi aktualizē vajadzību pēc sadarbības procesā pilnveidotiem docētāju un studentu mācīšanas un mācīšanās stiliem un to zinātniskas izpētes izglītības kvalitātes nodrošināšanai. Augstākās izglītības problēmu risināšanu ir iespējams bagātināt ar mērķtiecīgiem pētījumiem pedagoģiskās, kognitīvās un kreativitātes psiholoģijas kontekstā, pētot konstruktīvisma paradigmas realizēšanas iespējas teorētiski un praktiski nozīmīgās pedagoģiskās darbības dimensijās:

- kā attīstīt un nodrošināt visu studējošo atbildību profesionālās identitātes veidošanās procesā;
- kā paaugstināt radoša un kritiski analītiska studiju procesa īstenošanā nepieciešamo izglītojošo metožu un formu daudzveidības kapacitāti;
- kādā veidā docētāja personības parauga ietekmes spēku transformēt kopējās intelektuālās sadarbības ar studentiem sinerģijas efektā.

Augstskolu pedagoģisko procesu organizēšanā ir ieteicams izmantot pētniecības gaitā konstatētās pozitīvās pieredzes piemērus inovatīvu risinājumu meklējumos, veidojot mērķtiecīgāku un ciešāku augstskolu un docētāju sadarbību zinātņu starpnozaru kontekstā, stiprinot zinātnē un pētniecībā balstītu studiju nodrošinājumu.

LITERATŪRA

- Balode, I. (2007) Kritiski konstruktīva darbība praktiskajā pedagoģijā profesionālo studiju mācību procesā. *No: Pedagoģija: teorija un prakse V: Zinātnisko rakstu krājums*. Liepāja: LiePA, 2007, 199.–208. lpp.
- Brikše, I. (2011) Melna kaķa ķeršana tumšā istabā? Augstākās izglītības reformu dienas kārtība un rāmējumi publiskajā telpā. *No: Augstskolas reģionos: zināšanu un prakses mijiedarbe*. Rīga: Zinātne, 2011, 208.–230. lpp.
- Dzelme, J. (2002) Izglītības indikatoru izmantošana augstākās izglītības vērtēšanā. *No: Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. LU Zinātniskie raksti, 649. sējums*. Rīga: LU, 2002, 25.–35. lpp.
- Grīviņš, M. (2011) Augstākā izglītība starptautisko organizāciju skatījumā. *No: Augstskolas reģionos: zināšanu un prakses mijiedarbe*. Rīga: Zinātne, 2011, 148.–176. lpp.
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv>.
- Dobelis, K. (2000) Par studiju kvalitāti. *No: Izglītība Latvijā gadsimtu mijā: problēmas un risinājumi*. Rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2000, 94.–103. lpp.
- Koķe, T. (2000) Augstskolu darbības iezīmes nepārtrauktās izglītības skatījumā. *No: Izglītība Latvijā gadsimtu mijā: problēmas un risinājumi*. Rakstu krājums. Liepāja: LiePA, 2000, 154.–167. lpp.

- Manual of Quality Assurance: Procedures and Practices.* (1998) ETF, 1998, 91 p.
- McCaffery, P. (2010) *The higher education manager's handbook: effective leadership & management in universities & colleges.* New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2010, 400 p.
- Richlin, L. (2006) *Blueprint for learning: constructing college courses to facilitate, assess, and document learning.* Virginia: By Stylus Publishing, LLC, 2006, 161 p.
- Rubene, Z. (2006) Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformu kontekstā. *No: Pedagoģija un skolotāju izglītība. LU Raksti. 70. sējums.* Rīga: LU, 2006, 9.–17. lpp.
- Samuseviča, A. (2002) Inovācijas pedagoģisko studiju organizēšanā. *No: Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē. LU Zinātniskie raksti, 649. sējums.* Rīga: LU, 2002, 201.–209. lpp.
- Škoļņikova, T. (1999) Vērtējuma un pašvērtējuma mijiedarbības studiju procesā. *No: Pedagoģiskās mijiedarbības aktualitātes. Zinātnisko rakstu krājums. Liepāja: LPA, 1999, 212.–217. lpp.*
- Vedins, I. (2011) *Mācīšanas māksla.* Rīga: Avots, 2011, 359 lpp.
- Zaķis, J. (2007) Mēs savā un pasaules laiktelpā. *No: Virziņspēks. Rakstu krājums par augstāko izglītību Latvijā.* Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, 2007, 63.–84. lpp.

Summary

The analysis of reforms in the higher education concludes contradictions, which help identifying the problem described in the paper: pedagogical competence of the teacher and the significance of professional responsibility in the educational dialogue and ensuring interaction in developing student professional identities within the study process.

The study subject in this publication is the analysis of pedagogical competence of teachers in order to raise the future competitiveness and to promote postgraduate development conditions.

By searching for answers for higher education lecturers in actualizing teaching competence and the importance of updating the pedagogical interaction potential for productivity improvement in the study process, challenge of the publication, which has to be answered – to find out which lecturer characterizing characteristics and features of teaching competence certify appropriate professional conduct within the context of reforms in higher education.

Content of the publication reveals an open research problem and conflicts, describes the research methods, actualizes development need of higher education in Latvia, analyses lecturers' teaching competence aspects of effective and ineffective teaching work, outlines the opportunities of quality improvement in higher education reform process, offers suggestions for further investigations in developing teaching competences of higher education lecturers.

Keywords: *collaboration, pedagogical competence, professional responsibility, students, study process.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Alīda Samuseviča ir Liepājas Universitātes Pedagoģijas un sociālā darba pedagoģijas fakultātes profesore, pedagoģijas doktore, Izglītības zinātņu institūta vadošā pētniece. Zinātniski pētnieciskā darbība veltīta pedagoģiskā procesa un audzināšanas problēmu, skolotāju profesionālās kompetences izpētei, konfliktu risināšanai un analīzei, starpkultūru izglītības aktuāliem sociālās mijiedarbības un personības veidošanās jautājumiem multikulturālajā sabiedrībā.

Docētāju profesionālo kompetenču pilnveide – studiju procesa kvalitātes priekšnoteikums

Development of the Professional Competencies of University Lecturers – Prerequisite of the Quality of the Study Process

Sarmīte Tūbele

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Pedagoģijas nodaļa
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: sarmite.tubele@lu.lv

Studiju procesa kvalitātes nodrošinājumā viens no galvenajiem faktoriem ir docētāju profesionālā kompetence, svarīga ir arī prasme dalīties savās profesionālajās zināšanās, radot studentos interesi un vēlmi studēt. Rakstā analizētas studiju programmā “Speciālās izglītības skolotājs” iesaistīto docētāju individuālās darba atskaites, uzmanību pievēršot publikācijām, profesionālajai pilnveidei un līdzdalībai dažādos projektos, kā arī izvērtēta docētāju darbība profesionālās kompetences pilnveidē gan kā augstskolas docētājam, gan profesijā. Raksta pamatojumam analizēta zinātniskā literatūra par studiju procesu augstskolā, par kvalitātes jautājumiem un profesionālo kompetenci.

Atslēgvārdi: docētājs, profesionālā kompetence, studiju procesa kvalitāte.

Ievads

Otrā līmeņa augstākās profesionālās izglītības studiju programmas “Speciālās izglītības skolotājs” docētājiem tiek izvirzītas augstas profesionālās prasības, lai nodrošinātu studiju procesa kvalitāti un sagatavotu kompetentus jaunos speciālistus. Studiju kursu specifika ir saistīta gan ar medicīnu, gan speciālo pedagoģiju, gan logopēdiju un citām zinātnēm. Ne tikai Eiropā, bet arī visā pasaulē pieaug prasības augstākās izglītības kvalitātei, jo ir nepieciešamība pēc augsti kvalificētiem speciālistiem, kas veiksmīgi konkurētu darba tirgū. Augstākās izglītības iestādēs studiju programmu īstenošanā par kvalitāti ir atbildīgi visi procesā iesaistītie dalībnieki – docētāji, metodiķi, prakšu vadītāji, studiju programmu direktori un citas personas, kas līdzdarbojas studiju procesā. Īpaša atbildība tomēr gulstas uz docētājiem saiknē ar studējošajiem, lai īstenotu studiju kursu mērķus un uzdevumus, sasniegtu plānotos rezultātus un veicinātu profesionālo pilnveidi.

Atsevišķo studiju kursu docētāju profesionālā kompetence ir tieši saistīta ar docētāja pedagoģiskās kompetences pilnveidi un ieinteresētību studiju procesa veiksmīgā īstenošanā un kvalitātes nodrošināšanā.

Metodoloģija

Lai izveidotu zinātnisku pamatojumu pētāmajai problēmai, tiek analizēta zinātniskā literatūra un dokumenti, analīzei izmantotas arī docētāju individuālās darba atskaites un studentu anketēšanas dati.

Rezultāti

Prasības augstākās izglītības kvalitātei ir būtiskas, lai jaunie speciālisti būtu spējīgi konkurēt ne tikai Latvijas, bet arī Eiropas un pasaules darba tirgū. Augstākās izglītības iestādēm ir savas kvalitātes novērtēšanas struktūras, tomēr arī docētāji ir atbildīgi par savas darbības kvalitāti. Studiju programmu kopīgie kvalitātes novērtēšanas rādītāji tiek atspoguļoti ikgadējos pašvērtējuma ziņojumos. Tie tiek veidoti, analizējot docētāju gada atskaites, studējošo anketēšanas datus un citu informāciju. Studentu piesaiste studiju procesa izvērtēšanā, aizpildot anonīmas anketas, ir nepieciešama un būtiska, jo iegūtie dati tiek analizēti un izmantoti studiju procesa uzlabošanā un attīstībā.

Vairākos dokumentos (*European Association for Quality Assurance in Higher Education 2003*; *Realising the European Higher Education Area 2009*) ir akcentēti pamatprincipi, kas ņemami vērā augstskolu darbībā:

- studentu, darba devēju un sabiedrība kopumā ir ieinteresēti labas kvalitātes augstākajā izglītībā;
- izglītības iestāžu autonomija uzliek lielu atbildību par kvalitāti;
- ir nepieciešama ārēja kvalitātes izvērtēšana, lai visi izvirzītie mērķi pilnībā tiktu sasniegti.

Viena no galvenajām atziņām ir tāda, ka augstākās izglītības piedāvātājiem ir primāra atbildība par sniegtās augstākās izglītības kvalitāti un nodrošinājumu (*European Association for Quality Assurance in Higher Education 2003*, 14. lpp.). Akadēmiskās un profesionālās studiju programmas atrodas nepārtrauktā attīstībā, tās tiek uzlabotas, padarītas efektīvākas, modernizētas un veidotas atbilstoši mūsdienu pārmaiņu sabiedrības prasībām. Izpratne par kvalitāti var būt daudzveidīga, tomēr, domājot par studentiem piedāvāto iespēju apgūt specifiskas prasmes, zināšanas un attieksmes, kvalitāti var uztvert kā pārveidi un pilnveidi (Kristofersena, Sursoka, Vesterheidens 1998). Runājot par kvalitāti kā pilnveidi, galvenais akcents tiek likts uz akadēmiskā personāla atbildību par studiju procesa rezultātiem.

Docētāji ir visnozīmīgākais resurss, kas pieejams lielākajai daļai studentu, tādēļ ir svarīgi, lai tie, kas māca, būtu ziņoši un pilnībā izprastu savu jomu, lai viņiem būtu nepieciešamās prasmes, iemaņas un pieredze, kas ļauj efektīvi nodot savas zināšanas un izpratni studentiem un nodrošināt atgriezenisko saikni par savu sniegumu.

Institūcijai vajadzīga pārliecība par to, ka studiju procesā iesaistītajiem docētājiem ir nepieciešamais kompetences līmenis. I. Tiļļa raksturo kompetenci kā pieredzes gūšanas iespējās pamatotu spēju un pieredzes individuālu kombināciju, kas procesuālajā izpratnē nepārtraukti pilnigojas, jo spējas attīstās

mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas aizvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī (Tiļļa 2005, 39. lpp.). Profesionālās kompetences izpaužas kā zināšanas, prasmes un attieksmes kādā konkrētā jomā. Docētājiem ir jābūt iespējai papildināt savas zināšanas, pilnveidot mācīšanas prasmes un izvērtēt pašiem savu darbību.

2003. gadā Berlīnē tikās ministri, kas atbild par augstāko izglītību. Tikšanās reizē tika uzsvērts, ka atbilstīgi institucionālajai autonomijai primārā atbildība par augstākās izglītības kvalitāti ir augstākās izglītības iestādei (*Realising the European Higher Education Area 2009*, 3. lpp.). Tātad vispirms paši docētāji ir atbildīgi par savas darbības pedagoģisko un profesionālo kvalitāti. Palūkojoties no citas puses – ir pētījumi, kuros izskan bažas par to, vai skolotāju izglītotāji (docētāji) ir profesionāli pietiekami sagatavoti kvalitatīvai darbībai (*Snoeck, Swenner, Van der Klink 2011*, 656. lpp.).

Otrā līmeņa studiju programmas “Speciālās izglītības skolotājs” realizācijā iekļautie docētāji lielākoties ir saistīti ar kādu no profesionālajām jomām, kas nodrošina kvalifikācijas ieguves nosacījumu īstenošanu. Tā kā piedāvātajā studiju programmā ir vairākas zinātnes, kuru sistēmā liela nozīme ir medicīnai, fizioloģijai, pedagoģijai, logopēdijai un speciālajai pedagoģijai, tad docētāji ir profesionāli katrs savā jomā.

Studiju kursu docētāju individuālajās atskaitēs ir rodami dati par to, kā tiek pilnveidotas profesionālās kompetences un kāda ir docētāju līdzdalība izglītības procesos Latvijā un Eiropā. Sniegta analīze par 2010./2011. akadēmisko gadu. Kopumā var teikt, ka praktiski visi otrā līmeņa profesionālās augstākās studiju programmas “Speciālās izglītības skolotājs” docētāji aktīvi iesaistās tālākizglītībā gan kā kursu klausītāji, gan kā lektori, piedalās dažādu projektu īstenošanā un publicē arī zinātniskos rakstus. Kopējais docētāju skaits ir 10, no tiem pamata darbā strādā pieci, pārējie pieci ir stundu pasniedzēji. Vienam docētājam var būt arī vairākas viena veida aktivitātes, piemēram, viens docētājs ir iesaistījies trijos vai četros projektos (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Docētāju aktivitātes 2010./2011. akadēmiskajā gadā
Activities of University Lecturers in the Academic Year 2010/2011

Nr. p. k.	Aktivitāte	Docētāju skaits
1.	Projektu vadība vai līdzdalība tajos	22
2.	Līdzdalība un uzstāšanās konferencēs, kongresos, semināros	32
3.	Konferenču un semināru organizēšana	10
4.	Publikācijas	36
5.	Profesionālā pilnveide: <ul style="list-style-type: none"> • sertifikāti un apliecinājumi par piedalīšanos • darbība kā lektoriem tālākizglītībā 	28 29

Redzot skaitļus, kas raksturo docētāju piedalīšanos aktivitātēs, var apgalvot, ka katra docētāja piesaiste ir ievērojama. Bez šīm aktivitātēm gandrīz katrs docētājs ir darbojies kā eksperts kādā no projektiem vai pētījumiem savā profesionālajā jomā, kas arī liecina par atzītu docētāju profesionālo kompetenci.

Atskaitēs minētie projekti ir dažāda līmeņa, un tos raksturo tādi atslēgvārdi kā ESF (Eiropas struktūrfondi), Nordplus, Valsts pētījumu programma u. c. Minēšu tikai dažus no tiem: Eiropas Komisijas atbalstītais projekts “Eiropas platforma garīgās veselības veicināšanai un garīgo slimību profilaksei”, Nordplus projekti “Speciālās vajadzības no Ziemeļvalstu perspektīvas” (*Special Needs in a Nordic Perspective*), “Runāsim kopā” (*Talk Together*) un “Speciālās vajadzības no Ziemeļvalstu un Baltijas perspektīvas” (*Special Needs from Nordic and Baltic Perspective*), ESF projekti “Integratīvās mācību metodikas izstrāde un ieviešana adaptācijai sociālajā vidē skolēniem un jauniešiem ar mācīšanās, kognitīvo funkciju un kustību traucējumiem”, “Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide”, “Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei”, Eiropas logopēdu asociācijas (*CPLOL*) projekts *NETQues*, kurā piedalās 65 universitātes no 32 Eiropas valstīm, lai harmonizētu augstākās izglītības programmas logopēdijā. Pozitīvi vērtējams fakts, ka vairāki studenti ir piesaistīti projektu norisē, kas paaugstina viņu iespējas uzlabot pētījumu kvalitāti diplomdarbu izstrādē. Starptautiskā sadarbība paplašina arī studentu redzesloku un uzlabo svešvalodu zināšanas un komunikatīvo kompetenci.

Zinātniskās konferences, kongresi un semināri, kas minēti docētāju atskaitēs, ir notikuši gan Latvijā un citur Eiropā, gan Krievijā, gan ASV. Tas nozīmē, ka mūsu docētāju vārdi ir zināmi profesionāļu aprindās un viņu viedoklis ir izskanējis pietiekami plaši. Daži piemēri, kādās konferencēs, kongresos un semināros esam piedalījušies 2010./2011. akadēmiskajā gadā:

- Rīgas Stradiņa universitātes 2011. gada zinātniskā konference;
- Starptautiska zinātniskā konference Kiprā (*Conference of Educational Psychology (ICEEPSY)*);
- Latvijas Universitātes 69. zinātniskā konference;
- Starptautiska zinātniskā konference Rēzeknē (*Society. Integration. Education*);
- Starptautiska zinātniskā konference un kongress Viļņā (*Annual Conference of European Confederation of Primary Care Paediatricians (ECP-CP) and I Baltic Paediatric Congress*);
- Starptautiska konference “Iekļaujoša pieeja bērnu un jauniešu ar speciālām vajadzībām izglītībā” (*Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs*) u. c.

Docētāji nepārtraukti pilnveido savas organizatoriskās prasmes, kas noder par paraugu arī studējošajiem. Tā ir gan zinātnisko konferenču, gan dažādu semināru un sanāksmju organizēšana, kur nepieciešamas speciālās profesionālās prasmes un organizatora talants. Nav būtiski, vai tā ir liela konference vai seminārs – visam ir jābūt precīzi paveiktam un norisei pārdomātai.

Publikāciju daudzums (36) norāda, ka akadēmiskā personāla un stundu pasniedzēju profesionālā darbība un pētījumi rod atspoguļojumu konferenču materiālos, tēžu krājumos, zinātniskajos žurnālos un arī monogrāfijās, kas turpina iznākt. 2010./2011. akadēmiskajā gadā iznākusi viena monogrāfija (Landrāte, Tūbele 2011), kas ir teorētisks un praktisks pētījums par autismu skolēniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem un to, kā veidojas saskarsme, kādas ir komunikācijas iespējas un kā organizējama ikdienas darbība šiem bērniem. Visas publikācijas uzskaitīt nav iespējams, atsevišķiem docētājiem tās ir vairākas, kas liecina par ieinteresētību teorētisko atziņu un praktisko pētījumu popularizēšanā. Kā pozitīva iezīme minama arī vairāku docētāju piedalīšanās televīzijas un radio pārraidēs, kurās aplūkoti aktuāli jautājumi par speciālās pedagogijas, medicīnas un logopēdijas tēmām.

Profesionālā pilnveide ir viens no tālākizglītības stūrakmeņiem, un šajā jomā docētāju darbība ir īpaši aktīva. Viņi ir gan tālākizglītības kursu un semināru klausītāji, gan arī aktīvi lektori dažādos tālākizglītībasursos, semināros, programmās, kas tiek īstenoti skolās, pašvaldībās un arī vairāku projektu ietvaros. Atkarībā no kvalifikācijas un profesionālās meistarības docētāji piedāvā gan teorētiskus priekšlasījumus, gan praktiskus darbseminārus, kuros dalās pieredzē un sniedz inovatīvus risinājumus dažādām pedagoģiskām situācijām logopēdijā un speciālajā pedagoģijā.

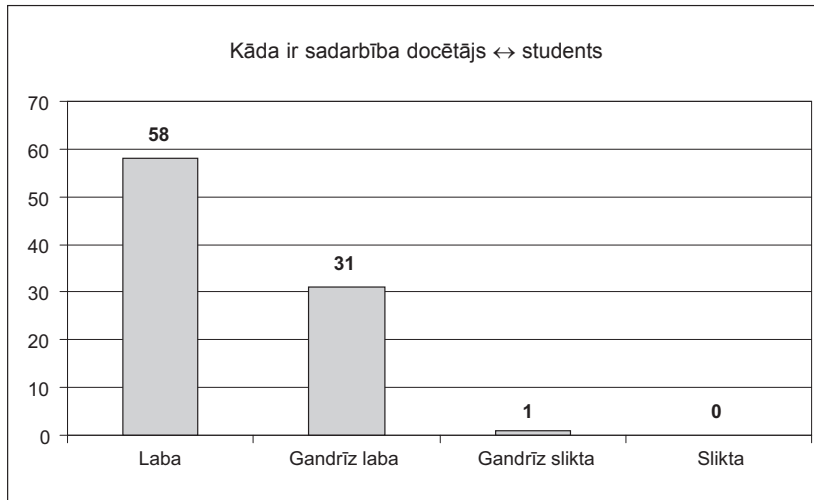
Lai izvērtētu docētāju darbību, tiek piedāvāta iespēja veikt aptaujas par atsevišķu studiju kursu organizāciju un īstenošanu. Notiek arī studentu anonīma anketēšana par visas studiju programmas plusiem un mīnusiem, lai varētu plānot tās pilnveidi un izdarīt nepieciešamās izmaiņas. Tiek uzdoti jautājumi par to, kuru docētāju darbs studentus pilnībā apmierina un kuru darbībā varētu veikt kādas izmaiņas un kāpēc. Tā kā tas ir samērā personīgi, šajā rakstā tas netiks atspoguļots, bet par to notiek individuālas pārrunas un docētāji tiek iepazīstināti ar šiem rezultātiem. Viņu ziņā ir tas, kā notiks darba rezultātu pārskatīšana, izvērtēšana un pilnveide.

Vairāki jautājumi skar studiju procesa organizāciju, nodrošinājumu ar mācību materiāliem un praktisko nodarbību norisi. Ar docētāju darbību ir saistīti jautājumi, kas parāda, kāda ir sadarbība starp docētāju un studentu (sk. 1. attēlu).

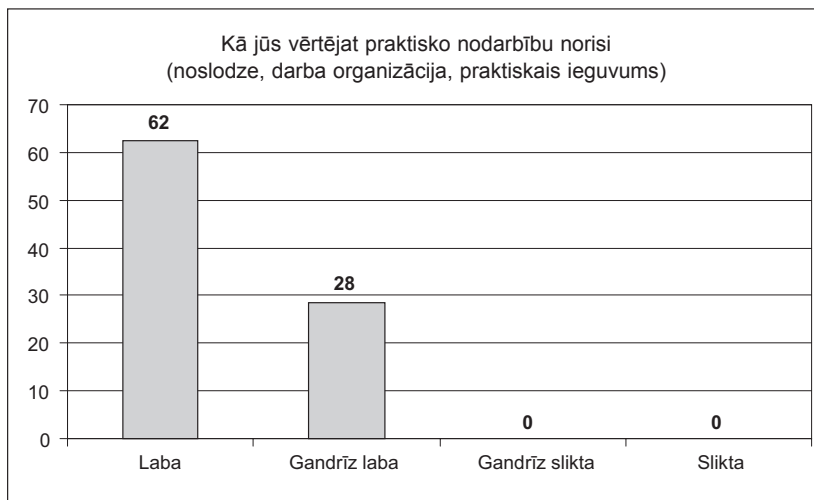
Attēlā redzams, ka tikai viens students raksturo šo sadarbību kā gandrīz sliktu, bet pārējo atbildes ir pozitīvas: 31 respondents saka, ka sadarbība ir gandrīz laba, bet 58 respondenti –, ka sadarbība ir laba. Tās nozīmē, ka docētāji prot ieinteresēt studentus mācībām un studiju process norit abpusējā darbībā. Jautājumam ir iespēja pievienot komentāru, minot konkrētus piemērus, un izteikumi raksturo docētāju kompetenci, erudīciju un tiešām labās sadarbības prasmes.

Studenti tiek lūgti izvērtēt arī praktisko nodarbību norisi, kur arī var pievienot ieteikumus darbības uzlabošanai (sk. 2. attēlu).

Raksturojot praktiskās nodarbības, kas tiek īstenotas lekciju un semināru laikā, lai dotu studentiem iespēju apgūt darbības iemaņas, kas nepieciešamas praksē un arī vēlāk patstāvīgajā darbībā, vērtējums ir ļoti augsts. Piezīmēs par uzlabojumiem gandrīz nekas nav minēts. Pozitīvs vērtējums dots vairākiem docētājiem, uzsverot viņu praktiskās profesionālās kompetences un iespēju mācīties no viņiem.

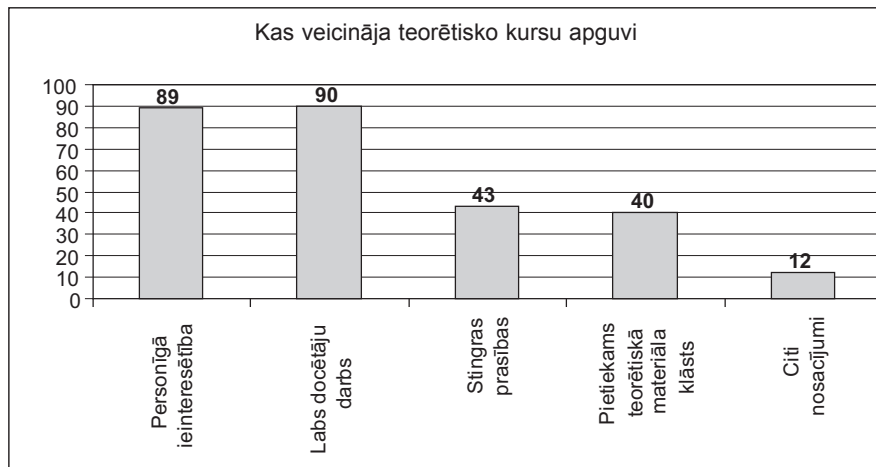


1. att. Kāda ir sadarbība docētājs ↔ students
What is the Cooperation University Lecturer ↔ Student



2. att. Kā jūs vērtējat praktisko nodarbību norisi (noslodze, darba organizācija, praktiskais ieguvums)
How do You Evaluate the Process of Practical Activities (load, organization of the work, practical benefit)

Tā kā šajās profesijās (skolotājs logopēds un speciālās izglītības skolotājs) ļoti svarīga ir praktiskā profesionālā darbība, kas balstīta teorijās un pieredzē, nozīmīga ir arī teorētisko kursu apguve, ko studenti izvērtēja pēc tā, kas to sekmējis (sk. 3. attēlu).



3. att. **Kas veicināja teorētisko kursu apguvi (atzīmējiet visus vēlamos variantus)**
What Succeeded the Acquisition of the Theoretical Courses (mark all possible versions)

Attēlā redzams, ka praktiski visi studenti ir atzīmējuši docētāju labo darbu kā vienu no būtiskākajiem faktoriem teorētisko kursu sekmīgā apgūvē, kaut arī ne mazāk nozīmīga ir studējošo personīgā ieinteresētība. Nedaudz pārsteidzoši, bet gandrīz pusei studējošo būtiskas šķiet stingras prasības. Tē varētu piebilst – stingrajām prasībām vajadzētu būt arī taisnīgām pēc noteiktiem, studentiem zināmiem kritērijiem. Sarunās studenti gan atzīst, ka šo profesiju apguve tiešām saistīta ar skaidru mērķi un apzinātu izvēli, tādēļ vērtējumam nav lielas nozīmes, galvenais ir iegūtās zināšanas un prasmes.

Secinājumi

Augstākās izglītības kvalitāte ir nozīmīgs jautājums, kas ietekmē jauno cilvēku konkurētspēju Latvijas un arī Eiropas darba tirgū. Lai arī augstākās izglītības institūcijās ir savas kvalitātes izvērtēšanas struktūras, docētājs pats ir primāri atbildīgs par darbības kvalitāti.

Docētāja profesionālā un pedagoģiskā kompetence ir veiksmīga studiju procesa un jauno speciālistu sagatavošanas pamatā.

Docētāji ir visnozīmīgākais resurss, kas pieejams lielākajai daļai studentu, tādēļ docētāju profesionālā kompetence ir būtiska.

Otrā līmeņa augstākā profesionālā studiju programma “Speciālās izglītības skolotājs” sagatavo skolotājus logopēdus un speciālās izglītības skolotājus

darbam vispārējās izglītības iestādēs (pirmsskolā, skolā), speciālajās izglītības iestādēs un attīstības, rehabilitācijas centros, un docētāji ir ne tikai akadēmiskais personāls, bet arī stundu pasniedzēji – profesionāļi.

Analizējot docētāju iesniegtās atskaites par 2010./2011. akadēmisko gadu, konstatēta aktīva darbība dažādos projektos, līdzdalība konferencēs, kongresos, semināros, ir organizētas konferences un semināri, bijušas vairākas publikācijas un rosīga profesionālā pilnveide, gan piedaloties semināros, gan saņemot dažādus sertifikātus un apliecinājumus, gan darbojoties kā lektoriem tālākizglītībā.

Analizējot studentu aizpildītās anonīmās anketas par studiju procesa izvērtēšanu, vērojams augsts vērtējums labai docētāju un studentu sadarbībai, labi novērtēta praktisko nodarbību norise, ko organizē docētāji, lai pilnveidotu studējošo profesionālās iemaņas. Sekmīgā teorētisko kursu apgūvē studenti atzīmē labu docētāju darbu un stingras prasības.

Tas ļauj izdarīt secinājumu, ka studiju procesa kvalitātes nodrošinājumā viens no galvenajiem faktoriem ir docētāju profesionālā un pedagoģiskā kompetence un prasme dalīties savās zināšanās, rosinot studentos interesi par apgūstamo profesiju.

LITEARTŪRA

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2009) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki [skatīts 2012. gada 12. martā]. Pieejams: [http://www.enga.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enga.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
- Kristofersena, D., Sursoka, A., Vesterheidens, D. (1998) *Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse*. Eiropas izglītības fonds [skatīts 2004. gada 28. martā]. Pieejams: http://www.aic.lv/enic/dipl_atz_dok/manual_d.htm.
- Landrāte, E., Tūbele, S. (2011) *Autisms un saskarsme*. Rīga: RaKa.
- Realising the European Higher Education Area. (2003) *Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003* [skatīts 2012. gada 3. aprīlī]. Pieejams: http://www.bologna-berlin2003.de/en/communique_minister/indez.htm.
- Snoek, M., Swennen, A., Van der Klink, M. (2011) The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*. Vol. 37, No. 5, November 2011, p. 651–664. Routledge, Taylor & Francis Group [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: [DG%20Email%20@282%29%20Doc\[1\].pdf](http://www.tandf.co.uk/journals/1366-5839/37/5/651).
- Tiļļa, I. (2005) *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: RaKa.

Summary

The article is devoted to reveal how lecturers of the second level higher professional study program Special Education Teacher acquire their professional competencies and how do they maintain them by different further education courses and seminars. To state it analysis of scientific literature is made about study process in the university and how it deals with quality and professional competence. Individual reports of lecturers are analysed and publications, professional development and participation in different projects are taken into account.

One of the main factors to provide the quality of the study process is the professional competence of the lecturer; it is important to be able to share the professional knowledge and to create interest and desire in students to learn; quality of the study process correlates with the professional competence of the lecturer.

INFORMĀCIJA PAR AUTORI

Profesore *Dr. paed.* **Sarmīte Tūbele** darbojas Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļā. Strādā ar studentiem gan baka-laura, gan maģistra, gan doktorantu līmenī, īpaša uzmanība tiek veltīta topošajiem skolotājiem logopēdiem un speciālās izglītības skolotājiem. Zinātniskās intereses saistās ar logopēdiju (disleksija) un speciālo pedagoģiju, autore vairākām monogrāfijām un citām grāmatām logopēdijā un speciālajā pedagoģijā, regulāri piedalās konferencēs un starptautiskos semināros ar referātiem.

Musician's Academic Excellence Characteristics

Atskaņotājmākslinieka akadēmiskās izcilības izpēte

Nora Lūse

Riga Teacher Training and Educational Management Academy
Imantas 7. līnija 1, Riga LV-1083, Latvia
E-mail: lusenora@yahoo.com

This paper focuses on the musician's professional activity as an artist and academician. Two dimensions incorporate a socially orientated concert activity and specifics of teaching musical performance. The study was carried out in the frame of the hermeneutical approach where creative understanding of music is seen as a process of the performer's and academic's meaning actions. Four characteristics of a musician's academic excellence were explored. Musician's academic excellence is a multidimensional and permanently challenging meta-quality of musical performance and teaching musical performance incorporating elitist performing experience, selectivity of repertoire, traditions of academic environment, and freedom in teaching strategy for raising students' individual talents.

Keywords: *academic excellence, musical performance.*

Introduction

Higher education serves the preparation of young professionals for the labour markets, as noticed in the European Community document, *the integration of graduates into professional life, and hence into society, is a major social responsibility of higher education* (Mobilising the brainpower of Europe, 2005, 6). The factor that attracts students is the outstanding quality and reputation of individual academics, teams or faculties within universities, and *each university must achieve its full potential in the light of its own strengths and priorities* (Mobilising the brainpower of Europe, 2005, 7).

Musical performance and the tuition of musicians in a specialist soloist study programme prepare students for a professional career. David J. Elliott argues that *the intended outcome in the performing arts is not a self-sufficient object like a painting, novel, or sculpture but rather a performance* (Elliott, 1995, 172). Also Randall R. Dipert implies that musical works involve intermediate agents (singers, instrumentalists, and conductors) who contribute artistically to the events that listeners recognize as musical performances (Dipert, 1993).

Teaching musicians at an academy is mainly a cooperation process between a student and a professor in the privacy of the one-to-one tuition setting where professors are experts in their own performing field, training the next generation of artists. Musicians represent musical performance as a cognition, the task of which is to combine the difference of the musical past with the openness

of the present. As pianist Rudolf Serkin told: *I study the music and try to serve it with my whole being, to be the instrument through which the composer speaks* (Lehmann, Faber, 2003, 148).

Great artists inspired generations of young musicians, students and practitioners. Their live musical performances and recordings affected audiences while academic professorship usually became an important parallel in the performing artist's life story. Human resources are a core determinant of raising the quality in higher education, and musician's outstanding professional quality is never a permanent achievement. It depends primarily on musical performance activity and professional excellence.

How does a musician's academic excellence emerge from the professional academy environment? How can the academic excellence of a performing musician be assessed? **The aim** of the study is to characterize the musician's academic excellence as a multidimensional entity with attributes of exceeding quality.

Materials and Methods

The method of analysis of pedagogical and sociological literature was used. To analyse musicians' academic excellence the method of life story was used. L. Cohen and L. Manion considered the life story method an interactive and cooperative technique directly involving the researcher (Cohen, Manion, 1994). Primary sources of data collection included the artist's musical biography (repertoire, recitals, concerts, recordings, master classes, festivals, competitions) and the use of recorded narrative interview of respondents. The narrative interview is focused on the subjective experience of the respondents—a musical performance professor and his piano student in *Specialist Music Performance* study programme at the Zurich University of the Arts.

Results

The concept *academia* is a Latin word and refers to a community dedicated to higher learning. Definition of excellence as *extremely high quality* offers a wide spectrum of quality appraisal (Merriam-Webster Online Dictionary, 2012). In the literature, the core definition of *excellence* means exhibiting characteristics that are very good and, implicitly, not achievable by all. In explanatory context *excellence* enshrines one meaning of quality: a traditional view that associates quality with the exceptional (Analytic Quality Glossary, 2012).

Sociologist P. Bourdieu provided systematic analysis of high-quality academic work and pointed to categories of judgment applied to academic performance such as its *excellence* or *brilliance* (Bourdieu, 1988). As L. Harvey and D. Green stated, quality refers to something distinctive and elitist, and, in educational terms is linked to notions of excellence, of high quality beyond that to which most institutions or scholars can aspire (Harvey, Green, 1993). Both authors further develop the notion of quality as *excellence* concentrating on a view of quality as exceeding very high standards.

Excellence in education is often used interchangeably with quality and the best is required if excellence is to result. *Academic excellence* is defined as *engaging in his/her discipline with an attitude of intellectual curiosity and a desire to make meaningful contributions to the field and sharing his/her scholarly inquiries with students in a systematic and meaningful way so as to enhance their collegiate experience* (Analytic Quality Glossary, 2012).

The term *academic excellence* has produced little cross-disciplinary consensus about what it means. M. Lamont argues that the members of academic disciplines at university define academic excellence in various ways, and *the brightest* in anthropology department differs from *the brightest* in an economics department (Lamont, 2009). C. Brink warned against the notion of excellence pointing out that quality manifests itself essentially as a ranking on a linear scale (Brink, 2010).

Musician's academic excellence characteristics

It is important to note that musical performance is a complicated action. A high quality of musical performance requires many hours of preparation and many years of education. Musical performance as a specialist discipline manifests itself in objective peculiarities realised through a complex physical and mental activity of the musician and communication of musical heritage to the audience (Luse, 2006). The specifics of teaching musical performance at an academy are traditionally characterized by the one-to-one tuition setting, with the professor simultaneously being an exceptional performer.

Based on the objective peculiarities of musical performance and the author's self-reflection, we propose to characterize an artist's activity as a multi-dimensional entity of academic excellence. Musician's academic excellence as exceeding quality can focus on two dimensions:

- **as musical performance mastery,**
- **as teaching musical performance.**

Musical performance traditionally is a socially orientated concert activity in a live performance or a recording. It is the most important sphere of the permanently challenging development of a musician's mastery. Distinctive characteristics of musical performance mastery of exceeding quality can be characterized by *elitist performing experience* and *selectivity of repertoire*. These two characteristics of a musician's excellence are reflected in the unity of their mutual relationship, order and regulation of the complex of professional skills and knowledge within a convincing performance of musical contents in its wholeness (Luse, 2006).

The artist's personal emotional attitude and talent enhance the structural components of the elitist performing experience. Selectivity of repertoire is a cognitive and strategic ability of a musician and mostly depends on their knowledge in theory and history of music. Elitist performing experience and selectivity realise the artist's mental powers and come into being as the result of interpretation.

Interpretation of written musical text hermeneutically allows the performance of selected large-scale works, cycles or instrumental concerts in the wholeness and understanding in the broadest sense (Lüse, 2011). Music is interpreted by being performed, and hermeneutics is the art of interpretation. The performer's actions produce an understanding of music and make meaning in performance.

According to Wilhelm Dilthey, the interpreter belongs to his/her own moment in history, conditioned by society and culture, and historical context of a work of art (Dilthey, 1996). According to Hans-Georg Gadamer the understanding becomes the task of hermeneutics to penetrate to the message of a text (a work of art); the meaning comes to be articulated through interpretation (Gadamer, 1979). Russian musicologist Natalie Korihaloova characterizes the artist's interpretation as a version of a composer's score in a live performance with an individual view, rendition and creative understanding (Korihaloova, 1979). Lawrence Kramer argues that interpretation in hermeneutical approach is important for at least two reasons: *First, it represents an alternative to both empiricism and dogmatism as sources of knowledge. Second, it is the essential vehicle of subjectivity in the strong sense, but of intelligent agency in its concrete historical being* (Kramer, 2011, 9).

The convergence of whole and part, and subjective and objective constitutes the hermeneutic background of a musical performance. In this context interpretation of music can be considered a socially orientated musical performance mastery or excellence incorporating elitist performing experience and selectivity of repertoire.

Distinctive characteristics of teaching musical performance can be characterized by *traditions of academic environment* and *freedom in teaching strategy*. These two characteristics of musician's academic excellence observe the imperatives of individual dignity and integrity through endorsing the principles of academic communication and social responsibility.

Traditions of academic environment provide a bridge between higher education, professional practice and the general public by showcasing the achievements of teaching faculty and students in concert halls. Degree programmes at Music Academies qualify students for professional careers in the arts and culture, in the creative industries, and in other areas of society. Music Academies present the results of teaching and research to a wide public in manifold ways, including public events, performances, concerts, exhibitions, and publications.

Academic excellence as exceeding quality in teaching musical performance can be characterized by one-to-one tuition and cooperation with students, based on freedom in teaching strategy. Students are talented and committed to musical performance. Teaching focuses on soloist training characterised by extraordinary technical demands and interpretive skills (Lüse, 2006). Freedom in teaching strategy is reflected in the professor's task to create positive cooperation and remove barriers restraining the development of student's individual talent.

Scholars see exceeding quality as a competence—a combination of knowledge, skills and behaviour used to improve performance (Barnett, 1994; Smith,

2005). John Raven and John Stephenson renewed understanding of competence which is not only about doing a job well, but ensuring the job is making an effective contribution by going beyond its boundaries and influencing the system in which it operates (Raven, Stephenson, 2001).

Teaching musical performance manifests itself as an offer to the student of excellent professional mastery. It is a core determinant of finding out a student's individual talent and strengthening inimitable performance. It means adapting the teaching strategy for each student's development and selecting repertoire simultaneously using diversity of teaching forms such as recital, recording, standard academic panel, master class, competition.

Freedom in teaching strategy also manifests itself in the interest to widen the spectrum of learning contents beyond the academic syllabus. Management of academic concert life actualizes the status of a competitive musician. It determines the freedom of extra study work and increases the efficiency of training orientated to individual music performance career. Recitals, concerts, master classes and music festivals as extra study work are voluntary learning activities and personally important for the student.

Table 1 presents four characteristics of musician's academic excellence that can help to develop efficient cooperation between a teacher and an institution, benefiting the development of a productive inner environment and a milieu of artistic excellence.

Table 1

Musician's academic excellence characteristics (Luse, 2012)

Dimensions	Characteristics	Indicators
1. Musical performance	Elitist performing experience	Recitals Concerts CD recordings DVD recordings Festivals
	Selectivity of repertoire	Classical music heritage
2. Teaching musical performance	Traditions of academic environment	Academic traditions One-to-one tuition Cooperation
	Freedom in teaching strategy	Extra study work Master classes International competitions Festivals

The main result seems to be that the *musician's academic excellence is a multidimensional and permanently challenging meta-quality of musical performance and teaching musical performance incorporating elitist performing experience, selectivity of repertoire, traditions of academic environment, and freedom in teaching strategy for raising a student's individual talent.*

Narrative interview

The aim of the interviews was to establish the incidence of the characteristics of musician's academic excellence in the situation of pedagogical reality. A narrative interview was used to encourage rapport between interviewer and respondents. The questions were derived from characteristics of excellence theorized and outlined in this paper. The interviews were recorded and transcribed and interview transcripts were used as the data for comparative analysis.

A similar aim in developing professional performer's mastery was voiced in both interviews. Pianist professor Homero Francesch focused on a fairly wide range of pianistic skills and the heritage of classical music that would provide his students with a highly specific concert career. The long traditions of academic environment and instrumental music performance teaching have produced deeply held convictions that emphasize the collaborative angle. The one-to-one teaching situation and relationship was viewed universally as an intense and indispensable part of instrumental musical performance learning. The freedom in teaching strategy is viewed to represent the question of repertoire (repertoire being studied, and repertoire planned for future public performances).

At first, a relationship between the professor's elitist performing experience and selectivity of repertoire was observed. The biographical data of pianist Homero Francesch (1947) were used to trace a career of lifetime in professional excellence (Official Website of Homero Francesch, 2012).

Pianist Homero Francesch

The Swiss pianist prof. Homero Francesch was born in Montevideo, Uruguay. At first he attended piano lessons under Santiago Baranda Reyes in Uruguay, but later (1967) he was awarded a scholarship by the German Academic Exchange Service and went on to study in Europe. He graduated from the *Specialist Music Performance* study program at the Academy of Music and Theatre in Munich after studying there under Hugo Steurer and Ludwig Hoffmann.

His live performances at the world's greatest concert halls started in the 1970-ies. Homero Francesch has performed in all major European capital cities, in Canada, Japan, Australia and the USA, as well as in Latin America. He performed solo recitals with music by W. A. Mozart, M. Ravel, S. Rachmaninoff, A. Ginastera and designed five solo recital programs for different audiences. The renowned pianist recorded R. Schumann's *Phantasiestücke, Kinderszenen, Arabeske*, I. Strawinsky's *Les Noces*, B. Bartok's *Mikrokosmos* and H. W. Henze's *Tristan* for *Deutsche Grammophon*. In 1978 he was awarded the *Deutsche Schallplattenpreis*, which is the German equivalent of the *Grammy* prize.

Homero Francesch recorded D. Scarlatti's *Sonatas*, M. Ravel's *Gaspard de la Nuit, Valses nobles et sentimentales, Sonatine* and *Pavane*, F. Chopin's *Seven Polonaises*, W. A. Mozart's *Trio* and K. Reinecke's *Trio* for *Tudor*. The record label *Kontrapunkt* has released W. A. Mozart's *Sonatas* and *Piano Concertos* played by Homero Francesch. He has taken part in numerous televised music

productions, including M. Ravel's *Piano Concerto in G major*, which was awarded the *Prix Italia* (1973), L. van Beethoven's *Choral Fantasy* with the Vienna Philharmonic Orchestra under Leonard Bernstein, J. Haydn's *Concerto in D major* and F. Mendelssohn's *Concerto in D minor* in a concert with The Academy of St. Martin in the Fields under Sir Neville Marriner.

The commissioned work *Tristan* (Preludes for Piano, orchestra and tape) composed by German composer Hans Werner Henze was premiered by Homero Francesch as soloist and the London Symphony Orchestra under Sir Colin Davis at the Royal Festival Hall in London (1975). Later he recorded H. W. Henze's *Tristan* with the Cologne Symphony Orchestra conducted by the composer himself, for *Deutsche Grammophon* (1977).

Homero Francesch has been invited to perform as a soloist by the most renowned orchestras from all over the world (the Berlin Philharmonic, the Munich Philharmonic, the Vienna Philharmonic, the New York Philharmonic, Tonhalle Orchestra Zurich). He has worked with many renowned conductors and played together with L. Bernstein, K. Masur, N. Jarvi, H. Wakasugi and many others. Invitations to perform at numerous festivals have included the *Berliner Festwochen*, the *Schleswig-Holstein Music Festival*, the *Prague Spring*, the *Salzburg Festival*, the *Cervantino Festival* in Mexico, the *Schubertiade*, *Savonlinna Opera Festival* in Finland and the *Bach Festival* in London. Musical reviews (from such press instances as *The Observer*, the *New York Times*, and the *Jerusalem Post*) of H. Francesch's concerts praise the artist's *delicacy of touch and perception, digital brilliancy and poetic nature, long elastic melodic lines that always held listeners attention* (Official Website of Homero Francesch, 2012).

Homero Francesch serves on jury panels at numerous international piano competitions, amongst them the *International Beethoven Competition* in Bonn and the *Prague Spring International Music Competition*. 2004-2009 H. Francesch was the Artistic Director of the *Sommer Akademie Lenk* in Switzerland and since 2006 he is the Artistic Director of the *Viersener Musiksommer*, Germany.

Homero Francesch holds a professorship at the Zurich University of the Arts and is teaching piano music performance there since more than 30 years. The academic environment of the university is an internationally oriented provider of higher education and research. Academic programs and teaching faculty are committed to the highest standards and to the precept of sustainability. Candidates seeking admission into *Specialist Music Performance* program will be expected to have advanced piano playing skills, combined with an individual approach to interpretation and outstanding stage presence and charisma. Graduates are creative professionals equipped with manifold opportunities for career (Mission Statement, 2011).

Homero Francesch on his work schedule: *I'm now travelling to Germany for two days to play concerts and teach in a master class, and then the summer break begins. In August I will perform in some festivals and also teach in a course. In autumn I have a concert tour in Mexico scheduled—there's always something new all year round* (Homero Francesch, Ruta Paula, 30.05.2011. interview in Zurich).

The respondent engages in regular professional concert activity besides the tasks of academic teaching at the University. His teaching is continued also during the summer break at the Zurich University of the Arts, where it takes place in courses and festivals in Europe. Speaking about the freedom in teaching strategy, Homero Francesch illustrated with an example of a Latvian student, pianist Arta Arnicane. As contributing factors for development, he specified a high degree of foregoing preparation, purposeful organized practice and high involvement in extra study work:

We've been working with Arta for almost five years. She's made some stunning progress, has become much stronger. But that's not something I want to take much credit for, it's been her development. Her teacher in Latvia had already taught her very well, but now she's been able to implement much because she's matured. I wish her to be able to make the career that she actually deserves. She's a pianist who not only has potential-pianistically as well as mentally and musically-but she's an incredibly hard worker. She learns a lot of repertoire, is always prepared and very eager to learn new repertoire, which is an important requirement for an artist. To keep at it. And she doesn't rest on her laurels, with modesty she returns to her work after each success (Homero Francesch, Ruta Paula, 30.05.2011.interview in Zurich).

A co-operation between teacher and student was observed as a necessity for freedom in teaching strategy. A following relationship was observed: the increasing international collaboration and communication in musical career relates to the observed freedom in teaching strategy and extra study work in the studies.

Next, we investigate the student's view on characteristics of academic excellence. Student Arta Arnicane on her work schedule in the *Specialist Music Performance* study programme and the freedom in learning strategy at the Zurich University of the Arts (ZHdK):

Besides academic studies, in music education the performance experience plays the most important role. Nothing can be compared with it, and an academic institution that provides both-high level studies and experience, is the most valuable and complete. In Zurich, the emphasis is not as much on the exams as on student concerts and competitions in the school. Also, the students are encouraged to take part at international contests and master classes outside of the school itself. Each student has a chance to choose his/hers individual profile, by attending courses at the school that attract their interest. I benefit from improvisation, conducting and historic instruments beside the solo performance, and the courses were entirely my own choice.

My main tutor-professor Homero Francesch is the central figure in my studies at the ZHdK. Lessons with him have helped me in a highly professional way, but also in a social sense. His work with students goes beyond the piano playing, there is a lot of detailed work on music but also on a personality of a student, helping him/her to feel more confident and prepared for the career. The choice of repertoire is also individual.

As I started my studies at the ZHdK, professor Homero Francesch came with suggestions for the music I should learn, but also respected my own plans and

wishes. *Academic concerts are where the stage experience is born, and this opportunity should be used as much as possible during one's studies. This is why public master classes are so useful for students: a one-to-one lesson there is closely connected with the stage experience and also there usually are student recitals during and at the end of the course.*

Also, more intensive work with the professor is possible where only a limited number of students are taking part and with the audience, inspiration is always present. For me, cooperation with professor Homero Francesch is very successful as we both think in a similar way and there has been no disagreement regarding interpretation questions. For the solo performance, such common understanding is the base of a successful work and achievements that can express themselves in concerts, results at examinations and prizes at music competitions (Arta Arnican, Nora Luse, 18.11.2011.interview in Zurich).

It was observed that the traditions of academic environment are one of the prerequisites of an inner culture and productivity of a university. It was also noted that a rudimentary knowledge of management is necessary for an artist attempting to establish a professional career.

Discussion and Conclusion

According to the results, the musician's academic excellence played an important role in the teaching-learning process at Music Academies. The one-to-one teaching and learning situation is a dialogue in which both understanding and the meaning of music change. The cornerstone for musicians' achievement of academic excellence is elitist performing experience. Selectivity of repertoire is emphasized not only in individual performing experience of the teacher, but also in the practices of students' everyday work. Academic excellence of the teacher and student-both in the processes of teaching and learning-contribute to the evolvement of academic traditions in an educational institution. Freedom in teaching strategy as structural component of academic excellence is oriented towards nurturing of the student's artistic individuality in a creative co-operation.

A conclusion may be drawn that students' involvement in master classes and festivals imparts an understanding of a career future. Another conclusion is that there is a need for the curricula in higher music education institutions to offer management courses for enabling graduates to shape their careers effectively. The culture of high academic quality at the Zurich University of the Arts and H. Francesch as a model of academic excellence are evidential of effective individual and institutional co-operation in place. This raises questions about advancement possibilities in matters of inner institutional culture and excellence in the Latvia's only musical university.

Jazeps Vitols Latvian Academy of Music (JVLAM) is the only university type educational establishment in Latvia providing higher musical education in the performing arts. The strategic task and the mission of the Academy are the training of highly competent professionals in the field of music and

strengthening the inner quality of culture (Official Website of JVLAM: JVLAM Strategy 2008-2015, 2008).

Further development of the quality of musical performance education is related to use of accepted criteria such as *traditions, excellence, international visibility and highest qualification* (Official Website of JVLAM: JVLAM Strategy 2008-2015, 2008, 15).

In JVLAM, the continuous development of academic staff's professional quality is mandatorily required per official principal's statement. The principal's statement defines the necessary continuous development for the faculty members as a passing of a set of a required minimum. The possibilities for such development are hearing lectures, attending seminars, courses and master classes as well as active teaching in those, plus functioning as a juror, conference participant or undertaking the doctoral studies (Official Website of JVLAM: The principal's statement # 16 per 29.04.2009).

The high quality of teaching amongst the faculty team is evident by their students' successes in the performance exams and international competitions. The publicity of artistic achievements in the Latvian press as well as internationally noticed performing activities-recitals, recordings and films, participation in festivals, activities in the role of artistic consultants and experts and participation in panels bear testimony to the faculty's excellence. Activities of the Piano Department include:

- Participating in piano festivals in Latvia and abroad,
- Performing solo and with Latvian orchestras,
- Recording piano music for Latvian Radio
- Giving master classes in Latvia and abroad
- Working as jurors in various competitions (Official Website of JVLAM: Piano Department, 2012).

This paper is a contribution to the current discussion about the inner quality culture within universities and academic excellence that is going on among pedagogical sciences researchers. There are two aspects to academic quality culture: inner and outer. The outer quality in teaching musical performance consists of external factors like amount of solo recitals and concerts with orchestra, recordings, master classes and prizes at international competitions. The inner aspect of quality in teaching musical performance is the invisible dimension of musicians' academic quality and a more psychological one. The integral approach to academic excellence must take into consideration all these aspects in teaching musical performance at the university.

This paper has highlighted the importance of musicians' academic excellence as a multidimensional and permanently challenging meta-quality of musical performance and teaching musical performance incorporating elitist performing experience, selectivity of repertoire, traditions of academic environment, and freedom in teaching strategy for raising students' individual talent. Traditions of academic environment stimulate the teachers' professional excellence and further the development of the inner quality culture within universities.

BIBLIOGRAPHY

- Academic Excellence. (2012) *Analytic Quality Glossary*. In: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/excellence.htm>
- Arnican, A. (2011) *Narrative interview with Nora Luse on 18 November, 2011 in Zurich, at the Zurich University of the Arts*.
- Barnett, R. (1994) *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press, 1994, 205 p.
- Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Stanford: University Press, 1988, 344 p.
- Brink, C. (2010) Quality and standards: clarity, comparability and responsibility. *Quality in Higher Education*, 2010, No. 16 (2), p. 139–152.
- Cohen, L., Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994, 414 p.
- Dilthey, W. (1996) Hermeneutics and the Study of History. In: *Rudolf A. Makkreel & Frithjof Rodi (Eds.) Selected Works. Vol.4*. NY: Princeton, 1996, 409 p.
- Dipert, R. (1993) *Artifacts, Art Works, and Agency*. Philadelphia: Temple University Press.
- Elliott, D. J. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995, 380 p.
- Excellence (2012) *Analytic Quality Glossary*. In: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/index.htm#e>
- Excellence (2012) *Merriam-Webster Online Dictionary*. In: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/excellence>
- Francesch, H. (2011) Narrative interview with Ruta Paula on 30 June, 2011 in Zurich, at the Zurich University of the Arts
- Harvey, L., Green, D. (1993) Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1993, No. 18 (1), p. 9–34.
- Korihalova, N. (1979) *Interpretacija muzyki*. Leningrad: Muzyka, 1979, 208 p.
- Kramer, (2011) *L. Interpreting Music*. Los Angeles: University of California Press, 2011, 336 p.
- Lamont, M. (2009) *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment*. NY: Harvard University Press, 2009, 336 p.
- Lehmann, S., Faber, M. (2003) *Rudolf Serkin: A Life*. NY: Oxford University Press, 2003, 344 p.
- Luse, N. (2006) Improvement of Students' Skills of Playing the Musical Instrument in Performing Arts Study Model. In: *Pedagogy and Teachers' Education*, Vol. 700. Riga: University of Latvia, 2006, p. 206–216.
- Luse, N. (2011) Atskaņotājpieredzes loma skaņdarba interpretācijā. In: *Mūzikas zinātne šodien: patstāvīgais un mainīgais*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 2011, p. 242–252.
- Mission Statement (2011) Zurich University of the Arts. In: www.zhdk.ch/fileadmin/data_zhdk/hochschule/Rektorat/20110217_ZHdK-leitbild-E.pdf
- Mobilising the brainpower of Europe (2005) Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Commission of the European Communities, Brussels. In: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf
- Official Website of Homero Francesch (2012) In: www.homerofrancesch.com
- Official Website of JVLAM: Piano Department. (2012) In: www.jvlma.lv/english/page/1035.html
- Official Website of JVLAM: JVLAM Strategy 2008–2015. (2008) In: www.jvlma.lv/latvian/page/1155.html
- Official Website of JVLAM: The principal's statement (2009) # 16 per 29.04.2009. In: www.music.lv/upload/pages/30/ieksejie_normativie_akti/RIKOJUMS

- Raven, J., Stephenson, J. (2001) *Competences in the Learning Society*. New York: Peter Lang, 2001, 555 p.
- Smith M. K. (2005) Competence and Competences. *The Encyclopaedia of Informal Education*. 2005. In: www.infed.org/biblio/b-comp.htm

Kopsavilkums

Akadēmiskās izcilības izpēte atskaņotājmākslas pedagoģijā ir aktuāla gan mūzikas augstskolu izglītības kvalitātes, gan to starptautiskās atpazīstamības aspektā. Mērķis – noteikt mūziķa akadēmiskās izcilības raksturīgās pazīmes. Akadēmiskā izcilība atskaņotājmāksliniekam integrējas divās hermeneitiska interpretācijas rakursa dimensijās – profesionālajā instrumentspēlē un tās docēšanā. Mūziķa akadēmiskā izcilība ir vairākdimensiju nepārtraukti mainīga metakvalitāte atskaņotājmākslā un atskaņotājmākslinieka mācīšanās, kurai piemīt elitāra atskaņotājpieredze, repertuāra selektivitāte, akadēmiskās vides tradīcijas un docēšanas stratēģijas brīvība studenta individuālā talanta realizēšanai. Cīrihes Mākslu augstskolas profesors Homero Francesch (1947) sadarbību ar studentu individuālajās nodarbībās tiek īstenota mākslinieciskajā un pedagoģiskajā kontekstā. Latvijā vienīgajā mūzikas augstskolā docētāja profesionālajai pilnveidei tiek noteikti kritēriji iekšējās kvalitātes kultūras un akadēmiskās izcilības nodrošināšanai.

Atslēgvārdi: akadēmiskā ekselence, atskaņotājdarbība.

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Dr. art., Dr. paed. Nora Lūse ir RPIVA pētniece, asociētā profesore, pianiste, muzikoloģe, pedagoģe. Docētāja J. Vitola Latvijas Mūzikas akadēmijā, LLU, EKA. Kopš 2003. gada – izglītības programmas Socrates Erasmus docētāja. Kopš 2004. gada viņa vada pedagogu profesionālās pilnveides A programmas kursus Latvijas pilsētās. N. Lūse ir Latvijas Zinātnieku savienības biedre, Latvijas Komponistu savienības biedre. Dž. B. Viotti starptautiskā pianistu konkursa laureāte. Veikusi virkni ieskaņojumu Latvijas radio fonos. Zinātnisku publikāciju, monogrāfiju un audiovizuālu mācību līdzekļu autore.

**Analysis of Needs in Students' Communicative
Competence within English Studies
for Academic Purposes from Educators' View**
*Studentu komunikatīvās kompetences vajadzību izpēte
akadēmiskās angļu valodas studijās
no docētāju viedokļa*

Jeļena Zašcerinska

Centre for Education and Innovation Research,
Riga, Latvia; e-mail: *knezna@inbox.lv*

Aim of the research is to analyze needs in students' communicative competence within English studies for academic purposes from educators' view. Explorative research has been used. The research results demonstrate that the educators' view on needs within English studies for academic purposes is heterogeneous, and the educators put the emphasis on individual and organizational purposes and, consequently, on the external and internal perspectives, but not their synergy. The findings of the research allow drawing the conclusion that a deeper analysis of needs in students' communicative competence is provided by the synergy between educators' internal and external perspectives.

Keywords: educators' view, needs analysis, students' communicative competence, English studies for academic purposes, structuring content analysis.

Introduction

Communicative competence serves to provide communication for various purposes in all the life dimensions in society. Development of students' communicative competence is provided by English studies for academic purposes. By English studies for academic purposes multi-purpose studies are considered. Moreover, the synergy of purposes is emphasized.

Needs analysis helps to bridge the gap between the needs in students' communicative competence and English studies for academic purposes (Oganisjana, Koke, 2008, 225). Moreover, regular analysis of needs becomes a means of development of students' communicative competence within English studies for academic purposes (Lūka, 2008, 7). Furthermore, views of all the partners (students, educators, researchers, employers, social partners, etc) involved in English studies for academic purposes are considered important. Particularly, the view of educators is significant as educators are responsible for the preparation and delivery of English studies for academic purposes. Hence, the success of English studies for academic purposes for the development of students' communicative competence requires needs in students' communicative competence to be discussed from educators' view.

Aim of the research is to analyze needs in students' communicative competence within English studies for academic purposes from educators' view.

The meaning of key concepts of "need", "needs analysis" and "view" is studied. Moreover, the study demonstrates how the key concepts are related to the idea of "English studies for academic purposes" and shows a potential model for development, indicating how the steps of the process are related following a logical chain: defining needs analysis → determining educators' view → empirical study within a multicultural environment.

The methodological foundation of the present research is formed by the System-Constructivist Theory. The System-Constructivist Theory is based on (Maslo, 2006, 39)

- Parsons's system theory (Parsons, 1976) on any activity as a system,
- Luhmann's theory (Luhmann, 1988) on communication as a system,
- the theory of symbolic interactionism (Mead, 1973) and
- the theory of subjectivism (Groeben, 1986).

The System-Constructivist Theory implies the dialectical principle of the unity of opposites that contributes to the understanding of the relationship between external (social, social interaction, teaching, etc) and internal (individual, cognitive activity, learning, etc) perspectives as the synthesis of external and internal perspectives. In comparison, the Constructivism Theory focuses on learning and, consequently, the internal perspective, the Social Constructivist theory – on teaching and, consequently, external perspective as well as on the balance between teaching and learning and, consequently, the balance between the external and internal perspectives.

The System-Constructivist Theory and, consequently, System-Constructivist Approach to learning introduced by Reich (Reich, 2005) emphasizes that human being's point of view depends on the subjective aspect (Maslo, 2007, 39):

- everyone has his/her own system of external and internal perspectives (Ahrens, Zaščerinska, 2010, 180) that is a complex open system (Rudzinska, 2008, 366), and
- experience plays the central role in a construction process (Maslo, 2007, 39).

Therein, the subjective aspect of a human being's point of view is applicable to the present research.

Methodological approach of the present research – development of the system of external and internal perspectives – proceeds (Zaščerinska, 2011, 135) as depicted in Figure 1

- from the external perspective
- through the phase of unity of external and internal perspectives (the system of interacting phenomena)
- to the internal perspective.

Theoretical Framework

The theoretical framework provides the definition of needs analysis and view.

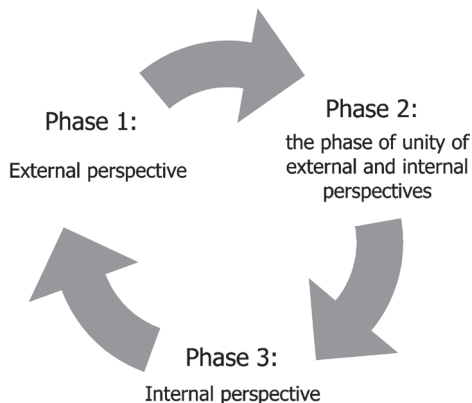


Figure 1. Phases of development of the system of external and internal perspectives

The external perspective accentuates social interaction of development (Surikova, 2007, 36). The internal perspective focuses on cognitive activity (Surikova, 2007, 36).

Defining needs analysis

Need is defined by the reasons for which the student is learning English, which will vary from study purposes such as following a postgraduate course in an English-speaking country to work purposes such as participating in business meetings or taking hotel bookings that are the starting points which determine the language to be taught (Dudley-Evans and John, 1998, 3). Needs are differentiated into three levels as demonstrated in Figure 2.

The purposes are characterized as follows (Zašcerinska, Ahrens, Bassus, 2011, 478):

- by individual purposes private use (communication with the family and friends) is meant, for example, chatting, phoning and sending e-mails to family and friends,
- organizational purposes are shown between the colleagues, for example, distribution of information, announcement, experience, opinion, report, or evaluation between the participants of the organisation, company or agency,
- professional purposes include communication with specialists or experts aimed at professional development. Therein, professional development includes academic development and education characterized by research. Hence, the terms *professional purposes* and *academic purposes* should be used synonymously.

Moreover, each purpose includes four dimensions (Karapetjana, 2008, 15) as shown in Figure 3.

However, the emphasis of the System-Constructivist Theory on the subjective aspect of a human being's experience does not allow analyzing the needs objectively: human beings do not always realize their experience and their wants (Maslo, 2007, 44).

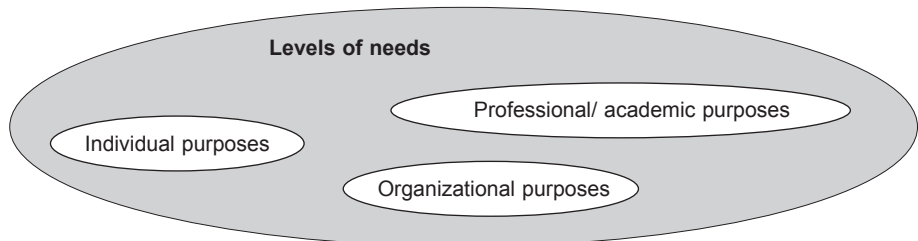


Figure 2. Levels of needs

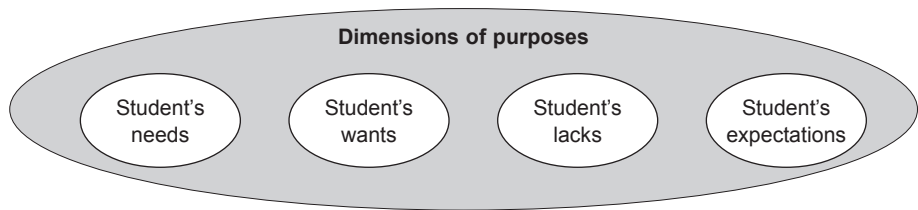


Figure 3. Dimensions of purposes

Needs are analyzed through the views of each partner (students, educators, other educators, educational managers and researchers) involved in English studies for academic purposes.

Defining view

View is defined as a central, organizing stance (Portelli, Vilbert, 2002, 39). View comprises

- vision,
- mission and
- objectives.

View in pedagogy is usually regarded as the concept of learning organization that focuses on the teaching and learning process design (Garavan, 1997; Thomas, Allen, 2006), namely English studies for academic purposes.

Further on, viewing the world as a subject (student, educators and educational managers, researcher) refers to the internal perspective whereas viewing the world from the observer's or scientist's point of view – to the external perspective (Huber, 2010, 17). Consequently, the emphasis on individual purposes relates to the internal perspective, and organisational and professional/academic purposes – to the external perspective as depicted in Figure 4.

Since the System-Constructivist Theory emphasizes the subjective aspect of human being's experience that plays the central role in the knowledge construction process, views of all the partners (students, educators, other educators, educational managers and researchers) involved in English studies for academic purposes as shown in Figure 5 are significant to elaborate the support system, namely, English studies for academic purposes, for the development of students' communicative competence.

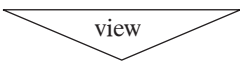
	External ←		→ Internal
↑ objective ↓ subjective	observers scientists, researchers	 view	learners, educators and educational managers
	professional/academic	organizational	individual
Needs analysis			

Figure 4. Scheme of needs analysis

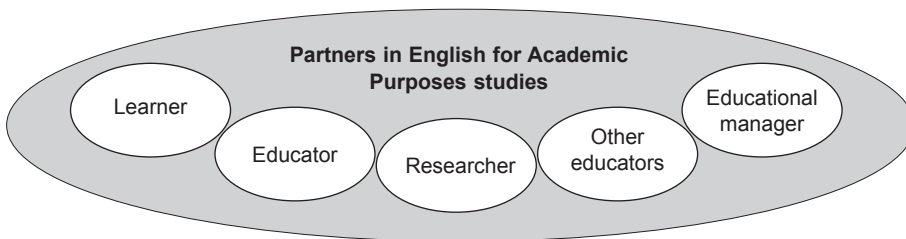


Figure 5. Partners in English for Academic Purposes studies

It should be mentioned that partnership between, for example, student and educator means for a student to be equal to an educator as a human being of equal quality (Čehlovs, 2008, 55).

Research Design

The research design within the present research comprises the research purpose and question, the sample of the present research and the research methodology to be considered.

The research purpose and question

The present research is aimed at analyzing the needs in students’ communicative competence within English studies for academic purposes from educators’ view. The empirical study was conducted in the Riga Teacher Training and Educational Management Academy in 2006. The research topicality was determined by ever-increasing flow of information in which an important role is laid to English studies for academic purposes as a means of getting information and gaining experience. The research question is as follows: What are the needs for students’ communicative competence within English studies for academic purposes from educators’ view?

The sample of the research

Needs analysis comprised five educators of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy in 2006. In order to save the information of the present research confidential, the educators’ names and surnames were coded as follows:

- the educator in the field of school management was pointed as *NA-ESM* (needs analysis from the view of the educator in the field of school management),
- the educator in the field of music pedagogy was given *NAEMP* (needs analysis from the view of the educator in the field of music pedagogy), and
- three educators in the field of language pedagogy were considered as *NAELP* (needs analysis from the view of the educator in the field of language pedagogy) followed by a number (*NAELP1*, *NAELP2*, *NAELP3*).

Selecting the cases for the case study comprised use of information-oriented sampling to clarify the deeper causes behind a given problem and its consequences than to describe the symptoms of the problem and how frequently they occur (Flyvbjerg, 2006, 229). This is because an average case is often not the richest in information. In addition, it is often more important to clarify the deeper causes behind a given problem and its consequences than to describe the symptoms of the problem and how frequently they occur (Flyvbjerg, 2006, 229). Random samples emphasizing representativeness will seldom be able to produce this kind of insight; it is more appropriate to select some few cases chosen for their validity. Moreover, the cases themselves are not of interest, only the conclusions and transfers we can draw from this material (Mayring, 2007, 6).

The optimal number of educators depends on the characteristics of the study itself. However, the greater the heterogeneity of the group of educators, the fewer is the number of educators recommended, five being a good size (Okoli and Pawlowski, 2004). The main selection criteria of educators considered were recognized knowledge in the research topic and absence of conflicts of interest (Lopez and Salmeron, 2011, 202) as depicted in Figure 6.

Research methodology

This study is oriented towards the revealing of educators' views on needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes.

The interpretative research paradigm which corresponds to the nature of humanistic pedagogy (Lūka, 2008, 52) has been determined for the present empirical study. The interpretative paradigm creates an environment for the

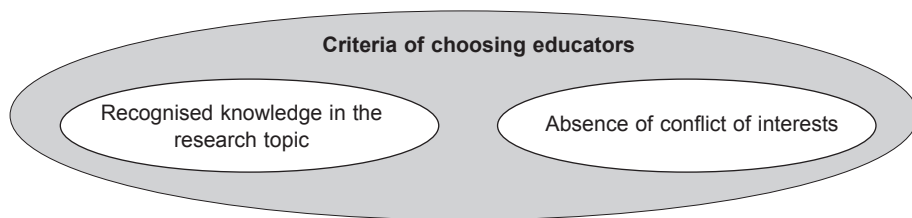


Figure 6. Criteria of choosing educators for needs analysis

development of any individual and helps them to develop their potential (Lūka, 2008, 52). The core of this paradigm is human experience, people's mutual everyday interaction that tends to understand the subjectivity of human experience (Lūka, 2007, 104). The paradigm is aimed at understanding people's activity, how a certain activity is exposed in a certain environment, time, conditions, i.e., how it is exposed in a certain socio-cultural context (Lūka, 2007, 104). Thus, the interpretative paradigm is oriented towards one's conscious activity and it is future-oriented (Lūka, 2007, 104). Interpretative paradigm is characterized by the researcher's practical interest in the research question (Cohen, Manion et al., 2003). The researcher is the interpreter. Thus, the interpretative paradigm in the present empirical study has been underpinned both by the researcher's practical interests – English studies for academic purposes as the basis for provision of development of communicative competence – and the correspondence of the social constructivism theory to the given paradigm (Lūka, 2007, 104).

An explorative research has been used in the present empirical study (Tashakkori, Teddlie, 2003; Mayring, Huber, Gurtler, 2007; Kogler, 2007). The explorative research in the empirical study is aimed at developing hypotheses, which can be tested for generality in following studies (Mayring, 2007, 4). The study consisted of the following stages:

- exploration of the context of needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes through thorough analysis of the documents,
- analysis of the educators' feedback regarding the needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes,
- data processing, analysis and data interpretation,
- analysis of the results and
- elaboration of conclusions and hypothesis for further studies.

Empirical Results

The empirical results of the present study reveal analysis of the educators' feedback regarding the needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes.

Educators' view

Analysis of needs for English studies for academic purposes from the educators' view comprised semi-structured interviews. Semi-structured interviews included a question as the following: What is needed in English studies for academic purposes from the educators' view?

Respondent *NAESM* emphasized multilingual traditions in the Baltic states. From the respondent's view, foreign language learning has been set as an aim of the professional master's study programme *School Management* of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy to support internationalisation of education and cooperation among universities of the European Union.

Respondent *NAEMP* revealed the aim of the *English for Academic Purposes* course in the professional master's study programme *Music Pedagogy* of the

Riga Teacher Training and Educational Management Academy to be oriented towards fostering students' competency, which includes students' communicative competence. The exposure of students' communicative competence could comprise implementation of the acquired academic content in native language, academic native language and foreign languages (English, German and others). The respondent put the emphasis on a certain number of students in foreign language classrooms. The respondent emphasized that the fewer students had been in foreign language classes, the more attention the educator had been able to pay to each learner, as a result the learning outcomes had improved.

Respondent *NAELP1* highlighted the *English for Academic Purposes* course to tend to students' preparation for international Ph.D. programmes in the European Union, students' further specialisation in the chosen profession and learning in a simulated environment. The respondent emphasized the *English for Academic Purposes* course had been aimed at fostering a foreign language as a language of instruction in the studies. According to the respondent, level of the students' competence could reach the level of independent user or proficient user by the end of the *English for Academic Purposes* course. This competence level (B1 *Threshold*, B2 *Vantage*, and C1 *Effective (Mastery)*) could enable students to read professional texts in English and use English as a means for studying other courses/subjects.

Respondent *NAELP2* emphasized that students' communicative competence in the *English for Academic Purposes* course could be based on the concept of plurilingualism, assuming English for Academic Purposes as the students' first foreign language. Regarding other languages (German, Russian, French, Lithuanian, Polish and etc), this could be a challenge for most of the learners to use more languages for conveying information by using crossovers between the languages.

Respondent *NAELP3* outlined that the requirements to enter the *English for Academic Purposes* course in the professional masters' study programmes *School Management* and *Music Pedagogy* of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy could demand students' communicative competence that corresponds to Level B2 *Vantage* – C1 *Effective (Mastery)* in accordance with the European Framework of Reference for Languages and/or Level B in accordance with the ECTS grade system. Moreover, the respondent considered that English for Academic Purposes could be a compulsory exam for all the acquirers of the professional masters' study programmes *School Management* and *Music Pedagogy* of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy.

Findings of the research

Four respondents, namely *NAEMP*, *NAELP1*, *NAELP2* and *NAELP3* emphasized the inter-relationship between students' communicative competence and English studies for academic purposes. Moreover, two respondents, namely *NAESM* and *NAEMP*, revealed communicative competence as the unity of mother tongue and foreign language underlying the multilingual nature of the

communicative competence, thereby putting the emphasis on students' communicative competence for individual purposes and, consequently, the internal perspective. Respondents *NAELP1* and *NAELP3* highlighted requirements to enter the *English for Academic Purposes* course of the professional masters' study programmes *School Management*, *Pedagogy* and *Music Pedagogy* at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy, namely levels of students' communicative competence that could correspond to Level B2 *Vantage – C1 Effective (Mastery)* in accordance with the European Framework of Reference for Languages and/or Level B in accordance with the ECTS grade system, thereby highlighting students' communicative competence for organizational purposes and, consequently, the external perspective. Respondent *NAELP3* mentioned English for Academic Purposes as a compulsory exam for all the acquirers of the professional masters' study programmes *School Management* and *Music Pedagogy* of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy, thereby emphasizing students' communicative competence for organizational purposes and, consequently, the external perspective.

The structuring content analysis (Mayring, 2004, 269) of the data reveals that the respondents can be divided into three groups, namely

- Group *A* that involves Respondents *NAEMP* and *NAELP2* who suggest studying English for Academic Purposes for individual purposes, thereby developing the internal perspective,
 - Group *B* that comprises Respondents *NAESM* and *NAELP3* who emphasize studying English for Academic Purposes for organizational purposes, thereby developing the external perspective, and
 - Group *C* that includes Respondent *NAELP1* who tends to support studying English for Academic Purposes for academic purposes, thereby developing the external perspective.
- Structuring content analysis (Mayring, 2004, 269) of the semi-structured interviews with the emphasis on the educators' view revealed that
- the educators' view on needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes is heterogeneous and
 - the emphasis on individual and organizational purposes from the educators' view prevails, thereby highlighting the external and internal perspectives and not the synergy between external and internal perspectives. In comparison the synergy of purposes within English studies for academic purposes is considered significant.

Conclusions

The findings of the research allow drawing conclusions that deeper analysis of needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes is provided by the synergy between educators' internal and external perspectives.

Validity and reliability of the research results have been provided by involving other researchers into several stages of the conducted research. External validity has been revealed by international co-operation:

- the research preparation included individual consultations given by the Western researchers,
- the present contribution has been worked out in co-operation with international colleagues and assessed by international colleagues, and
- the research has been presented at international conferences.

The present research has the following *limitations*. The inter-connections between views and needs analysis, its dimensions and levels, and the sequence of its implementation have been set. A limitation is the empirical study conducted by involving the educators of one tertiary institution, namely the Riga Teacher Training and Educational Management Academy. Therein, the results of the study cannot be representative for the whole tertiary area. The empirical study emphasizes the needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes from the educators' view only. Another limitation is use of only qualitative methods in the empirical research to the data processing and analysis.

Nevertheless, the results of the research, namely levels of needs analysis, needs domains and the explorative research design, may be used as a basis of needs analysis at other tertiary institutions.

The following hypothesis for further studies has been put forth: the synergy between educators' external and internal perspectives on needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes develops if

- educators efficiently use opportunities for analysis of needs with other partners (students, other educators, educational managers, researchers, etc),
- the objective aspect of opportunities such as organizing environment is supported,
- the environment is based on educators'
- social interaction and
- cognitive activity.

There is a possibility to continue the study. Analysis of needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes at master level of other tertiary institutions can be discussed. A comparative research of different countries on needs for students' communicative competence within English studies for academic purposes can be proposed.

BIBLIOGRAPHY

- Ahrens, A., Zašcerinska, J. (2010) Social Dimension of Web 2.0 in Student Teacher Professional Development. Association for Teacher Education in Europe Spring Conference 2010: *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*, 7–8 May 2010, pp. 179–186. Riga, Latvia, 2010. ISBN 978-9984-49-027-4.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. Routledge Education, 2007, 414 p. Retrieved 28/12/2008 from <http://www.routledge.com/textbooks/9780415368780/e/ch26.asp>.
- Čehlovs, M. (2008) *Humanitarian Bases for the Personality Self-Determination of Senior Secondary School Students*. Synopsis of Ph. D Thesis. Unpublished doctoral dissertation. University of Latvia, Riga, 2008, 85 p.

- Dudley-Evans, T., John, M. (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press, 1998, 301 p.
- Flyvbjerg, B. (2006) Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* Volume 12 Number 2 April 2006, pp. 219–245. Sage Publications, 2006. Doi: 10.1177/1077800405284599. <http://qix.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>.
- Garavan, T. (1997) The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization*. vol. 4, no. 1, pp. 18–29, 1997.
- Groeben, N. (1986) *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke, 1986, 477 p.
- Huber, G. (2010) Analysis of Qualitative Data Using the Program AQUAD. Workshop at the University of Latvia, August 9–10, 2010, 97 p. Retrieved 30/01/2012 from http://www.eduinf.lu.lv/moodle/file.php/38/doktoranturas_materiali/Huber_Presentation_2010.pdf.
- Karapetjana, I. (2008) *English for Specific Purposes Teaching Methodology*. University of Latvia, Riga, 2008, 67 p.
- Kogler, H. H. (2007) Understanding and Interpretation. In: Outhwaite, W., Turner, S. P. (Ed.), *Handbook of Social Science Methodology* (pp. 363–383). London: SAGE, 2007.
- Lopez, C., Salmeron H. L. (2011) A framework for classifying risks in ERP maintenance projects. Proceedings of International Conference on *e-Business* ICE-B 2011 indexed by Thomson Reuters Conference Proceedings Citations Index, July 18–21, 2011, pp. 201–204. Publisher: SciTePress – Science and Technology Publications, Seville, Spain, 2011.
- Luhman, N. (1988) *Erkenntnis als Konstruktion*. Bern: Benteli, 1988, 14 p.
- Luka, I. (2008) *Students and the educator's co-operation as a means of development of students' ESP competence*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Goteborg, 10–12 September 2008. The document was added to the Education-line collection on 18 July 2008. British Education Index data base. ID 172916 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/172916.htm>, 2008, 9 p.
- Lūka, I. (2007) *Studentu profesionālās angļu valodas kompetences veidošanās tūrisma studijās*. Promocijas darbs. Latvijas Universitāte, Rīga: Latvijas Universitāte, Latvija, 2007, 321 lpp.
- Maslo, E. (2007) Transformative Learning Space for Life-Long Foreign Languages Learning. In: International Nordic-Baltic Region Conference of FIPLV Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context (pp. 38–46), 15–16 June 2007, Riga, Latvia, 2007.
- Maslo, I. (2006) Skolotāju sociālintegrējošās darbības modelēšana. In: I. Maslo (Ed) *No zināšanām uz kompetentu darbību*, 35.–44. lpp. Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds. 2006. 186 lpp.
- Mayring, P. (2007) On Generalization in Qualitatively Oriented Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 26, 2007, 8 p. Retrieved 23/04/2010 from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/291/641>.
- Mayring, P., Huber, G. L., Gurtler, L. (2007) *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007, 256 p.
- Mead, G. H. (1973) *Geist, Identität, und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1973, 298 p.
- Oganisjana, K., Koke, T. (2008) Developing Students' Enterprise. In: Maslo, I., Kiegelmann, M., Huber, G. L. (Ed.), *Qualitative Psychology in the Changing Academic Context* (pp. 218-233), Tübingen, 2008.
- Okoli, C., Pawlowski, S. (2004) The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15–29, 2004.

- Parsons, T. (1976) *Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 9–30.
- Portelli, J. P., Vilbert, A. B. (2002) Standards, Equity, and the Curriculum of Life. *Analytic Teaching*, vol. 22, no. 1, pp. 4–19, 2002.
- Reich, K. (2005) *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim: Beltz, 2005, 299 p.
- Rudzinska, I. (2008) The Quality of Aim Setting and Achieved Results in English for Specific Purposes-Study Course in Lecturers and Students' Opinion. In: I. Žogla (Ed.), *Proceedings of the ATEE Spring University Conference Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*, pp. 366–373. Riga: University of Latvia, Latvia, 2008, 829 p. ISBN 978-9984-825-51-9.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2003) *Handbook of mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks: Sage, 2003, 293 p.
- Thomas, K., Allen, S. (2006) The learning organization: a meta-analysis of themes in literature. *The Learning Organization*, vol. 13, no. 3, pp. 123–139, 2006.
- Zaščerinska, J. (2011) How to Teach Content: Existing Concepts and Prospects for Development. In: Stasys Vaitekūnas (Ed). Association for Teacher Education in Europe ATEE Spring University 2011 *Changing Education in a Changing Society*, Volume 1, pp. 134–149. Klaipeda University, Lithuania, 2011. ISSN 1822-2196.
- Zaščerinska, J., Ahrens, A., Bassus, O. (2011) Enterprise 2.0 and 3.0 in Education: Engineering and Business Students'. View. In: M. Manuela Cruz-Cunha, Goran D. Putnik, Nuno Lopes, Patrícia Gonçalves & Eva Miranda (Eds), *Business Social Networking: Organizational, Managerial, and Technological Dimensions*. Chapter 25, pp. 472-494. Published by IGI Global formerly Idea Group Inc.), <http://www.igi-pub.com>, publisher of the IGI Publishing (formerly Idea Group Publishing), Information Science Publishing, IRM Press, CyberTech Publishing and Information Science Reference imprints, 2011.

Kopsavilkums

Pētījuma mērķis ir izanalizēt studentu komunikatīvās kompetences vajadzības akadēmiskās angļu valodas studijās no docētāju viedokļa. Pētījuma rezultāti liecina, ka docētāju viedoklis par studentu komunikatīvās kompetences vajadzībām akadēmiskajās angļu valodas studijās ir neviendabīgs, un docētāji uzsver individuālos un organizācijas mērķus, tādējādi – ārējās un iekšējās perspektīvas, bet ne to sinerģiju. Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka dziļāku analīzi par studentu komunikatīvās kompetences vajadzībām akadēmiskajās angļu valodas studijās nodrošina docētāju ārējo un iekšējo perspektīvu sinerģija.

Atslēgvārdi: *pedagogu skatījums, vajadzību analīze, studentu komunikatīvā kompetence, angļu valodas studijas akadēmiskiem mērķiem, strukturētā satura analīze.*

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

In 2011 **Jeļena Zaščerinska** was awarded Dr. paed. Degree for her promotion thesis “Development of Students' Communicative Competence in English studies for Academic Purposes” by the University of Latvia. In 2012 Jeļena Zaščerinska was awarded expert rights by the Latvian Council of Science. As well as Jeļena Zaščerinska is a member of the international research team which carried out an extensive research on integration of Web technologies into curriculum of tertiary education and presented the research results in a number of joint publications.

Biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšana studiju procesā: Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas situācijas analīze

Facilitating University Students' Biprofessional Identity Integration: The Case of the Jāzeps Vītols Latvian Academy of Music

Manuels Fernandess

(Manuel Joaquín Fernández González)

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Pedagoģijas zinātniskais institūts

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: *manuel.fernandezs@lu.lv*

Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes harmoniskā integrācija ir vērtība, kas sekmē studentu personīgās un profesionālās dzīves kvalitātes pieaugumu. Augstskolu docētājiem būtu jāveicina šī integrācija jau studiju laikā, palīdzot studentiem apzināties abu identitāšu integrācijas nepieciešamību, iespējamību un priekšrocības.

Pētījuma rezultāti atklāj veiksmīgās biprofesionālās identitātes integrācijas nosacījumus un mūzikas augstskolu docētāju lomu šajā procesā. Piedāvāti uz pētījuma rezultātiem balstīti priekšlikumi mūzikas augstskolu docētāju metodoloģiskās kultūras pilnveidei studentu biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai.

Atslēgvārdi: atskaņotājmākslinieks, biprofesionālās identitātes integrācija, pedagogs.

Ievads

Personas laimīgā dzīve saistās ar labklājību un holistisko attīstību, kurā profesionālā darbība ieņem īpaši svarīgu vietu. Mūsdienās globalizācijas kontekstā personības harmoniska attīstība un veiksmīga iekļaušanās darba tirgū prasa nevis šauru specializāciju, bet elastīgumu, spēju kompetenti darboties dažādās jomās.

Šīs tendences ir vērojamas arī mūzikas jomā. Tradicionālā fokusēšanās uz atskaņotājmākslu un kompozīciju mūzikas augstskolu izglītības iestādēs vairs nevar nodrošināt absolventu sagatavošanu tam, lai tie varētu veiksmīgi iekļauties gan darba vidē, kur viņus gaida plaša muzikālo aktivitāšu virkne, gan arī jaunajā Eiropas mūzikas augstākās izglītības telpā (AEC 2008a) Boloņas deklarācijas kontekstā (AEC 2008b).

Studentam, kas apgūst kāda mūzikas instrumenta spēli, bieži vien jau studiju laikā ir jānodarbojas ne tikai ar atskaņotājmākslu, bet arī ar sava instrumenta mācīšanu. Tādēļ viņam vienlaicīgi jāattīsta divas profesionālās identitātes, proti, atskaņotājmākslinieka un pedagoga, kas varētu šķīst pat nepvienojamas. Lai kombinētu abas profesionālās identitātes, šie studenti izmanto dažādas stratēģijas. Katrai no tām ir savas priekšrocības un trūkumi. Šis pētījums balstīts uz pieņēmumu, ka abu identitāšu harmoniska integrācija personas veselumā ir vērtība, kas paaugstina studentu profesionālās dzīves kvalitāti, un tas ir galvenais jautājums personas profesionālā aicinājuma meklējumos un attīstīšanā. Studentu pedagoģiskā darbība ir uzskatāma par šo identitāšu integrējošo faktoru.

Pētījuma mērķis ir atklāt mūzikas instrumentu spēles studentu integrētās biprofesionālās identitātes struktūru un tās veidošanās nosacījumus studentu pedagoģiskajā darbībā un izstrādāt ieteikumus atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas veicināšanai. Lai sasniegtu šo mērķi, bija nepieciešams rast atbildes uz jautājumiem:

- 1) kāda ir mūzikas instrumentu spēles studentu integrētās biprofesionālās identitātes struktūra;
- 2) kādas ir biprofesionālās identitātes kombinēšanas stratēģijas (tipoloģija);
- 3) kā veicināt biprofesionālās identitātes integrāciju studentu pedagoģiskajā darbībā?

Balstoties uz personālista filozofiju (*Blesa Aledo* 2010; *Yepes and Aranguren* 2003; *Polo* 1999; *Polo* 1991; *Mounier* 1936), tika izstrādāta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas tipoloģija (iespējamās abu identitāšu kombinēšanas stratēģijas) un izpētīti integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi studentu pedagoģiskajā darbībā, kas likti par pamatu biprofesionālās identitātes veicināšanas ieteikumu izstrādei.

Par izvēlēta temata zinātnisko aktualitāti liecina dažādu Eiropas valstu pētījumi Francijā (*Burban* 2007; *Regnard* 2007), Spānijā (*Vicente and Aróstegui* 2003), Anglijā (*Gaunt* 2008; *Mills* 2007) un citās valstīs, kā arī dažādu profesionālo biedrību darbs, kas tiek veltīts mūziķa profesionālās identitātes raksturošanai un definēšanai (*Guillot* 2002; *CEFEDM* 2003). Ir arī darbi par identitātes pieeju pedagoģijas pētījumos (*Gee* 2000), pieaugušo studentu identitāti (*Kasworm* 2005) un mūzikas instrumentu spēles studentu pāreju no studijām uz profesionālo dzīvi (*Creech et al.* 2008; *Burban* 2007). Tomēr vēl aizvien gandrīz nav pētījumu par saistību starp mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģisko darbību un viņu atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālo identitāšu veidošanos, kombinēšanu un integrēšanu.

Izstrādātā mūzikas instrumentu spēles tipoloģija palīdzēs docētājiem saprast un novērtēt katra studenta individualitāti studiju procesā. Raksturotie integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi pedagoģiskajā darbībā palīdzēs docētājiem un studentiem atklāt un izmantot piemērotākos pedagoģiskos līdzekļus abu identitāšu integrācijas veicināšanai studentu pašorganizētajā mācīšanās procesā un pedagoģiskajā studiju praksē.

Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija: teorētisko pamatu izpēte

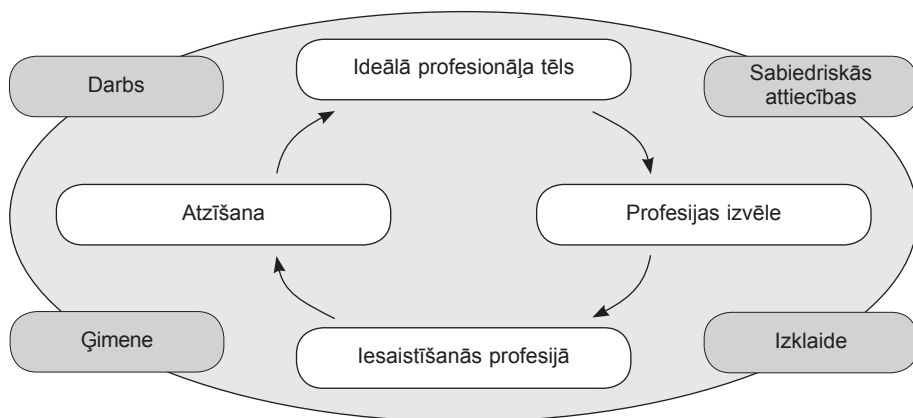
Šajā pētījumā personas, identitātes, profesionālās identitātes un biprofesionālās identitātes integrācijas būtība aplūkota personālas filozofijas kontekstā.

Persona definēta kā garīga būtne (interioritāte, transcendence), kas dzīvo bioloģiski (ķermeniskums) un attīstās darbībā (dinamiskums un brīvība) sociālā kontekstā (diāloģiskums) (Polo 1999).

Identitātes veidošanās raksturota kā individualizēts un dinamisks process ar stabiliem komponentiem (ģenētika, filiācija, garīgums u.c.) un mainīgiem komponentiem (vecums, ģimenes un darba saistības, sociālkultūras konteksts u.c.). Cilvēka identitātes stabils kodols ir personas garīgā identitāte. Tās veidošanās procesā galvenā loma ir sabiedriski pozicionētai brīvībai (*socially situated freedom*) (Taylor 1997). Profesionālā identitāte definēta kā cilvēka pamatotā pārliecība par savu spēju harmoniski integrēt profesionālo dimensiju savā personībā.

Tika izstrādāts profesionālās identitātes veidošanās procesa modelis (sk. 1. attēlu), kas ietver sevī gan subjektīvus, proti, psiholoģiskos komponentus (ideālā profesionāļa tēls, personīgā atzīšana, refleksija un profesionālās pārliecības), gan dinamiskus, t. i., darbības komponentus (profesijas izvēle, kompetenta darbība, iesaistīšanās profesijā), gan arī sociālos jeb kontekstuālos komponentus (darba vide, sociālā atzīšana, sociālais statuss).

Attiecībā uz biprofesionālās identitātes integrācijas jēdzienu socioloģijas pētījumos atrodamas vairākas vārda “integrācija” definīcijas divu kulturālo identitāšu kombinēšanas kontekstā (*bicultural identity integration*) (Benet-Martínez & Haritatos 2005; Cheng 2008). Šajā pētījumā, izvērtējot tās personas attīstības sakarā, mūzikas instrumentu spēles studenta integrētā biprofesionālā identitāte definēta kā atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu apvienošana



1. att. Profesionālās identitātes veidošanās process
Professional identity building process

personas veselumā un šo identitāšu apzināta mijdarbība praksē, kas izpaužas mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā un sev nozīmīgā darbībā, kurā atskaņotājmākslinieka kompetence tiek aktivēta, lai labāk izpildītu uzdevumus vai risinātu problēmas, kas radušās pedagoģiskajā situācijā.

Teorētisko pamatu izpētes rezultātā tika apzināta pētījuma teorētiskā koncepcija no filozofiskā līdz metodoloģiskajam līmenim (sk. 1. tabulu), proti, personas ontoloģiskā struktūra (garīgums, ķermeniskums, dialogiskums) noteica pētāmās dimensijas dažādos līmeņus (identitāte, darbība, sociālkultūras konteksts), kas tika pētīti, izmantojot attiecīgās metodes (intervēšana, novērošana un anketēšana).

1. tabula

Pētījuma teorētiskās koncepcijas atspoguļojums

The theoretical conception of the research

<i>Filozofiskais līmenis</i>	Persona				
	Strukturālais aspekts		Dinamiskais aspekts		
<i>Ontoloģiskais līmenis</i>	Garīgums	Ķermeniskums	Brīvība	Spēja dot	Spēja saņemt
<i>Personības līmenis</i>	Identitāte		Darbība	Dialogiskums	
<i>Profesionālais līmenis</i>	Profesionālā identitāte		Kompetenta darbība	Sociālkulturālais konteksts	
<i>Ekoloģiskais līmenis</i>	Intra (Students)		Mikro (Mūzikas skola)	Mezo (JVLMA)	Makro (LV)
<i>Pētnieciskais līmenis (metodes)</i>	Intervēšana		Novērošana	Anketēšana	Konteksta analīze

Metodoloģija

Balstoties uz šiem teorētiskajiem pamatiem, tika empīriski izpētīta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes integrācija mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā. Empīriskās izpētes gaitā mūzikas instrumentu spēles studenti tika intervēti, lai atklātu viņu priekšstatus par atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālās identitātes integrācijas iespējamību un priekšrocībām (*Fernández González* 2010). Pēc tam, balstoties uz interviju analīzi, tika veikts novērojums, lai precīzāk uztvertu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes kombinēšanas stratēģijas praksē (*Fernández González* 2012a). Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā notika vēl viena anketēšana, lai, balstoties uz tās datu klastera analīzi, vispārinātu izveidoto biprofesionālās identitātes tipoloģiju uz visiem mūzikas instrumentu spēles studentiem un detalizēti aprakstītu katra tipa iekšējo struktūru.

Kaut arī katra cilvēka profesionālās identitātes īpašības lielā mēra ir personīgā stila jautājums, šajā pētījumā tika pieņemts, ka integrācija ir piemērotākā divu profesionālo identitāšu kombinēšanas stratēģija, kuras ietvaros abas profesionālās

identitātes pastāv kā tādas un mijdarbojas jaunā sistēmā – personas harmoniskā biprofesionālā identitātē. Tāpēc, lai atklātu integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumus, tika padziļināti izpētīti integrētās biprofesionālās identitātes gadījumi, izmantojot implikantu analīzi, un izstrādāti ieteikumi šīs identitātes veidošanās veicināšanai personas līmenī (studenta pašorganizētajā mācīšanās procesā) un institucionālajā līmenī (pedagoģiskajā studiju praksē).

Pētījuma bāze bija Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) otrā līmeņa profesionālā bakalaura programmas studenti, kas studē atskaņotāj-mākslinieku specialitātes programmās (kopā 257 studenti).

Piemērotākais pētījuma veids bija jauktais secīgi veiktais pētījums, kurā tika izmantotas divas kvalitatīvās metodes (intervēšana un novērošana) un viena kvantitatīvā metode (anketēšana). Daļēji strukturētajās intervijās piedalījušies 11 pirmā un otrā kursa studenti, kuriem bija kāda pedagoģiskā pieredze (no 6 mēnešiem līdz 2 gadiem). Novērošanai, kurā piedalījās pieci studenti, tika izvēlēta nestrukturētā videonovērošana (Cohen 2007), kombinējot tiešo (klātienē) un netiešo (video) novērošanu (Cooper 2001). Katrs students tika 60 minūtes novērots tajā mācību iestādē, kurā viņš pastāvīgi strādā. Anketēšanā piedalījās 129 respondenti (50% no pētījuma bāzes). Anketas tika izstrādātas, izmantojot divas starptautiski aprobētas anketas par profesionālo identitāti vispār (Holland et al. 1980) un mūziķu profesionālo identitāti (Isbell 2008), adaptējot tās pētījuma konstruktam un jautājumiem. Anketas validācijas procesā tika veikta konsultācija ar trim Latvijas ekspertiem un anketas testēšana (7 respondenti). Tika pārbaudīta anketas konstrukta iekšējās konsistences ticamība (Kronbahs $\alpha = 0,78$) un atklāts, ka anketai ir augsta ticamība (Cohen 2007). Pēc starptautiski pieņemtajām izlases validitātes rēķināšanas metodēm pētījuma izlase ir reprezentatīva, pieļaujot mazāk par 6% kļūdu rezultātos (Fisher et al. 1995).

Datu analīzes un interpretācijas metodes. Kvalitatīvās metodes, izmantojot AQUAD_6 programmu (Huber and Gürtler 2004): frekvenču analīze, kategoriju sakarību analīze (*linkage analysis*), nosacījumu sistēmu analīze (*analysis of implicants*). Kvantitatīvās metodes, izmantojot SPSS_19 programmu (Morgan 2007): Kronbaha alfa, šķērstabulācija, klastera analīze. Balstoties uz interpretējošo pieeju, dalībnieki tika iesaistīti datu analīzē un interpretācijā (fokusgrupas diskusijas) pētījuma rezultātu ticamības līmeņa paaugstināšanai.

Empīriskā pētījuma struktūra (sk. 2. attēlu). Pētījums aizsāks ar pētījuma jautājuma izvirzīšanu. Tad veikta tā kvalitatīvā fāze, kuras beigās izvirzīta hipotēze, kas pārbaudīta kvantitatīvajā fāzē. Katrā pētījuma fāzē veikta datu primārā (konstatējošā un klasificējošā) un sekundārā (nosacījumu sistēmu atklājošā jeb implikantu) analīze, lietojot piemērotākās analīzes metodes. Izmantojot triangulāciju, tika salīdzināti pagaidu rezultāti, lai nonāktu pie gala rezultātiem – situācijas apraksta, biprofesionālās identitātes tipoloģijas un integrētās identitātes veidošanās nosacījumu sistēmas.

Pētījuma kategoriju sistēma balstās uz profesionālās identitātes komponentiem: ideālā profesionāla tēls, profesijas brīva izvēle, iesaistīšanās darbībā, personīgā un sociālā atzišana. Tās pašas kategorijas tika izmantotas ne tikai aprakstošajā un klasificējošajā, bet arī nosacījumu sistēmu analīzē.

		DATU ANALĪZE		PĒTĪJUMA REZULTĀTI		
Pētījuma fāzes	DATU VAKŠANA Datū vākšanas metodes	Analīzes posmi un veidi		Konstatējamie rezultāti	Klasificējamie rezultāti	Starprezultāti
		Primārā analīze	Sekundārā analīze			
Pētījuma formulēšana	Intervēšana	Konstatējošā analīze	Kontentanāle	Studentu priekšstatu raksturojums		Nosacījumu atklājošie rezultāti
		Klasificējošā analīze	Sakarību (<i>linkage</i>) analīze		Integrējošo studentu prototipi	
			Nosacījumu sistēmu (<i>implicans</i>) analīze		Integrācijas nosacījumu sistēmas studentu priekšstatos	
Pētījuma kvalitatīvā fāze	Novērošana	Konstatējošā analīze	Gadījumu analīze	Studentu pedagoģiskās darbības raksturojums		
		Klasificējošā analīze	Aišķirību kvantitatīvā analīze (integrējošo studentu pazīmes)		Integrējošo studentu prototipi	
Hipotēzes formulēšana			Nosacījumu analīze			Integrācijas nosacījumu sistēmas studentu pedagoģiskajā darbībā
Pētījuma kvantitatīvā fāze	Anketēšana	Konstatējošā analīze	Aprakstošā statistika	Konteksta raksturojums mūzikas akadēmijā		
		Klasificējošā analīze	Klasteru analīze		Studentu provizorisksie tipi	
			<i>In-depth</i> analīze (integrējošās grupas pazīmes)		Integrētās biprofesionālās identitātes nosacījumu sistēmas	
				Rezultātu triangulācija		
				GALA REZULTĀTI		
				Situācijas apraksts attiecībā uz biprofesionālo identitāti		
				Biprofesionālās identitātes tipoloģija		
				Integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu sistēmas vispārīnāšana		

2. att. Pētījuma struktūra
The structure of the research

Rezultāti: biprofesionālo identitāšu tipoloģija un integrētās biprofesionālās identitātes integrācijas nosacījumu analīze

Anketēšanas datu aprakstošās analīzes rezultātā tika atklāts, ka 77,5% no mūzikas instrumentu spēles studentiem (N = 100) studiju laikā veic gan atskaņotājmākslinieka, gan pedagoga darbības, jo veltī mācīšanai vidēji 4,5 stundas nedēļā, bet viena piektā daļa no viņiem katru nedēļu pedagoģiskajai darbībai veltī pat 10 stundas un vairāk (N = 22, 17%). 38% studentu (N = 49) atzīmēja, ka viņi spēlē vidēji trīs stundas dienā, bet 9% studentu (N = 12) – sešas vai vairāk nekā sešas stundas dienā. Studenti jūtas sociāli atzīti abās lomās, bet nejūtas labi pedagoga darbā.

Turpmāk apkopoti empīriskā pētījuma klasificējošie (tipoloģija) un biprofesionālās identitātes integrācijas nosacījumu analīzes rezultāti.

Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšana ir individualizēts process, kurā galvenā loma tiek ierādīta katra cilvēka sabiedriskai pozicionētai brīvībai. Biprofesionālās identitātes kombinēšanas stratēģijas ir mainīgas, plūstošas (Bauman 2000). Biprofesionālās identitātes tipoloģijas konstruēšanai tika izmantota klastera analīze (Fernández González 2012b). Kvantitatīvie dati papildināti un ilustrēti ar attiecīgajiem studentu komentāriem no anketas atvērtajiem jautājumiem. Izvērtējot klastera analīzes rezultātus, tika atklāts, ka biprofesionālās identitātes veidošanās procesā mūzikas instrumentu spēles studentiem ir tendence darboties atbilstoši kādam no šiem biprofesionālās identitātes tiem.

1. Integrētā biprofesionālā identitāte – nobrieduši atskaņotājmākslinieki, skaidra profesijas izvēle, augsta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāte. “Kā skolotājs darbā jūtos ļoti ērti un komfortabli, bet pie sava instrumenta tomēr esmu 100% es pats.” (Nr. 144, pūšamais instruments)
2. Dihotomā biprofesionālā identitāte – divas izteiktas profesionālās identitātes, bet atdalītas, reizēm savstarpēji traucē viena otru. “Ideāls mūziķis nevar būt vairākos profilos, katrā ziņā, manuprāt, nav iespējams sabalansēt konkrēti šos talantus, jo [...] līdz ar to zudīs talants katrā profilā.” (Nr. 25, koka pūšamais instruments)
3. Asimilējošā biprofesionālā identitāte – augsta pedagoga identitāte, bet nejūtas vairs kā atskaņotājmākslinieki, jo viņu pedagoga identitāte absorbē atskaņotājmākslinieka identitāti. “Es labi saprotos ar bērniem, domāju, ka pedagoga darbs man ir piemērotāks.” (Nr. 99, stīgu instruments)
4. Difūzā biprofesionālā identitāte – šiem studentiem ir maz izteikta gan pedagoga, gan atskaņotājmākslinieka identitāte. Viņi vēl nejūtas kā profesionāļi, bet drīzāk tikai kā studenti. “Ne vienmēr izdodas īstenot iecerēto, un panākumu trūkuma dēļ rodas šaubas par savu izvēli.” “[...] es to darīju aiz inerces.” (Nr. 118, vokāliste, diriģente)

Tā tipoloģija dod iespēju aptvert realitātes komplikētību un bagātību, studentu unikalitāti, vienlaikus dodot pamatu nepieciešamajiem pedagoģiskajiem vispārinājumiem.

Starp minētajām stratēģijām piemērotāka šķiet integrācija, kas harmoniski apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes. Studentu pedagoģiskā

darbība ir uzskatāma par šo identitāšu integrējošo faktoru, bet kādi ir integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi studentu pedagoģiskajā darbībā? Kādai vajadzētu būt pedagoģiskajai darbībai, lai tā veicinātu integrāciju?

Lai izpētītu integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumus, tika padziļināti analizētas integrējošo studentu pedagoģiskās darbības un priekšstatu latentās struktūras intervijās, novērošanā un anketās. Tika pieņemts, ka tieši šīs struktūras ir abu identitāšu integrāciju veicinošs faktors. Šim mērķim tika izmantota Reidžina (*Ragin* 1987) ieteiktā metode cēloņsakarību identificēšanai kvalitatīvajos pētījumos – nosacījumu sistēmu analīzes metode (*analysis of implicants*). Integrācijas nosacījumu sistēma (implikanti) ir integrējošo studentu priekšstatu un darbības veidu stabilā konfigurācija, kas ir tik nesaraucami un stabili saistīta ar rezultātu (integrāciju), ka to var uzskatīt par šīs integrācijas iemeslu.

Vispirms tika noskaidrotas stabilās integrācijas nosacījumu struktūras, kas atkārtojās integrējošo studentu interviju, novērošanas un anketēšanas datos. Šo rezultātu triangulācijā tika atklāts, ka kategorija B (kas apzīmē studentu māksliniecisko attīstību pedagoģiskajā darbībā) parādās visās integrējošajās struktūrās. Liela nozīme ir arī kategorijai G (studenta sociāli centrētā domāšana, kas izpaužas vēlmēs veidot labas attiecības un apgūt sociālo atzišanu). 2. tabulā atēloti implikantu analīzes rezultāti.

2. tabula

Padziļinātās analīzes rezultātu triangulācija nosacījumu sistēmu vispārināšanai
*Triangulation of the results of the in-depth analysis for the generalization
of the analysis of implicants*

Padziļinātās analīzes kategoriju sistēma		Nosacījumu sistēmu rezultāti			
Kategorijas	Apakškategorijas un kodi	Intervijas	Novērošana	Anketēšana	
Integrējošais/neintegrējošais gadījums		A	A	A	A
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība	B	B	B	B
	Personībā centrētā darbība	–	c	–	–
	Sociāli centrētā darbība	d	D	d	–
Studenta ideālo priekšstatu raksturojums	Profesionālo prasmju attīstība	e	E	e	E
	Personības attīstība	f	–	F	F
	Sociālo prasmju attīstība	–	G	–	G

N.B.: Lielie burti nozīmē, ka attiecīgais kritērijs ir svarīgs, mazie –, ka mazsvarīgs.

Integrācijas nosacījumu analīzes rezultātā tika atklāts, ka, lai veiksmīgi integrētu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, mūzikas instrumentu spēles studentam savā pedagoģiskajā darbībā apzināti jāaktivē un jāizkopj sava atskaņotājmākslinieka identitāte un mērķtiecīgi jāattīsta sociāli centrēta domāšana, sasaistot savu pedagoģisko darbību ar audzēkņu muzikālo un personīgo izaugsmi un ar iespēju sniegt ieguldījumu sabiedrības labklājības līmeņa celšanā.

Empīriskās izpētes rezultātu kopsavilkums. Lielākā daļa mūzikas instrumentu spēles studentu (77,5%) studiju laikā apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības. Ir vērojama tendence, ka, kombinējot abas identitātes, studenti izmanto kādu no šiem biprofesionālās identitātes stratēģiju tipiem: dihotomija, asimilācija, difūzija, integrācija. Abu identitāšu harmoniska apvienošana (integrācija) veidojas, ja students savā pedagoģiskajā darbībā kompetenti izmanto gan atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes, gan mērķtiecīgi attīsta sociāli centrētu domāšanu.

Nobeigums: diskusija, secinājumi un priekšlikumi

Galvenais šķērslis integrācijai ir tas, ka studenti maz izmanto savu atskaņotājmākslinieka kompetenci, strādājot par pedagogiem. Viņi nejutās ērti, un viņiem trūkst iniciatīvas un radošuma. Studentiem vajadzētu labāk iepazīt sevi kā pedagogu, reflektējot par paša pedagoģisko darbību, apgūt prasmi apzināties savu audzēkņu vajadzības, attīstīt prasmi būt mākslinieciski un pedagoģiski radošam pedagoga darbā, nevis koncentrēties uz institucionālām prasībām, kuras rada spriedzi, kā arī nodarbības laikā sasaistīt pedagoģisko darbību ar savu atskaņotājmākslinieka attīstību.

Pētījuma ierobežojumi. Pētījumā tika atklāta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā, t. i., atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšana pedagoģiskajā situācijā. Tomēr integrētā biprofesionālā identitāte izpaužas abu identitāšu savstarpējā mijdarbībā. Šajā pētījumā nebija iespējams detalizēti apzināt arī otro mijdarbības virzienu – kā studenti aktivē savu pedagoga identitāti mākslinieciskajā (atskaņotājmākslinieka) darbībā. Empīriskajā pētījuma bāzē netika iekļauti vecāko kursu mūzikas akadēmijas studenti, citu valstu augstskolu studenti un mūziķi – augstskolu absolventi.

Secinājumi. Pētījuma nobeigumā, atbildot uz izvirzītajiem pētījuma jautājumiem, tika izdarīti šādi secinājumi.

1. Profesionālās identitātes veidošanās procesā mijdarbojas četri komponenti: ideālā profesionāļa tēls, profesijas brīvā izvēle, konkrēta iesaistīšanās profesijā un personīgā un sociālā atzišana.
2. Mācot citus, studentam atskaņotājmāksliniekam rodas iespēja pilnveidot savas atskaņotājmākslinieka prasmes un savu paša mācīšanās procesu, kā arī izzināt mūziķa profesijas saturu. Mācīšanas darbība pozitīvi ietekmē biprofesionālās identitātes integrāciju, bet ne vienmēr vienā un tajā pašā veidā, jo atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšana ir individualizēts un daudzveidīgs process.

3. Studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas ir mainīgas, proti, plūstošas. Savā pedagoģiskajā darbībā viens un tas pats students reizēm rīkojas pēc integrācijas tipa, reizēm – pēc asimilējošā vai dihotomā tipa parauga. Galvenais šķērslis integrācijai ir tas, ka studenti, mācot citus, maz izmanto savas atskaņotājmākslinieka prasmes un attieksmes: viņi nejūtas ērti, un viņiem bieži trūkst iniciatīvas un radošuma pedagoģiskajā darbībā.
4. Lai veiksmīgi integrētu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, mūzikas instrumentu spēles studentam savā pedagoģiskajā darbībā apzināti jāizkopj arī atskaņotājmākslinieka identitāte, kompetenti izmantojot savas atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes pedagoģiskajā darbībā, un mērķtiecīgi jāattīsta sociāli centrēta domāšana, sasaistot savu profesionālo darbību ar audzēkņu muzikālo un personīgo izaugsmi un ar iespēju sniegt savu ieguldījumu sabiedrības labklājības līmeņa celšanā.

Ieteikumi integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās veicināšanai.

Atbilstoši pētījuma secinājumiem tika izstrādāti ieteikumi biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai trīs jomās: studentu atbildīgās brīvības attīstīšanai, socializācijas attīstīšanai un refleksijas prasmju attīstīšanai.

Studentiem var ieteikt izmantot savu brīvību dinamiski, personīgi iesaistoties kvalitatīvā pedagoģiskajā darbībā; attīstīt sociālo domāšanu, daloties savās atziņās un pieredzē ar docētājiem un citiem studentiem; būt aktīviem savas refleksijas veicinātājiem un vērot pedagoģiskās darbības labās prakses piemērus. Mūzikas augstskolu vadītājiem un docētājiem savukārt var ieteikt veicināt studentu atbildīgu brīvību, nodrošinot viņiem iespēju iesaistīties personalizētās pedagoģiskās studiju prakses plānošanā, īstenošanā un novērtēšanā; būt blakus studentiem, hospitējot studentu vadītās pedagoģiskās nodarbības; sekmēt viņu refleksiju, izmantojot videonovērošanu, un būt studentiem pieejamiem.

Nemot vērā, ka kompetentā pedagoga darbība ir integrāciju veicinošs faktors, balstoties uz studentu vajadzībām un autora pieredzi, tika izstrādāti ieteikumi studentu kompetentās pedagoģiskās darbības pilnveidošanai:

- 1) attīstīt savu personīgo pedagoģisko stilu (stāstīt par savu pieredzi audzēkņiem; censties pedagoga darbā būt mākslinieciski un pedagoģiski radošiem; kritiski vērot citu pasniedzēju nodarbības);
- 2) izkopt adekvātu takta izjūtu, kas izmantojama attiecībās ar audzēkņiem (sabalansēt autoritāti ar palīdzības sniegšanu; izkopt empātiju; attīstīt pozitīvo vērtēšanas stilu un konstruktīvo kriticismu);
- 3) pilnveidot prasmi piemēroties audzēkņu vajadzībām (saglabāt svaigu skatu nodarbībās, lai katrā brīdī apzinātos audzēkņu vajadzības; izmantot videoierakstus; laicīgi sagatavot nodarbības);
- 4) apgūt prasmi palīdzēt saviem audzēkņiem viņu muzikalitātes attīstīšanā (fokusēties uz audzēkņa mācīšanās darbību; būt audzēkņiem nodarbībās par atskaņotājmākslinieka paraugu).

Pētījuma turpmākie virzieni varētu būt šādi: paplašināt uzsāktā pētījuma empīrisko bāzi, aptverot gan vecāko kursu mūzikas akadēmijas studentus, gan citu valstu augstskolu studentus; izpētīt arī pieredzējušo mūziķu (instrumentu

spēles atskaņotājmākslinieku, kuri darbojas arī pedagoģijas jomā) atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas; izpētīt, kā praktizējošie atskaņotājmākslinieki aktivē savu pedagoģisko identitāti mākslinieciskajās situācijās (koncertos, mēģinājumos u. tml.), kā studenti un profesionālie mūziķi kombinē citus mūziķa profesionālās darbības aspektus, piemēram, pētnieka un pedagoga identitāti vai komponista un atskaņotājmākslinieka identitāti; izpētīt integrācijas izmaiņas laika gaitā – vai promocijas darbā izstrādātie biprofesionālo identitāšu tipi var tikt uzskatīti par ceļa posmiem uz integrāciju, vai, gluži pretēji, tie ir uzskatāmi par paralēliem vai diverģentiem profesionālās dzīves ceļiem.

Pateicības



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā “Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”.

LITERATŪRA

- AEC (2008a) Association européenne des Conservatoires. *Towards an international Higher Music Education Area*, Policy statement [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: www.aecinfor.org.
- AEC (2008b) Association européenne des Conservatoires. *Towards a Bologna process of the disciplines after 2010*, Policy statement [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: www.aecinfor.org.
- Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 228 p.
- Benet-Martínez, V., Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration. *Journal of Personality*, 73(4): p. 1015–1050.
- Blesa Aledo, B (2010) La identidad personal y el cuerpo en Gabriel Marcel. *Anuario filosófico*, 53(3): p. 511–536. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Burban, F. (2007) *L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience*, PhD diss. Université de Nantes, France. Yves Dutercq (Dir.) [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00343159/fr/>.
- CEFEDDEM Rhône-Alpes. (2003) *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, Essai de définition des compétences et des procédures d'évaluation*. Document de travail. Lyon, 25 lpp. [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: <http://storage.canalblog.com/55/50/341556/24083974.pdf>.
- Cheng, C. (2008) Creativity and identity integration. *Psychological Science* (Wiley-Blackwell), 19(11): p. 1178–1184.
- Cohen, L et al. (2007) *Research methods in Education (7th edition)*. USA: Routledge. 638 p.
- Cooper, D. C., Schindler, P. S. (2001) *Business research methods (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill. 789 p.

- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E., Welch, G. (2008) From music student to professional: the process of transition. *British Journal of Music Education*, 25(3): p. 315–331.
- Fernández González, M. J. (2010) Professional identity building process aspects in Latvian music students' accounts about their teaching experience. *Reviewed and selected materials of the International Conference ATEE Spring university 2010 "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching"*, May 7-8, 2010, Riga, Latvia. p. 432–440. Latvija: Latvijas Universitāte. CD ROM, ISBN 978-9984-49-027-4.
- Fernández González, M. J. (2012a) How do students learn to teach? A case study analysing instrument lessons given by Latvian undergraduate performance students without prior pedagogical training. *Music Education Research*, 14 (2): p. 227–242. ISSN: 1461-3808. Online ISSN: 1469-9893. Publisher: Taylor & Francis Group. Pieejams: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2012.685455>.
- Fernández González, M. J. (2012b) How undergraduate students negotiate performer and teacher identities in the Latvian academy of music: a cluster analysis. *CFMAE: The Changing Face of Music and Art Education. "Creativity, musicality and wellbeing"*. Volume 4/2. Tallinn: Tallinn University. ISSN 2228-0715. Online ISSN 2228-0723. Pieejams: http://www.tlu.ee/CFMAE/volumes/vol-4_2012.html.
- Fisher, S., Arkin, H. Y., Colton, R. R. (1995) *Introducción a la Estadística*. México: Ateneo.
- Gaunt, H. (2008) One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2): p. 215–245.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in Education*, 25: p. 99–125.
- Guillot, G. (2002) L'identité professionnelle de l'enseignant. In: *Enseigner la musique n° 5*. Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon. 37 lpp.
- Holland J. L., Daiger D. C. and Power P. G. (1980) *My Vocational Situation: Description of an Experimental Diagnostic Form for the Selection of Vocational Assistance*. Counselling Palo Alto, CA: Psychologists Press, Inc.
- Huber, G. L., Görtler, L. (2004) *AQUAD 6, Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag. 249 p.
- Isbell, D. (2008) Musicians and Teachers. The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56: p. 162–178.
- JVLMA (Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija) (2009) *Profesionālās bakalaura studiju programmas. "Instrumentālā mūzika"* [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: <http://www.jvlma.lv/latvian/page/1223.html>.
- Kasworm, C. (2005) Adult Student Identity in an Intergenerational Community College Classroom. *Adult Education Quarterly*, 56: p. 3–20.
- Mills, J. (2007) *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 240 p.
- Morgan, G. A. (2007). *SPSS for introductory statistics. Use and interpretation* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 217 p.
- Mounier, E. (1936) *Manifeste au service du personnalisme*. Paris: Éditions du Seuil, Collection Points Essais, février 2000, 198 lpp.
- Polo, L. (1991) *Quién es el hombre?* Madrid: Rialp., 256 p.
- Polo, L. (1999) *Antropología transcendental*. Pamplona: EUNSA. 388 p.
- Ragin, C. C. (1987) *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: University of California Press. 185 p.

- Regnard, F. (2007) *La formation initiale des professeurs des écoles de musique*. Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'éducation. Université de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation. 285 p. [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: <http://theses.ulb.ac.be/ETD-db/collection/available/ULBeid-10102007-163736/>
- Taylor, C. (1997) *La liberté des modernes*. Paris: Presses universitaires de France. 308 p.
- Vicente, A. and Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista europea de música en la educación*, 12 (diciembre 2003). 14 p. [skatīts 2012. gada 19. martā]. Pieejams: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf>.
- Yepes, R., Aranguren, J. (2003) Fundamentos de antropología. Navarra (Spain): EUNSA. 375 p.

Summary

Facilitating university students' biprofessional identity integration: The case of the Jāzeps Vītols Latvian Academy of Music

The goal of this research is to discover the biprofessional identity structure of performance students and its formation process and work out recommendations for the promotion of integration of performer and teacher identities. Methods: interviews, observations and questionnaire. The biprofessional (performer and teacher) identity typology of performance students has been worked out. The conditions for biprofessional identity integration through students' pedagogical activity were discovered. Practical significance: The results can be applied for performance students' personality and career development, and for the organization of the pedagogical study practices fostering biprofessional identity integration.

Keywords: *biprofessional identity integration, performer, teacher.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Dr. paed. Manuels Hoakins Fernandess Gonsaless (Manuel Joaquín Fernández González) ir pētnieks Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas zinātniskajā institūtā. Viņš ieguvis maģistra grādu mūzikas instrumentu spēles pedagoģijā Madrides Karaliskajā konservatorijā un ieguvis specializācijas diplomu laikmetīgās mūzikas interpretācijā Strasbūras Nacionālajā konservatorijā (Francijā). Piedalījies vairākos Latvijas un starptautiskajos pētniecības projektos. Viņa pētniecības intereses ietver multiplo profesionālo identitāšu integrāciju un mūziķu un universitātes mācībspēku uz nākotni orientēto kompetenci, kā arī mūzikas instrumentu spēles pedagoģiju.

3.

***SKOLOTĀJU TĀLĀKIZGLĪTĪBA UN
PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE:
PIEREDZE UN IZAICINĀJUMI***

***TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND
FURTHER EDUCATION:
EXPERIENCE AND CHALLENGES***

Uzņēmējspēju attīstības iespējas skolēniem mijiedarbībā ar karjeras izglītību: problēmas, risinājumi

*The possibilities to develop of entrepreneurial abilities
for students in the interaction with the career education:
problems, solutions*

Veronika Bikse

Latvijas Universitāte
Raiņa bulv. 19, Rīga, LV-1050
E-pasts: vbikse@lu.lv

Una Libkovska

Ventspils pilsētas dome, Jūras iela 36, Ventspils
E-pasts: una.libkovska@inbox.lv

Inga Riemere

Latvijas Universitāte
Raiņa bulv. 19, Rīga, LV-1050
E-pasts: inga.riemere@gmail.com

Rakstā parādīts, kā sabiedrībā notiekošās izmaiņas ietekmē izglītību, nepieciešamību vienlaikus ar kompetenta cilvēka attīstību nodrošināt arī viņa profesionālo interešu veidošanu mijiedarbībā ar uzņēmējspēju attīstību. Analizējot Latvijas universitāšu absolventu aptaujas datus, noskaidrots, ka pedagogi iegūst samērā labas teorētiskās zināšanas, prasmi publiski izklāstīt informāciju, to izvērtēt, analizēt, sistematizēt u.c. Toties tādas svarīgas prasmes kā māka strādāt ar nozares datorprogrammām, svešvalodas apguve, pētniecība un uzņēmējprasmis tiek apgūtas vidējā vai zemā līmenī. Pētījumi liecina, ka studijas universitātē nedod iespēju pedagogiem pilnībā apgūt tās zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai viņi varētu visos mācību priekšmetos integrēt jautājumus, kas sekmešu skolēnu pamatkompetenču attīstību, t. sk. arī uzņēmējspējas, kas ir jāattīsta visiem jauniešiem un tiek uzskatītas par vienlīdz svarīgām dzīvē un darbā uz zināšanām balstītā sabiedrībā.

Atslēgvārdi: karjeras izglītība, uzņēmējspējas, uzņēmējdarbības izglītība, paradigmas maiņa, profesionālās intereses, zināšanas un prasmes.

Ievads

Izglītība visā pasaulē ir kļuvusi par svarīgāko līdzekli ekonomikas un sociālā progresa nodrošināšanai, tā ir pamats intelektuālā un izglītojošā potenciāla atražošanai kā savas valsts, tā pasaules ekonomikā. Savukārt ieguldījumi izglītībā un pašattīstībā rada cilvēka pievienoto vērtību, akumulē papildu ienākumus

nākotnē un ir viens no galvenajiem faktoriem konkurētspējas nodrošināšanai darba tirgū. Izglītības nozīme 21. gadsimtā ir būtiski mainījusies. Tai jāpielāgojas ekonomikas internacionalizācijas, zinātnes un informācijas tehnoloģijas izmaiņām. Pārmaiņas nozīmē pāreju uz zināšanu sabiedrību, kurā zināšanas kļūst par galveno dzinējspēku visās cilvēka darbības jomās. Tās iekļaujas ekonomisko vērtību skalā kopā ar kapitālu un citiem ražošanas faktoriem.

Vienlaikus nedrīkst noliegt, ka dažādās valstīs izglītībai piemīt savas specifiskās īpatnības, kuras nosaka tās vai citas valsts vēsturiskie, sociālekonomiskie faktori, kultūras tradīcijas un pieredze.

Latvijas Nacionālās attīstības plānā (NAP) 2007.–2013. gadam ir norādīts, ka “izglītības sistēmas uzdevums ir panākt izglītota cilvēka konkurētspēju darba tirgū, attīstīt cilvēkos iniciatīvu, uzņēmību un radošu pieeju, kas nepieciešami sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai. To var panākt, ja skolotāji savā darbības jomā ir kompetenti profesionāļi.”

Pētījuma mērķis ir noskaidrot, vai Latvijas universitātēs tiek sagatavoti pedagogi, lai visos mācību priekšmetos varētu integrēt jautājumus, kas sekmētu Eiropas Komisijas noteikto astoņu pamatkompetenču, t. sk. arī uzņēmējspēju, attīstību skolēniem, savstarpējā mijiedarbībā ar profesionālo interešu veidošanu, kā arī, vadoties pēc veiktajiem pētījumiem, atklāt problēmas un piedāvāt iespējamus risinājumus.

Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, tiek risināti šādi uzdevumi:

- izpētīt speciālo literatūru, kā arī Eiropas Padomes un Eiropas Komisijas dokumentus par uzņēmējdarbības izglītības un karjeras izglītības jautājumiem;
- analizēt, grupēt un salīdzināt absolventu pedagogu aptaujas rezultātus;
- izpētīt absolventu pedagogu vērtējumus par iespējām augstskolā apgūt zināšanas un prasmes, iegūto izglītību augstskolā kopumā, atklāt problēmas un piedāvāt iespējamus risinājumus.

Pētījuma gaitā tika izmantota speciālā literatūra, publikācijas, Eiropas Padomes un Eiropas Komisijas dokumenti, kā arī Latvijas universitāšu 2006.–2011. gada absolventu aptaujas datu vispusīga analīze. Tās ietvaros tika noskaidroti dažādi jautājumi par respondentu iegūto izglītību, plāni par turpmāko izglītošanos, kā arī par absolventu aktivitātēm darba tirgū. Raksta ietvaros analizēti tikai daži no tiem, proti, respondentu vērtējumi par iespējām universitātē apgūt tās zināšanas un prasmes, kas nodrošina konkurētspēju kā Latvijas, tā arī ES darba tirgū. Absolventu aptauja notika laikposmā no 2012. gada 29. novembra līdz 2012. gada 14. decembrim. Tā tika veikta elektroniski, izmantojot internetu (*WAPI*). Uzaicinājums piedalīties aptaujā tika izsūtīts 17 160 dalībniekiem, izmantojot universitāšu datubāzēs esošās absolventu e-pasta adreses. Aizpildītas tika 6 500 anketas. Par neatbilstošām mērķa grupai tika atzītas 332 anketas, vēl 1 259 anketas nebija aizpildītas pilnībā. Tādējādi par derīgām tika atzītas 4 909 aptaujas anketas.

Atkarībā no izglītības tematiskās grupas, kurā ir studējuši absolventi, aptaujāto īpatsvars ir šāds: sociālās zinātnes, komerczinības un tiesības (37,3%); inženierzinātnes, ražošana un būvniecība (16,6%); dabas zinātnes, matemātika

un informācijas tehnoloģijas (14,0%); pedagogu izglītība un izglītības zinātnes (9,7%); humanitārās zinātnes un māksla (9,5%); veselības aprūpe un sociālā labklājība (6,2%); pakalpojumi (4,7%) un lauksaimniecība (2,0%).

Tematiskajā grupā “pedagogu izglītība un izglītības zinātnes” tika aptaujāti 478 respondenti. Aptaujāto vairākums bija sievietes – 434, vīrieši – tikai 44. Aptaujātie respondenti ir samērā jauni – 78,7% ir vecumā no 18 līdz 44 gadiem. Bakalaura grādu ieguvuši 36,8%, maģistra grādu – 32,2%, pārējiem ir profesionālā pirmā līmeņa (2,5%) un otrā līmeņa (28%) augstākā izglītība. Aptaujātie respondenti studējuši šādās augstskolās (skaits): Latvijas Universitātē (LU) – 194; Liepājas Universitātē (LiepU) – 166; Daugavpils Universitātē (DU) – 75; Latvijas Lauksaimniecības universitātē (LLU) – 43.

Aptauju un iegūto datu apstrādi Latvijas Universitāšu Asociācijas (LUA) projekta “Universitāšu ieguldījums Latvijas tautsaimniecībā” ietvaros veica Tīrgus un sabiedriskās domas pētījumu centrs (SKDS) 2011. gada novembrī un decembrī.

Izglītības paradigmas maiņa

Izglītības nozīme 21. gadsimtā ir būtiski mainījusies. To ietekmē ekonomikas internacionalizācija, informācijas un telekomunikācijas tehnoloģiju attīstība, kas ievērojami maina ražošanas struktūru, situāciju darba tirgū un attieksmi pret cilvēku, viņa attīstību, vērtību orientāciju. Ekonomikā arvien vairāk sāk dominēt pakalpojumu sektors, tiek dibināti sīkie (mikro) un mazie uzņēmumi, strauji attīstītās attālinātais darbs.

Sabiedrībā notiekošās pārmaiņas tiešā veidā skar norises izglītības sistēmā, liekot jaunus akcentus izglītības satura veidošanā. “Izglītības paradigmas maiņa ir izglītības mērķu un izglītības filozofijas, izglītības satura un izglītības metodoloģijas, izglītības metožu, formu, līdzekļu un paņēmienu maiņa. Paradigmu maiņa ir uzskatu un pārliecību, vērtīborientācijas maiņa, tā ir izglītības vides un apstākļu maiņa. Tā ir valsts izglītības politikas un sociāli ekonomiskās struktūras maiņa.” (Šmite 2004, 51. lpp.)

Paradigmu maiņa izglītības sistēmā (notiekošās pārmaiņas) priekšplānā izvirza kompetenta cilvēka attīstību kā svarīgāko konkurētspējas nosacījumu, un “kompetenci kā stratēģisko mērķi izglītības kvalitātes analītisko kategoriju mērķu un uzdevumu daudzlīmeņu sistēmā” (Maslo 2006, 47. lpp.).

Cilvēka spējas tiek identificētas ar viņa kompetenci, jo viņam ir jāīsteno ne tikai ekonomiskā, bet arī sociālā loma sabiedrībā – jābūt sociālo pārveidojumu subjektam, kurš spējīgs (kompetents) izprast sarežģītos sociālās attīstības procesus un tos ietekmēt. Tāpēc arī Eiropas Komisija ir izstrādājusi astoņu pamatkompetenču ietvaru, t. sk. arī uzņēmējspējas, kas ir jāattīsta visiem jauniešiem un tiek uzskatītas par vienlīdz svarīgām dzīvei un darbam uz zināšanām balstītā sabiedrībā.

Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikumos ir norādīts, ka uzņēmējspējas attiecas uz indivīda spējām pārvērst idejas darbībā. Tās ietver radošu, inovatīvu pieeju, riska uzņemšanos, kā arī spēju plānot un vadīt projektus, lai

sasniegtu izvīrītos mērķus. Uzņēmējspējas ir balsts indivīdam ne tikai ikdienas dzīvē mājās un sabiedrībā, bet arī darbavietā, tās palīdz apzināties darba nozīmi un izmantot priekšrocības, un ir īpašu zināšanu un prasmju pamats, kas nepieciešams tiem, kuri veicina vai nodarbojas ar sociālo darbību vai uzņēmējdarbību. Tām būtu jāietver ētisko vērtību apzināšanās un jāveicina laba pārvaldība.

Jānorāda, ka 2000. gada 23.–24. martā Lisabonas Eiropadomes sanāksmē izstrādātajā dokumentā “Par izglītības sistēmas konkrētajiem nākotnes mērķiem” tika norādīta nepieciešamība attīstīt uzņēmējspējas visos izglītības sistēmas līmeņos kā vienu no jaunajiem, konkrētajiem nākotnes mērķiem, kas ir svarīgs nodarbinātības, konkurētspējas un ekonomikas izaugsmes priekšnoteikums zināšanu sabiedrībā.

Attiecībā uz vispārējās izglītības līmeni svarīgi attīstīt skolēnu personisko dotumu, īpašību un spēju kopumu, motivēt viņus apzināties, ka pašnodarbinātība un uzņēmējdarbība varētu kļūt nākotnē par darbības virziena izvēli. Tas nozīmē, ka uzņēmējspējas ir jāattīsta jau kopš bērnības savstarpējā mijiedarbībā ar kompetenta cilvēka attīstību, turklāt vienotībā ar profesionālo interešu veidošanu, lai sekmētu tādu profesijas vai darbības virziena izvēli, kas atbilst darba tirgus prasībām.

Uzņēmējspējas attīstās zināšanu, prasmju un pieredzes apguves procesā, t. i., uzņēmējdarbības izglītības procesā. Ļoti bieži jēdzienu “uzņēmējdarbības izglītība” saprot pārāk šaurā nozīmē – kā biznesa aktivitātes un zināšanu apguvi tikai ekonomikas priekšmetos. Uzņēmējspējas ir jāattīsta ne tikai tiem, kas iecerējuši savu profesionālo dzīvi saistīt ar ekonomiku un vadības zinībām, bet visiem – topošajiem inženieriem, biologiem, fiziķiem, ķīmiķiem, matemātiķiem un citiem. Tāpēc EK dokumentos ir uzsvērts, ka uzņēmējdarbības izglītību nevajadzētu jaukt ar vispārējā biznesa un ekonomikas studijām. Tās mērķis ir veicināt radošumu, inovācijas un pašnodarbinātību.

Tas aktualizē jaunu skatījumu uz izglītības satura veidošanu, paredzot tajā ietvert arī uzņēmējdarbības izglītības un karjeras izglītības elementus (aspektus). Šāds skatījums prasa kompleksu pieeju mācību procesa organizācijas jautājumu risināšanai, pievēršot galveno uzmanību personības veidošanai un pašrealizācijas iespēju radīšanai.

Izglītības sistēmas akcentu maiņa visvairāk skar tieši pedagogus. “Galvenā skolotāja sūtība ir radīt tādu izglītības situāciju, kura atbilst tai paradigmai (pasaules uzskatam), kuru šodien iedibinām Latvijas skolās. Šo paradigmu sauc divējādi, vispirms – vienkārši – jaunā izglītības paradigma (bet pie mums šis papildinājums ir būtiskas izmaiņas), lieto jēdzienu izglītības humānā paradigma, kuras pamatjēdziens ir humanitāte, attiecināta uz katru indivīdu.” (Beļckis 2000, 215.–216. lpp.)

Tieši skolotājiem “vienmēr jābūt apzināta nepieciešamība attīstīt savu intelektuālo potenciālu, metodisko līmeni, gan arī skolēnus, kuriem jāizprot, kuras dzīves prasmes ir konkrētajā brīdī aktuālākās, un skolēnu vecākus, kuriem jāsašķir jauno paradigmu maiņa ne tikai savu bērnu, bet arī savas dzīves prioritātēs visas sabiedrības attīstības kontekstā.” (Korna 2011, 6. lpp.)

Taču, lai risinātu šo problēmu un nodrošinātu sekmīgu mācību darbu, ir svarīgi izprast jēdzienu “profesionālās intereses” un “profesionālo interešu veidošana”, “karjera” un “karjeras izglītība”, “uzņēmējspējas” un “uzņēmējdarbības izglītība” savstarpējās sakarības.

Profesionālo interešu veidošana mijiedarbībā ar uzņēmējspēju attīstību karjeras izglītībā

Karjeras izglītība ir viena no skolas mācību un audzināšanas darba jomām, lai palīdzētu jauniešiem izvēlēties profesiju. Savos pētījumos par jauniešu iekļaušanos darba tirgū amerikāņu zinātnieks Makdaniels (*McDaniels*) norāda, ka tieši jauniešu profesijas izvēles problēmai jāpievērš vislielākā uzmanība, jo tas turpmāk nosaka viņu pozīciju un uzvedību darba tirgū un sabiedrībā. Makdaniels (*McDaniels*) jēdzienu “profesijas izvēle” saprot kā nepārtrauktu procesu, kura gaitā cilvēks izmanto informāciju par sevi un apkārtējo pasauli, analizē un pielieto to, lai izvēlētos savu nodarbošanās jomu un konkrētu profesiju atbilstoši savām interesēm un profesionālajiem nodomiem. (*McDaniels* 1992, 187. lpp.)

Vārds “profesija” ir cēlies no latīņu vārda *professio* – publiska uzstāšanās. Senās Romas laikā tā dēvēja nodarbošanās veidu, kuram cilvēks sevi veltīja un par kuru paziņoja publiski. (Svešvārdu vārdnīca 1999, 624. lpp.)

Profesiju standarta izstrādes rokasgrāmatā ir rakstīts, ka profesija ir kvalificēta nodarbošanās vai nodarbošanās veids – arods, specialitāte, kurā darbiniekam nepieciešama noteikta izglītība, zināšanas, pieredze, prasmes un iemaņas. (Profesiju standarta izstrādes rokasgrāmata 2006, 11. lpp.)

Pirms izvēlēties profesiju, svarīgs priekšnosacījums ir profesionālo interešu veidošana jeb saskaņota interešu apzināšana. Tāpēc svarīgi noskaidrot, ko saprot ar jēdzienu “profesionālās intereses”.

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā vārds “interese” tiek skaidrots kā “vajadzības, pieredzes un izvēles nosacīta aktīva attieksme pret darbībām, objektiem un parādībām. Interese var būt aktīva, mērķtiecīga un arī pasīva” un kā “vajadzības, tieksmes, aizraušanās, objektīvi vai subjektīvi nozīmīgais, kas nodrošina fizisko eksistēšanu, garīgo izaugsmi un/vai vietu sabiedrībā u.tml.” (Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā 2000, 71. lpp.)

Izanalizējot un apkopojot speciālajā zinātniskajā literatūrā jēdziena “profesionālās intereses” skaidrojumu, jānorāda, ka tas nav viennozīmīgs. Turklāt vienā un tajā pašā nozīmē bieži tiek lietoti jēdzieni “profesionālās intereses” un “profesionālo interešu veidošana”.

Jēdzienu “profesionālās intereses” vieni autori skaidro kā cilvēka emocionālo attieksmi pret noteikto profesionālās darbības veidu (Rubinšteins 1976, 323. lpp.), citi – kā cilvēka sevis izzinošo interešu un konkrētā specializētā profila intereses transformācija profesijas izvēlē (Hjēls, Ciglers 1993, 447. lpp.), vēl citi – kā personības (sevis) izzinošu motīvu, kas ļauj sasniegt pozitīvus rezultātus, apzinoties sevi kā profesionālās darbības subjektu (Džilligans 1999, 88. lpp.), vai arī kā izteiktu izzinošu virzību, kuras izteiksmes forma ir noteiktas

profesionālās darbības izvēle, kas tiek veikta pēc paša ierosmes (Erots, Alderons, Kouls, Senkers 2001, 101. lpp.).

Analizējot iepriekš minētās definīcijas, jāpiekrīt, ka profesionālās intereses ir personas sevis izzināšanas process, kas ļauj sasniegt pozitīvus rezultātus. Mūsuprāt, to vajadzētu papildināt, uzsverot, kas konkrēti ir jāizzina, proti, personas dotumi, spējas un noslieces. Savukārt to visu nepieciešams saskaņot ar darba tirgus prasībām. Līdz ar to terminu “profesionālās intereses” var definēt šādi: “Profesionālās intereses ir personas dotumu, spēju un noteiktu darbības jomu noslieču izzināšanas process, to saskaņošana ar darba tirgus prasībām, kas izpaužas konkrētas profesijas (darbības virziena) izvēlē.”

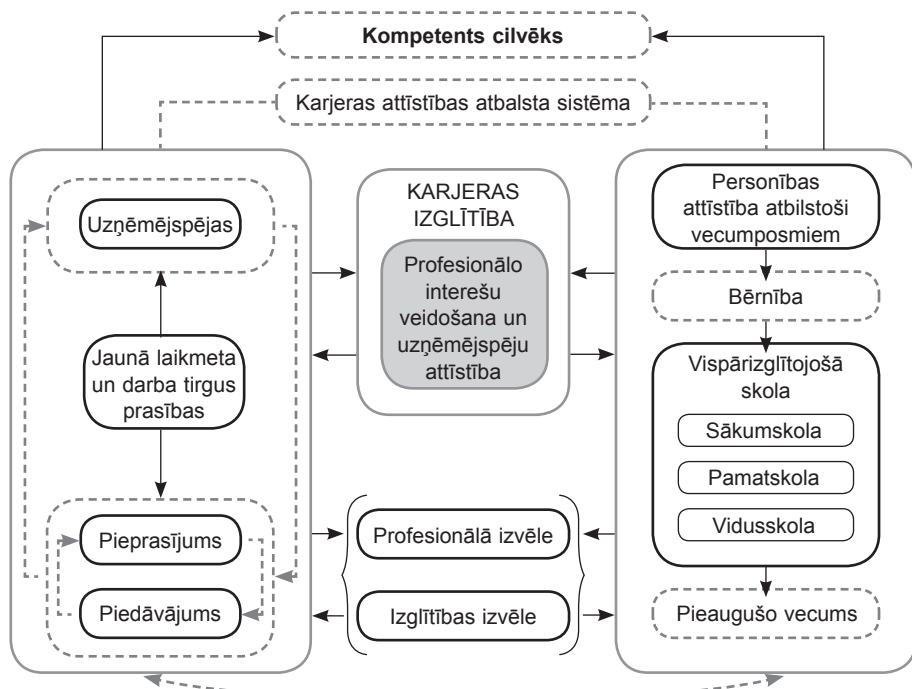
Tādējādi, apkopojot iepriekš teikto, var secināt, ka profesionālās intereses ir priekšnosacījums profesijas izvēlei. Lai profesionālās intereses pārvērstos noteiktā profesijas izvēlē, nepieciešams tās veidot. Tāpēc ir jāsaprot, ka profesionālo interešu veidošana ir pasākumu kopums, lai veicinātu individuālās karjeras attīstību un palīdzētu izglītības un profesijas izvēlē, kas savukārt ļauj attīstīties personībai un gūt apmierinājumu no darba. Tas ir ilgstošs process. Sākotnēji tika īstenoti profesionālās orientācijas pasākumi, bet šobrīd – karjeras izglītības pasākumi. Lai noskaidrotu, kāpēc ir notikušas profesionālo interešu veidošanas pasākumu izmaiņas, svarīgi izsekot jēdzienu “profesionālā orientācija”, “karjera”, “karjeras attīstība”, “karjeras izglītība” rašanos, to vēsturisko attīstību.

Analizējot zinātnisko literatūru, apkopojot un izpētot teorētiskās nostādnes par šiem jēdzieniem, jāsecina, ka 20. gadsimta otrajā pusē, kad būtiski mainās attieksme pret cilvēku, viņa attīstību, vērtību orientāciju, priekšplānā izvirzot kompetentu cilvēku kā svarīgāko uz zināšanām balstītas, radošas ekonomikas attīstības, konkurētspējas nosacījumu, mainās arī karjeras jēdziena saturs. Sākotnēji šis jēdziens tiek skaidrots saistībā ar sekmīgu darbošanos kādā noteiktā profesijā, kurā ir iespējama izvēršanās, slavas un popularitātes sasniegšana. Vēlāk zinātniskajā literatūrā tas tiek skaidrots jau plašākā nozīmē, saistot ar cilvēka attīstību kā personību, nevis tikai ar sekmīgu darbošanos kādā profesijā. Līdz ar to mūsdienās profesionālo interešu veidošanas jēdziens tiek skaidrots plašākā nozīmē, īstenojot nevis profesionālās orientācijas, bet gan karjeras izglītības pasākumus. Vienlaikus nodrošinot cilvēka attīstību kā personību kopumā, viņa pamatkompetenču, tai skaitā uzņēmējspēju, attīstību.

Vadoties pēc teorētisko nostādņu un objektīvo nosacījumu izpētes, 1. attēlā ir atspoguļots profesionālo interešu veidošanas un uzņēmējspēju attīstības karjeras izglītībā pārvaldības ietvars vispārīzglītojošajā skolā.

No attēla redzams, ka profesionālo interešu veidošanā svarīgi ievērot teorētiskās nostādnes un vairākus objektīvos nosacījumus. Pirmkārt, jāņem vērā to, ka profesionālo interešu veidošana notiek visos cilvēka dzīves posmos. Tāpēc svarīgi profesionālo interešu veidošanā ievērot skolēna attīstības iespējas dažādos vecumposmos, otrkārt, nepieciešama kompleksa pieeja pamatkompetenču, t.sk. uzņēmējspēju attīstībā, treškārt, jāzina darba tirgus kvantitatīvās prognozes un kvalitatīvās prasības.

Lai risinātu šo problēmu un nodrošinātu sekmīgu mācību darbu, svarīgi izstrādāt vienotu karjeras izglītības un uzņēmējdarbības izglītības programmu



1. att. Profesionālo interešu veidošanas un uzņēmējspēju attīstības karjeras izglītībā pārvaldības ietvars vispārīzglītojošajā skolā

The framework of the formation of professional interests and the development of competence of entrepreneurial abilities in career education in a comprehensive school

Avots: autoru veidots

(līdzīgi kā tiek veidotas mācību priekšmetu programmas), kas paredz reālus mērķus un rezultātus, ko ir iespējams sasniegt skolotājiem un skolēniem, savstarpēji sadarbojoties saprotošā, radošā un demokrātiskā vidē, lai nodotu zināšanas un apgūtu nepieciešamās prasmes.

2010. gadā ASV zinātnieki veica pētījumu par 21. gadsimtā būtiskākajām prasmēm, kas nepieciešamas jaunietim, lai iekļautos darba tirgū un tajā būtu konkurētspējīgs. Tās ir kritiskās domāšanas, problēmu risināšanas un sadarbības prasmes. Pētījuma rezultātā secināts, ka nereti cilvēki ar labām profesionālām zināšanām un prasmēm zaudē darbu, jo viņiem trūkst prasmes strādāt komandā. Lai risinātu šo problēmu, pētījuma autori iesaka veikt atbilstošas izmaiņas izglītības un mācību priekšmetu programmās, uzlabot mācību procesu un pilnveidot vērtēšanas sistēmu (Rotherham, Willingham 2010).

Cita zinātnieku grupa ir veikusi pētījumu par to, kas palīdz skolēniem mācīties. Pētījuma rezultātā izrādījās, ka no 28 tajā ietvertajiem faktoriem svarīgākie ir tikai pieci. Tie ir:

- 1) klases vadība (*classroom management*), kurā skolotājs lieto tādas stratēģijas, kas nodrošina skolēnu aktīvu iesaistīšanos mācību procesā;

- 2) metaizziņa jeb domāšana par savu domāšanu – tas nozīmē, ka skolotājs skaidro savu domu gaitu un māca skolēniem apstāties, analizēt un izvērtēt iegūto rezultātu un atkarībā no tā izstrādāt turpmākās rīcības plānu;
- 3) izziņas process, kas balstīts uz priekšmeta zināšanu pēctecīgu un pakāpenisku apguvi;
- 4) mājas vide/vecāku atbalsts;
- 5) skolēna/skolotāja sociālā saskarsme. Sekmīgs mācību process noris vidē, kur valda pozitīva gaisotne starp skolēniem un skolotāju un starp pašiem skolēniem.

Kā mazāk svarīgi faktori minēti valsts mēroga izglītības politika, skolas politika un demogrāfija reģionā (*Wang, Haertel, Walberg 1997*).

Tādējādi redzam, ka mūsdienās notiek pedagoga lomas maiņa izglītības procesā. Tā skar visu mācību procesu, sākot ar priekšstatu, vērtīborientācijas, izglītības satura un metožu maiņu līdz jaunas mācīšanas kultūras izveidei, raisot interesi par zināšanu apguvi un nodrošinot, lai skolēns aktīvi iesaistītos un līdzdarbotos mācīšanās procesā un attīstītu 21. gadsimtā nepieciešamās pamatkompetences, t.sk. uzņēmējspējas. Palīdzēt skolēnam veidot sevi kā personību var tikai skolotājs, kuram pašam piemīt jaunā laika prasībām nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredze.

Pedagoga jaunās lomas īstenošanas iespējas mācību procesā (Respondentu vērtējums par zināšanu apguves un prasmju attīstības līmeni)

Pārmaiņu nesēja sabiedrībā ir izglītība, tās loma jaunajos apstākļos arvien pieaug. Savukārt pārmaiņu īstenotāji ir skolotāji, viņu profesionālā kompetence, deģsmē, entuziasms, radošums un vēlme sevi ziedot citiem. Lai skolotāji būtu gatavi īstenot jauno lomu, ir jārūpējas, lai arī viņiem pašiem, studējot augstskolā, būtu iespējas attīstīt savas uzņēmējspējas. Attiecībā uz augstāko izglītību EK projektā “Uzņēmējdarbība augstākajā izglītībā, īpaši neekonomikas studijās (2008)” ir norādīts, ka uzņēmējspēju attīstības aspekti būtu jāiekļauj dažādās augstākās izglītības studiju programmās,ursos vai priekšmetos. Savukārt Ministru kabineta 2001. gada 3.marta noteikumos Nr. 141 “Noteikumi par pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu” un 2001. gada 20. novembra noteikumos Nr. 481 “Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu” paredzēts, ka, apgūstot mācību kursu, visās augstskolās studiju programmās ir jāiekļauj moduli vismaz sešu kredītpunktu apjomā uzņēmējdarbības profesionālo kompetenču veidošanai (uzņēmumu organizācija un dibināšana, vadīšanas metodes, projektu izstrādes un vadīšanas pamati, lietvedības un finanšu uzskaites sistēma, zināšanas par sociālā dialoga veidošanu sabiedrībā un darba tiesisko attiecību reglamentējošajiem normatīvajiem aktiem).

Atbilstoši EK un LR MK nostādņēm izglītības procesam ir jābūt veidotam tā, lai tas tiktu orientēts, pirmkārt, uz noteiktu cilvēka personisko īpašību un

prasmju attīstīšanu, kas ir svarīgas jebkurā darbības jomā un dzīvē, tieši nesaisot to ar jaunu uzņēmumu veidošanu. Tās ir projektu vadīšanas, kontaktēšanās, organizatora, savas darbības plānošanas, analīzes, uzskaites, saskarsmes un sarunu veikšanas prasmes, kā arī darbošanās gan individuāli, gan komandā. Būtiska ir spēja spriest un noteikt savas stiprās puses un trūkumus, novērtēt un uzņemt risku, ja tas ir nepieciešams. Savukārt attieksmi raksturo iniciatīva, neatkarība un jaunrade personiskajā un sabiedriskajā dzīvē, kā arī darbā. Tā ietver arī motivāciju un apņēmību sasniegt izvirzītos mērķus. Otrkārt, nepieciešams nodrošināt specifisko uzņēmējprasmju attīstību un zināšanu apguvi par ekonomikas darbības principiem, kā uzsākt un sekmīgi attīstīt uzņēmējdarbību, piemēram, miniuzņēmumu veidošanu un vadīšanu, jauniešu iesaisti noteiktā praktiskā nodarbē, ievērojot principu – “mācīties darot”.

Lai noskaidrotu, kādā līmenī, studējot universitātē, pedagogiem bija iespējams iegūt viņiem nepieciešamās zināšanas un prasmes, respondentiem tika uzdots jautājums: “Kādā līmenī Jūs studiju procesā ieguvāt šādas zināšanas un prasmes!” Respondentu vērtējums apkopots 1. tabulā.

No tabulas datiem redzams, ka respondenti:

- **augstā un ļoti augstā līmenī novērtē:**
 - ✓ iespēju universitātē apgūt teorētiskās zināšanas un prasmes – 72,4%;
 - ✓ prasmi publiski izklāstīt (prezentēt) informāciju – 65,5%;
 - ✓ prasmi strādāt ar informāciju, to izvērtēt, analizēt un sistematizēt – 63,8%;
 - ✓ prasmi plānot, organizēt un vadīt savu darbu – 63%;
 - ✓ prasmi publiski diskutēt un pamatot savu viedokli – 60,4%;
 - ✓ prasmi strādāt komandā (58,9%);
 - ✓ prasmi lietot teorētiskās zināšanas praktiskajā darbībā – 56,7%;
 - ✓ prasmi pieņemt lēmumus, pamatojoties uz iepriekš veiktu informācijas analīzi, – 54%;
 - ✓ prasmi rast radošus risinājumus dažādas sarežģītības problēmām – 52,3%;
- **vidējā un zemā līmenī novērtē:**
 - ✓ iespēju apgūt iemaņas dokumentu un pārskatu sastādīšanā – 57,1%;
 - ✓ prasmi strādāt ar nozares specifiskajām datorprogrammām – 54,6%;
 - ✓ iespēju apgūt nozares terminus svešvalodā – 52,5%;
 - ✓ iespēju iegūt pētnieciskās prasmes – 52,1%;
- **ļoti zemā un zemā līmenī novērtē**
 - ✓ iespēju apgūt uzņēmējprasmes – 28,5%.

Jānorāda, ka uzņēmējprasmes, studējot universitātē, vispār nav bijis iespējams apgūt 162 pedagogiem jeb 33,9%, ļoti zemā un zemā līmenī tās apguvuši 136 pedagogi jeb 28,5%, vidējā līmenī – 122 pedagogi jeb 25,5%, augstā un ļoti augstā līmenī – tikai 53 pedagogi jeb 11,1%.

Vadoties pēc respondentu vērtējuma par zināšanu apguves un prasmju attīstības līmeni Latvijas universitātēs, varam izdarīt secinājumu, ka visaugstāk tiek novērtētas teorētisko zināšanu apguves iespējas, prasme publiski izklāstīt iegūto informāciju, to izvērtēt, analizēt un sistematizēt. Teorētisko zināšanu bāze

**Tematiskās grupas “pedagogu izglītība un izglītības zinātnes”
respondentu vērtējums par to, kādā līmenī, studējot universitātē, viņiem bija iespējams
iegūt norādītās zināšanas un prasmes* (%)**

The evaluation of the respondents of the thematic group – the education of pedagogues and the educational science on the level of the further indicated knowledge and skills, which they could obtain by studying in the University

	Neap- guvu	Ļoti zemā līmenī	Zemā līmenī	Vidējā līmenī	Augstā līmenī	Ļoti augstā līmenī
Teorētiskās zināšanas izvēlētajā studiju jomā	x	0,8	1,0	25,5	62,8	9,6
Pētnieciskās prasmes	0,6	1,7	7,5	44,6	38,1	6,9
Prasme lietot teorētiskās zināšanas praktiskajā darbībā	0,4	1,7	5,0	36,0	47,7	9,0
Prasme strādāt ar informāciju (izvērtēt, analizēt, sistematizēt to)	x	0,8	4,0	30,8	52,5	11,3
Prasme rast radošus risinājumus dažādas sarežģītības problēmām	0,4	1,3	6,5	38,7	41,8	10,5
Prasme pieņemt lēmumus, pamatojoties uz iepriekš veiktu informācijas analīzi	0,4	0,6	4,6	39,1	46,9	7,1
Iemaņas dokumentu un pārskatu sastādīšanā	3,8	3,8	13,2	43,9	30,8	3,8
Prasme publiski izklāstīt (prezentēt) informāciju	0,6	1,9	4,0	27,8	49,8	15,7
Prasme publiski diskutēt un pamatot savu viedokli	1,3	1,0	5,0	31,6	46,0	14,4
Prasme strādāt komandā	1,5	0,6	2,3	26,2	51,5	17,4
Nozares termini svešvalodā	14,2	4,6	17,6	34,9	21,5	6,7
Prasme strādāt ar nozares specifiskajām datorprogrammām	17,4	6,7	19,7	34,9	17,6	3,6
Prasme plānot, organizēt un vadīt savu darbu	1,9	1,3	4,0	29,3	51,5	11,5
Uzņēmējprasmes	33,9	8,6	19,9	25,5	9,2	1,9

*Ir dots tikai viens atbildes variants katrā rindīņā. Kopējais apjoms nesasniedz 100%, jo daži nav atbildējuši uz šo jautājumu.

Avots. Autore izveidota tabula, vadoties pēc LUA absolventu pētījuma.

ir ļoti svarīga, jo teorija nodrošina analītiskos instrumentus, kas nepieciešami, lai saprastu konkrētu faktu nozīmi un tos analizētu, palīdz pieņemt mērķtiecīgus lēmumus par personiskiem un sociālekonomiskiem jautājumiem. Tāpēc tās apguves nepieciešamību nedrīkst noliegt. Taču jāprot arī iegūtās zināšanas izmantot praksē. Pētījumi liecina, ka vairākas mūsdienu apstākļos nepieciešamās prasmes universitātē tiek apgūtas vidējā vai ļoti zemā līmenī. Tās ir pētnieciskās prasmes, nozares terminu apguve svešvalodā, darbs ar nozares specifiskajām datorprogrammām, uzņēmējdarbības uzsākšanas prasmes. Tādējādi redzam, ka vēl arvien Latvijas universitātēs studijās dominē klasiskais lekciju lasīšanas princips. Mazāka vērība tiek pievērsta studiju procesa praktiskajai pusei – iespējai studentiem darboties reālos projektos, pētniecībā, lai viņi paši aktīvi meklētu risinājumus, izmantojot informācijas tehnoloģijas, attīstītu nepieciešamās prasmes un iemaņas, kas atbilst mūsdienu darba tirgus prasībām. Tā kā mūsdienu jaunā paaudze labi pārzina tehnoloģijas, pedagogiem jāzina svešvalodas, informācijas vide, jāprot to izmantot, jāpalīdz jauniešiem orientēties plašajā informācijas klāstā, tās atlasē un zināšanu apgūvē. Tāpēc topošo skolotāju izglītībā lielāks akcents liekams arī uz šo prasmju pilnveidi.

Aptaujas gaitā tika noskaidrots, kā respondenti novērtē iegūto augstāko izglītību kopumā (sk. 2. tabulu).

Novērtējot augstāko izglītību kopumā, respondenti atzīst, ka iegūtā izglītība vislabāk viņus ir sagatavojusi izglītošanās turpināšanai, ka tā ir praktiski pielietojama un devusi būtisku ieguldījumu spēju attīstībā. Toties daudzi respondenti uzskata, ka iegūtā izglītība nav konkurētspējīga ES darba tirgū, neatbilst finansiālajiem ieguldījumiem un nav devusi pietiekamu ieguldījumu uzņēmējprasmju attīstīšanā, lai varētu veidot uzņēmējspējas skolēniem. Uz šo apgalvojumu negatīvas atbildes deva 64,9% aptaujāto absolventu. Pilnīgi apmierināti ir tikai 6,3% jeb 30 respondenti.

Varam secināt, ka īpaši neapmierinoša ir universitātēs īstenotā uzņēmējdarbības izglītība topošajiem pedagogiem. Tādējādi pedagogi, studējot universitātē, nav varējuši pilnībā apgūt tās zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai viņi varētu visos mācību priekšmetos integrēt jautājumus, kas sekmē skolēnu uzņēmējspējas, turklāt savstarpējā vienotībā ar profesionālo interešu veidošanu. Tas nozīmē, ka viņiem pēc augstskolas beigšanas būs grūtāk īstenot pedagoga jauno lomu mācību procesa organizācijā. “Tas, ka skolotājs principā ir disponēts nebūt uzņēmējs un viņa/-as domāšana pārsvarā ir darba ņēmēja domāšana, un šī netiešā ietekme ir dominējoša, ierobežo iespēju ikdienas mācību procesā veicināt skolēnu uzņēmējspējas veidošanos, savukārt normatīva prasība veicināt uzņēmējspēju izslēdz iespēju to patiešām realizēt,” uzsver Maija Kokare, privātās vidusskolas “Patnis” direktore.

Secinājumi

- Pētījumi liecina, ka respondenti visaugstāk novērtē teorētisko zināšanu apguves iespējas augstskolā, prasmi publiski izklāstīt iegūto informāciju, to izvērtēt, analizēt, sistematizēt u.c.

**Tematiskās grupas “pedagogu izglītība un izglītības zinātnes”
respondentu vērtējums par to, kā minētie apgalvojumi raksturo iegūto augstāko
izglītību kopumā* (%)**

*The evaluation of the respondents of the thematic group – the education of pedagogues and the
educational science on the level of the higher education in general (%)*

	Nepiekrītu	Piekrītu	Nav atbildes	Kopā
Iegūtā izglītība ir konkurētspējīga darba tirgū Latvijā	19,9	79,7	0,4	100
Iegūtā izglītība ir konkurētspējīga ES darba tirgū	41,2	57,3	1,5	100
Iegūtā izglītība ir pietiekami sagatavojusi mani darbam ieņemamajā amatā	19,9	79,3	0,8	100
Iegūtā izglītība ir pietiekami sagatavojusi mani izglītošanās turpināšanai	8,8	90,8	0,4	100
Iegūtā izglītība ir devusi pietiekamu ieguldījumu manu spēju attīstībā	12,6	86,4	1,0	100
Iegūtās izglītības līmenis un apjoms atbilst mani personīgajiem ieguldījumiem (laika, pūļu ziņā)	12,6	86,8	0,6	100
Iegūtās izglītības līmenis un apjoms atbilst mani finansiālajiem ieguldījumiem (naudas ziņā)	38,1	61,1	0,8	100
Iegūtā izglītība ir praktiski pielietojama	11,1	88,9	x	100
Iegūtā izglītība ir devusi pietiekamu ieguldījumu uzņēmējprasmju attīstīšanai	64,9	33,9	1,3	100

*Ir dots tikai viens atbildes variants katrā rindīnā.

Avots. Autores izveidota tabula, vadoties pēc LUA absolventu pētījuma.

- Toties tādas svarīgas prasmes kā pētnieciskās prasmes, nozares terminu apguve svešvalodā, darbs ar nozares specifiskajām datorprogrammām, uzņēmējdarbības uzsākšanas prasmes universitātē tiek apgūtas vidējā vai ļoti zemā līmenī.
- Īpaši neapmierinoša ir universitātēs īstenotā uzņēmējdarbības izglītība pedagogiem. Uzņēmējprasmes, studējot universitātē, vispār nav apgūvusi trešdaļa respondentu, pārējiem tās ir apgūtas zemā un vidējā līmenī. Tas nozīmē, ka Eiropas Komisijas nostādnes par to, ka uzņēmējspējas ir jāattīsta visiem jauniešiem, integrējot uzņēmējdarbības jautājumus visos studiju kursos Latvijas universitātēs, pilnībā netiek īstenotas.

Ieteikumi

Mūsdienās cilvēka spējas tiek identificētas ar viņa kompetenci, tas pamato to, ka profesionālās intereses jāveido vienlaikus ar cilvēka attīstību kopumā, ar viņa pamatkompetenču (tajā skaitā uzņēmējspēju) attīstību. Lielākais šķērslis profesionālo interešu veidošanai mijiedarbībā ar uzņēmējspēju attīstību karjeras izglītībā ir tas, ka vēl arvien nav pilnībā apzināta šīs problēmas aktualitāte visos izglītības un valsts pārvaldības līmeņos.

Izglītības un zinātnes ministrijai sadarbībā ar Ekonomikas ministriju, Vides aizsardzības un reģionālās attīstības ministriju vajadzētu izstrādāt valdības rīcības programmu (stratēģiju), lai sekmētu vienotas pieejas īstenošanu profesionālo interešu veidošanā un uzņēmējspēju attīstībā karjeras izglītībā. Vienlaikus Izglītības un zinātnes ministrijai nepieciešams izstrādāt metodiskos norādījumus, kā īstenot profesionālo interešu veidošanu vienotībā ar uzņēmējspēju attīstību karjeras izglītībā katram skolēnu vecumposmam.

Savukārt augstākās izglītības iestādēm, kas sagatavo topošos skolotājus, nepieciešams pilnveidot karjeras izglītības studiju programmu, iekļaujot tajā uzņēmējdarbības izglītības moduli.

Izglītības iestāžu vadītājiem vajadzētu motivēt visu priekšmetu skolotājus pilnveidot savu profesionālo kompetenci karjeras izglītības un uzņēmējdarbības izglītības jomā, lai iedrošinātu viņus integrēt šos jautājumus savos mācību priekšmetos un sekmētu skolēnu uzņēmējspēju attīstību vienotībā ar profesionālo interešu veidošanu. Iedrošināt skolotājus uzņemties iniciatīvu, veidot sadarbību ar uzņēmējiem un citiem partneriem, lai dotu iespēju skolēniem iepazīties ar interesējošiem darbības veidiem, uzzināt, kādas zināšanas ir jāapgūst, kādas spējas un prasmes ir jāattīsta dažādu profesiju pārstāvjiem.

Tā kā karjeras izglītība un uzņēmējspēju attīstība ir jānodrošina visiem skolēniem, integrējot šos jautājumus visu mācību priekšmetu saturā, svarīgi turpināt padziļinātus pētījumus, lai noskaidrotu pedagogu jaunās lomas īstenošanas iespējas mācību procesa organizācijā.

LITERATŪRA

1. Beljickis, I. (2000) *Vērtīborientētā mācību stunda*. Rīga: RaKa, 2011, 280 lpp.
2. Best Procedure Project “*Entrepreneurship in Higher Education, especially in non-business studies*” (2008) Final Report of the Expert Group. (March 2008) [skatīts 2012. gada 17. aprīlī]. Pieejams: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/entr_highed.pdf.
3. Bikse, V. (2011) *Uzņēmējspējas*. Rīga: Art&Design SIA, 2011, 132. lpp.
4. Briška, I., Klišāne, J., Brante, I., Helmane, I., Turuševa, L., Rubene, Z., Tiļļa, I., Hahele, R., Maslo, I. (2006) Plaša kompetences izpratnē teorijā un praksē. No: *No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*/Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 45.–56. lpp.
5. Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., Senker, P. (2001) *Development of Knowledge and Skills at Work*. In: Coffield F. (ed), *Differing Visions of a Learning Society*, Vol. 1, Policy Press: Bristol, 2001, p. 231–262.

6. *Implementation of "Education and training 2010 work programme. Working group B "Key competences". Progress report. European Commission. November 2004, p. 177.*
7. Gilligan, R. (1999) *Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests.* Child and Family Social Work, vol. 4, 1999, p. 187–196.
8. *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs.* (2011) Policy and practice to harness future potential. Research paper. No 14. Luxembourg: Publications Office of the European Union [skatīts 2012. gada 28. februārī]. Pieejams: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5514_en.pdf.
9. Kokare, M. *Atskats uz Eiropas Izglītības pētniecības asociācijas organizēto ikgadējo konferenci Berlīnē* [skatīts 2012. gada 20. maijā]. Pieejams: <http://www.izglitiba-kultura.lv/viedokli/atskats-uz-eiropas-izglitibas-petniecibas-asociacijas-organizeto-ikgadejo-konferenci-berline>.
10. Komisijas paziņojums Padomei, Eiropas Parlamentam, Eiropas Ekonomikas un Sociālo Lietu Komitejai un Eiropas Reģionu Komitejai – *Kopienas Lisabonas programmas īstenošana: izmantojot izglītību un mācības, stimulēt uzņēmējdarbības garu* (2006. gada 13. februārī) [skatīts 2012. gada 15. februārī]. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv>.
11. LUA projekts *Universitāšu ieguldījums Latvijas tautsaimniecībā*, LU, RTU, LLU, RSU, DU, LiepU absolventu aptauja, SKDS, 2011. gada novembris–decembris, 75 lpp.
12. LUA projekts *Universitāšu ieguldījums Latvijas tautsaimniecībā*. Rezultātu tabulas, 2006.–2011. gada LU, RTU, LLU, RSU, DU, LiepU absolventu aptauja, SKDS, 2011. gada novembris–decembris, 103 lpp.
13. Ministru kabineta 2001. gada 20. marta noteikumi "Noteikumi par pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu". Pieejams: <http://www.likumumi.lv/doc.php?id=6397>.
14. Ministru kabineta 2001. gada 20. novembra noteikumi "Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu". Pieejams: <http://www.likumumi.lv/doc.php?id=55887>.
15. McDaniels, C. (1992) *Counseling for career development: theories, resources and practice.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992, 362 p.
16. Pamatkompetences mūžizglībai – Eiropas pamatprincipu kopums (2006. gada 18. decembris) [skatīts 2012. gada 25. martā]. Pieejams: http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/commplan.htm
17. Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīca. (2000) Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp.
18. Profesiju standarta izstrādes rokasgrāmata (2006) 123 lpp.
19. Rotherham, A. J. (2010) *21st-Century Skills. Not New, but a Worthy Challenge*/American educator, spring 2010 [skatīts 2012. gada 27. jūnijā]. Pieejams: www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2010/RotherhamWillingham.pdf.
20. Svešvārdu vārdnīca. (1999) J. Baldunčika redakcijā. Rīga: Jumava, 1999, 879 lpp.
21. Šmite, A. (2004) *Izglītības iestādes vadība. I daļa. Pedagoģis. Organizācija. Pārmaiņas.* Rīga: RaKa, 2004, 256 lpp.
22. Wang, Margaret, C., Haertel, Geneva, D., Walberg, Herbert, J. *What helps Student Learn? Spotlight on Student Success* [skatīts 2012. gada 27. jūnijā]. Pieejams: www.eric.ed.gov.
23. Рубинштейн, С. Л. (1976) *Проблемы общей психологии.* Москва: Педагогика, 1976, 416 с.
24. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2003) *Теории Личности.* 3-е международное изд. Санкт Петербург: Питер, 2003, 591с.

Summary

Research has been carried out within the article “The possibilities to develop entrepreneurial abilities for students in the interaction with the career education: problems, solutions” reflected how the changes taking place in the society significantly affect the education, the need to provide the development of a competent person also with the development of her/his professional interests in interaction with the development of entrepreneurial abilities. By using a comprehensive analysis of the data of surveys prepared by the graduates of Latvia’s universities, on how the graduates evaluate the knowledge and skills in various fields acquired in university and the education obtained in general. It has been established that the educators, while studying in university, obtain quite good theoretical knowledge, the skills to lay out the obtained information in public, to evaluate, analyse and systemize it, etc. However, such important skills as the proficiency to work with computer programmes, the acquisition of foreign languages, research and skills for starting a business are being acquired at an average or quite low level. The research shows that studies in university do not give the opportunities for educators to acquire those skills and knowledge to a full extent, which are necessary for integrating the issues promoting the development of key competencies among students in all of the subjects, including the entrepreneurial abilities, which should be developed among all of the youngsters and is supposed to be equally important for life and work in a society, based on knowledge. That is why it is important to increase the quality of the study process. Latvian government can promote entrepreneurship education by developing a strategy.

Keywords: Career education, Change of paradigm, Entrepreneurial abilities, Entrepreneurship education, Knowledge and skills, Professional interests.

Experience and Pedagogical Activity

Pieredze un pedagoģiskā darbība

Vladimirs Kincāns

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV1083
Vladimirs.Kincans@lu.lv

This article is dedicated to the analysis of experience, the possibility of its retention and transfer to subsequent generations in general, and to pedagogical activity in particular. The essential characteristics of experience are examined, and the common ground of experience and knowledge is established. Reflection on experience gives a possibility to make it a message addressed to others. But only turning to the forms of communication at the level of experience guarantees that experience can be transmitted without essential losses.

Keywords: activity, education, experience, communication, collaboration, knowledge, message, reflection, pedagogical interaction.

Introduction

The category of experience is not widely developed and traditional for the pedagogical science, but, in spite of this, it is used throughout the pedagogical theory and practice and is its basic concept.

According to L. Feuerbach (Feuerbach, 1955, 79), a man needs experience as much as he/she needs air; however, insufficient attention of teachers to the category of experience can be strongly felt nowadays. In the pedagogical science, there is a growing interest in the phenomenon of experience due to modernization of education, change of educational paradigm, strengthening of the anthropocentric and person-centred strategies as well as of the competency building approach, the basis of which lies in personal experience.

Didactic rules of the pedagogical science can be useful, but at large, they do not determine the success of a teacher's activity. Rules and laws give knowledge that can serve as a guiding thread. They are useful only if fortified by practical skills, experience. Experience cannot be replaced by knowledge. A young teacher may be armed with a lot of truths and judgments that are quite sober and indicate his/her erudition and education; however, his/her experience might prove to be rather poor. Because of their universality and communication, many pedagogical truths (knowledge) become quite an "easy prey" for students.

Consequently, the paramount task of education is the establishment of common ground between abstract knowledge and experience. The question

under discussion is both the teacher's experience and individual experience of a student. In other words, the problem consists in how to make the content of the teacher's experience available to a student as well as how to activate and enrich the experience of a student. In the development of a man, the way in which people recognize and actualize their life experience and integrate the experience of human achievements into it is of decisive importance. Eventually, the essence of pedagogical interaction is not so much in the transmission of information in the chain elder – younger, teacher – student, as in the exchange of experience and its use for the mastery of the new frontiers.

The methodological basis for our study of experience is the general philosophical concept of experience in relation to the cognoscibility of the world, the unity of the direct and indirect knowledge in the structure of experience, the aspect of socio-cultural conditionality of life experience, its dependence on the practice of an individual, and building up experience in the course of the entire life of a person.

Interpretation of experience

The concept "experience" in the system of philosophical knowledge has a long history. In the history of philosophy, two tendencies in the understanding of experience are clearly distinguished. The first pervades by itself all periods of history, from antiquity up to now, and is reduced to the understanding of experience as a totality of sensual data and impressions, which an individual obtains with the help of the sense organs. The second was defined later in connection with the development of natural sciences and was expressed in the treatment of experience as experiment, i.e. a special procedure in the composition of scientific cognition.

Both tendencies specified are in complete agreement with each other, since they arose within the framework of gnosiology and equally perceive the cognitive content in experience. In this case, it is important to point out the main fact that experience is considered as a subjective and unique synthesis of abilities, skills, empirical knowledge and estimations, impressions, feelings and other acts of the vital activity of a person. Experience is examined within the framework of the human method of existence, in the unity of its active and practical, socially-historical and individual characteristics. This makes it possible to examine experience as a special subjective form of the mastery of the world the defining property of which is the ability to assimilate the phenomena of existence as the facts of vital activity. The philosophical and methodological approach makes it possible to reveal in the experience the action of a certain universal mechanism, which determines by itself the entire massifs of human existence and on which some productive forms of spiritual culture including the skill of pedagogical activity are based.

Realization of the invaluable role of experience in pedagogy is not new. Relying on the ideas of sensualism, J.A. Komensky (Komensky, 1982, 34) formulates the "golden rule" of didactics, the essence of which consisted in triggering all sensory organs during perception of the object of study. Thus, instruction built on sensual cognition creates the necessary experience.

Jean Jacques Rousseau (Rousseau, 1981, 285) believed that successful upbringing and education is built on the basis of a student's personal experience. These ideas were supported by L. N. Tolstoy (Tolstoy, 2006) who asserted experience as the only method of education. J. Dewey made a serious contribution to education through experience (Dewey, 1967, 18). The theory of experience is the basis of his philosophy of education. The enrichment of experience is a task more important than the communication of knowledge.

The history of humanity testifies that the experienced form of the mastery of the world and mastery of cultural values historically preceded the appearance of specialized production and propagation of knowledge. Experience is syncretical by nature and is directly connected with the vital activity of a man and the common sense, which completely answered the level of development of the early societies and their traditional structure. At that stage, people were acquiring knowledge through the example of experience which represented by itself the trial-and-error method. Experience does not provide for the development and availability of a special set of instruments and methodologies. Cognition had not yet acquired the specialized form of science, and experience was represented as a preferred method of synthesis of knowledge and accumulation of spiritual achievements, which were fused into unique education that was named wisdom. Wisdom covered all spheres of vital activity and melted the events of the past into spiritual experience, which concentrated in it the effective lessons for the future. It is not by chance that not just regular individuals having outstanding intellectual abilities but old men who had a long and eventful life under their belt were regarded as the carriers of wisdom (wise men). By nature, wisdom was not the sum of information; it was something directly merged with a living personality personifying the succession of generations. Because of this property, wisdom, instead of the ready-made truths, gave/taught the lessons of correct actions. Wisdom is convincing without proofs. In wisdom, the human experience is freed from the random and is compressed representing the example to be followed. Based predominantly on the individual memory, wisdom was a syncretic treasury of collective experience, which had fundamental importance for the transfer of this experience to subsequent generations. These special features of wisdom have their merits; however, they narrow the area of its propagation to the sphere of personal contacts. In the event of death of a wise man, the experience the carrier of which he was, was lost forever. Usually, these losses proved to be irreplaceable becoming an obstacle in the development of society. This state of affairs actualizes the question about the possibility not only of the direct contact at the level of experience, but also about the possibility of adequate mastering by subsequent generations of the experience of their predecessors, who have already exited the historical scene.

The structure of the experience

For more fundamental understanding of the category "experience", it is necessary to examine its essential characteristics. We do not assign ourselves a task to examine the complete spectrum of the characteristics of experience,

but just to isolate only those aspects, which will help us answer the question whether a possibility of the transfer of experience exists, whether it is possible to translate it to the language of concepts and present it in the form of knowledge. Is it possible to find common ground between such disparate forms of mastery of the reality as knowledge and experience?

In fact, experience is unique, individual and inimitable. While knowledge, especially in its scientific form, is depersonalized and in the form of universality and need expresses the objective connection of things. Knowledge is connected with obtaining of the objective truth independent from the cognizer. Knowledge implies "purification" from everything that is subjective, external, unessential, untypical, and random. Knowledge, for instance, implies diverting from specific aspects of a phenomenon by using an abstraction. Idealization is connected with the rejection of everything that disrupts "the cleanliness" of a phenomenon. All this specifies the fact that knowledge appears in the objective form and is given as a totality of definitions of what is known, while experience is the indissoluble and component part of the subject. Experience is connected not only with the general, but also with the unique, not only with the universal, but also with the individual, and it is oriented for the retention of all moments of vital activity in the unique combination of the random and the necessary, external and internal that is characteristic of it.

Knowledge is inseparably connected with reflection and implies systematization, sequence and conclusiveness. Experience is not reflexive. Not in the sense that it cannot be subjected to reflection, but in the fact that the function of experience, in which its authentic specific character is concentrated, does not need it. Experience would lose its specific merits should it constantly undergo reflection and reduction to the forms of knowledge. Experience, first of all, is a certain totality of the vital activity in which the subject participated and which he survived by all its essence. Experience personifies something that has unconditionally taken place and is actually reliable and does not require any proofs, as well as cannot be disproved. Experience is organically poured with the acting subject. It is for this very reason that the question about the truth or falsity of experience is deprived of sense. Experience can be enriched, depreciated or can undergo comparative estimation, but in any case it remains a quintessence of specific actions, their real lesson. In this sense, it would be more correctly to speak about the positive or negative experience. It is most visibly revealed when unsuccessful activity leaves positive experience in the sense of instructive examples for the future. Experience functions as the arsenal of the accumulated capabilities for the subsequent effective action and reports subjective confidence to all human undertakings. The aforesaid does not, however, mean that the difference between experience and knowledge stretches so far that the gaps between them cannot be bridged and common ground cannot be established.

The first observation concerns the fact that the subject simultaneously is the carrier of experience and the possessor of knowledge. Experience and knowledge cannot but be adjoined, since they result from the general

categorical structure of human activity. The only difference lies in the fact that knowledge handles categories as the elements of thinking, while in experience the essence is revealed through subjective participation. What is formulated in knowledge in the form of generalizations and laws is exercised in experience in the form of the algorithms of activity, which in reality is nothing but demonstration of universality and regularity. Therefore, experience is associated with the eternally green tree of life, while intelligible substances of science seem faceless and dry.

Secondly, the subject certainly cannot make its experience universal. But it can convert it into the object of universal communicability. The universal communicability of experience is the important feature of its retention and translation. Experience can be made communicable by virtue of language as one of the universal and intersubjective means of significant materialization of the universal. In language, the universal content of experience is reserved in the form of categorical forms. Concepts and categories deprive experience of individuality, uniqueness, authorship and subjective colouring, but give a possibility to transfer it via language channels. It should be emphasized here that knowledge is not identical to experience. Reflection over experience and its conceptual explication allows making it a communication addressed to others rather than revealing the entire wealth of its content. In this case, the analogy with the art of tea ceremony is appropriate (茶の湯). In all paradoxicality of such comparison, it is instructive parallel that is laid in it. As it is known, a tea ceremony has rather hard and fast rules; at the same time, knowing said rules does not guarantee the understanding of this art. A well-known Japanese parable describes this situation as follows. When the 16th century tea ceremony master Sen no Rikyu was asked a question whether it was true that in the tea ceremony there were secrets and complex rules, he answered: "There is no any secret whatsoever. They simply make and drink tea according to the known rules". "Then I know how to make it", exclaimed the interlocutor. The experienced master replied to that: "If there is a man who knows how to make it, I am ready to become his student". Experience is always much richer and more meaningful than what they know and say about it. By paraphrasing F. M. Dostoyevsky, it is possible to say that in experience there is something that cannot be transmitted to other people in any possible way even if one has written volumes about it and has been telling about his/her experience for thirty-five years in a row. In experience something will always remain unclear and undisclosed (Dostoyevsky, 1990, 323). Knowledge with its categorical tools, no matter how sophisticated and precise they are, cannot exhaust the entire wealth of experience. Experience is not just an object, something that is made and represented externally; it is also its motives and the very matter of the subject that is not separated from its being. Therefore, it can be confidently said that the analytical approach to experience and strivings of the human brain to conceptually design it, will never be comprehensive, but the main thing – it will never become the adequate method of transferring and mastering of experience.

Experience and communication

Thirdly, if communication of experience has its problems and limits, which are defined by the specific character of cognitive activity and rationality as such, turning to the direct forms of contact at the level of experience gives grounds to assume that the integrity of experience can be transmitted without essential losses. The communicative situation, in fact, differs from cognition and functioning of knowledge by the fact that this is a subject – subject, not subject – object relation. The specific character of subject – subject relations lies in the fact that it is a dialogue connection, where consideration of the subjectivity of both parties is of fundamental significance for mutual understanding. In this case, the discussion deals with such a method of communication when the process of shaping of experience (activity) becomes, at the same time, the method of its transfer. The involvement of subjects with each other in the activity offers a possibility to penetrate into the other's integral experience. Collective collaboration of subjects within the framework of a unified matter (inclusion) makes it possible for each subject to open in the activity of others the entire complex of semantic connections, spiritual pulses, ideas and motivations which are correlated with their own by means known to everyone. This is how the effect of one subject's presence in the activity of another is achieved. Because of collaboration through participation, mutual identification in experience, reproduction of the structure of somebody else's experience in its own vital activity becomes possible. Communication by virtue of experience has a special important feature that it can transmit the content of experience that is not recognized and cannot be recognized by its subject. M. Polani demonstrated this special feature of experience on the example of the English system of justice established on precedent (Polani, 1962, 88). The system of precedent is based on a persuasion characteristic of any traditionalism that practical wisdom is personified in the matters rather than in written rules. According to that, the common law concedes that a judge may erroneously interpret his actions. The legal maxim "doctrina dictum" implies that a precedent is established by the court's ruling independently of the interpretations that may be contained in the commentaries ("obiter dicta") of the judge, who made that ruling. Thus, the judge's actions are considered as something more reliable than his interpretation of his own actions.

This example quite well illustrates the fact that society as a whole and people in general do understand well the difference between the information about experience and experience as such. Even when this information is provided by the very possessor of experience, we unavoidably face inferiority, distortions and sometimes misinterpretation thereof. The reflection of the subject in relation to its experience separates experience from the activity that formed it and transfers it into the conceptual form. This transition into rational comprehension and understanding of experience may subjectively seem to be its deepening and development. Although, in reality it is the enrichment of self-consciousness and not of experience that occurs in this case. This can be explained by the fact

that for the subject reflecting about his/her own experience the losses related to the transfer of the latter into the conceptual language of knowledge remain imperceptible, since he/she continues having experience in the primary, active form. But for those who obtain information about experience, the active component of experience is absent and they do not deal with the experience itself but with its virtual idea. For this very reason, people attempt to enrich their experience not only at the expense of stories, even the most reliable ones, so to say straight from the source, but by the presence on the spot of events, participation in the matter.

A well known example of communication as participation in and inclusion into experience is the interrelation of a master and a student, an apprentice. A student follows the master and does everything the master does. At this moment, the question of why this is so and not otherwise is meaningless, since very often the teacher him/herself does not know the answer. By observing the master and repeating his/her actions, a student becomes a living co-communicant to the world that serves as the source and base of experience. To master craftsmanship and to adopt experience is possible only by virtue of subjective identification in the sphere of the master's activity. On top of that, medieval craftsmen surrounded this interaction by symbolic and ritual actions, which were aimed at emphasizing the mysteriousness of what was going on and the unique value of the opening experience. But, as in the old days and today the penetration into experience this not a blind, mechanical repetition of what was seen; it requires co-authorship and is achieved via reconstruction of its own activity and formation of its own subjectivity. Understanding and succession of experience requires the subject to reproduce the patterns of the activity of others on the basis of his/her own activity. Thus, it can be said that inclusion into experience implies free creation in the form of collective creative work and mutual anxiety. The subject must repeat the basic phases of the reconstructed process; moreover, he/she must pass, i.e. survive them in his/her own vital activity, rather than be limited to recognition, obtaining of information. Of course, this process can be interpreted as acquisition of knowledge; however, and what is most important, for the individual this is the way of formation of his/her own subjectivity. Like a child in a game is introduced to the world and experience of adults, does the subject enter the world created by others owing to the joint activity, independent activity and inclusion, borrows their experience, but does not lose him/herself.

Conclusion

These methodological considerations are of the universal nature; however, in the field of education and training of teachers they have fundamental value. As a result of a larger degree of orientation to the objectively thematic interrelations, fundamental sciences have a tendency to rationalize, being converted into the scientific system of knowledge and the technology based on it. While for pedagogy, experimental mastery is of extremely important significance,

since it coincides with the direct vital process and cannot be narrowed down to knowledge or simple understanding. This does not mean that the succession of experience and knowledge is accomplished in the nonintersecting fields. Quite the opposite, the rational content of experience can be transferred into the conceptual form, into the plan of knowledge. From the other side, the content of knowledge used as a subjective potential of activity is capable of entering into the composition of experience and enrich it.

The central objective of pedagogical education consists not so many in arming the students with the sum of knowledge, but in teaching them to act “expertly” and use this knowledge in their activity, to qualitatively and effectively fulfil their professional pedagogical duties. Pragmaticality, which implies that the teacher participates in the practical work, is the most important special feature of pedagogical education.

In the works on traditional pedagogy up to the 70's of the 20th century, such words as “transfer”, “armament”, “explanation” and similar to them were most frequently encountered in the pedagogical theories showing that a student was perceived as a passive object of the teacher's external action. With this knowledge-oriented approach to the content of education, in the centre of the teacher's attention there is knowledge, which comes out as an absolute value and shields the student with his/her personal and individual properties. New concepts and methods of innovative education require a fundamentally new qualification of teachers. The teacher's estrangement from the training process, which happened to be the case until recently, is replaced by the skill to work together. Therefore, teachers attempt to find ways by transferring the centre of gravity from the frontal forms of work to individual and group forms of work. In the course of joint activity, an increase in the significance of the personal factor occurs at which a student becomes the subject of his/her development. In the situation of joint activity, a student is obligated to take into account his/her actions and the actions of the teacher, to discuss them, to defend his/her point of view in relation to one or another question; only this condition makes the “interiorization” of knowledge and experience possible alongside their transformation into the student's own personally significant knowledge and experience. Building up independence, responsibility and experience, developing the skill of collaboration are understood as the leading value and the purpose of education in the 21st century. It is clear that with the aid of the reproductive methods of instruction it is difficult to transmit experience and even more difficult to build it up.

In the process of collaboration, the dynamic conversion of role relations (of both teachers and students) takes place. Such interaction creates the zone of proximal development, sets in motion the internal processes of development, which in the beginning are possible for a student only in the course of interaction with the instructor and collaboration with other students. The instructor's role consists of the fact that he/she organizes the activity of students according to the assigned activity patterns in order to open before students such their sides and those regularities, which must be mastered. However, gradually these processes become the internal property of a student him/herself.

BIBLIOGRAPHY

1. Dewey, J. (1967) Experience and education. Collier Books, 1967, 91 pp.
2. Polani, M. (1962) Personal knowledge. The university of Chicago press. Chicago, 1962, 442 pp.
3. Достоевский, Ф. М. (1990) Собрание сочинений в 15 томах, Т. 8., Ленинград, Наука, 1990, 453 с.
4. Коменский, Я. (1982) Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. М.: 1982, 538 с.
5. Руссо, Ж.-Ж. (1981) Педагогические сочинения: В двух томах. Т. 1 / Под ред. Джибладзе Г. Н.; Сост. Джурицкий А. Н. М., 1981, 656 с.
6. Толстой, Л. Н. Новая азбука. http://imwerden.de/pdf/tolstoy_novaya_azbuka.pdf
7. Фейербах, Л. (1955) Избранные философские произведения, в 2 т. М., 1955, 479 с.

Kopsavilkums

Šī raksta mērķis ir analizēt pieredzi, tās saglabāšanas iespējas un nodošanu nākamajām paaudzēm kopumā un pedagoģiskajā procesā. Tiek apskatīta pieredzes būtība, faktori, kas nosaka pieredzes specifisko saturu un vietu, cilvēka eksistēšana un pasaules apguve. Tiek apzinātas robežas starp pieredzi un zināšanām. Pieredzes apzināšana un refleksija nodrošina iespēju pārvērst pieredzi par zināšanām un nodot to citiem. Rakstā tika konstatēts, ka šī procedūra ļauj nodot tikai informāciju par pieredzi. Pieredze satur sevī to, ko nevar izteikt ar vārdiem un ko nevar apzināties pat pieredzes īpašnieks. Informācija par pieredzi nav pieredze. Rezultātā autors nonāk pie secinājuma, ka tikai kopdarbības un saskarsmes procesā, kas balsīta pieredzē, ir iespēja nodot savu pieredzi citiem bez būtiskiem zaudējumiem.

Atslēgvārdi: *izglītība, komunikācijas, mijiedarbība, pedagoģiska darbība, pieredze, refleksija saskarsme, sadarbība, zināšanas.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Vladimirs Kincāns – filozofijas doktors, Latvijas Universitātes profesors, vadošais pētnieks. Zinātniskās intereses ir saistītas ar izglītības filozofiskiem jautājumiem, mākslas pedagoģijas, ētikas un uzvedības problēmām.

Vidusskolas absolventu konkurētspējas attīstība ES augstākās izglītības telpā

Development of High School Graduates Competitiveness in the EU Higher Education Area

Olga Dementjeva

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/ 76, Rīga, LV-1083
E-pasts: olga@sal.lv

Mēs dzīvojam pastāvīgi mainīgā pasaulē, ko raksturo ātra tehnoloģiju attīstība, izglītības un uzņēmējdarbības jomas globalizācija. Jauniem cilvēkiem ir ļoti svarīgi saņemt labu izglītību, kas atbilst mūsdienu darba tirgus prasībām.

Situāciju analīze parādīja, ka skolēnu sagatavošana turpmākajām studijām ir ļoti nopietna un sarežģīta problēma. Jaunieši ir nepietiekami informēti par ES augstākās izglītības iespējām, bieži par vēlu uzsāk gatavoties studijām, iestājoties augstskolā, liels procents maina studiju virzienu vai vispār nepabeidz mācības, kas liecina par nepareizu augstskolas izvēli un nepietiekamu konkurētspēju augstākās izglītības tirgū.

Šis darbs tika uzsākts, lai palīdzētu skolēniem sagatavoties studijām, nodrošinātu viņu konkurētspēju Eiropas augstākās izglītības telpā un nākotnes darba tirgū. Rakstā iztirzāts pētījuma svarīgākais posms – vecāko klašu skolēnu konkurētspējas būtības un tās struktūras izpēte un noteikšana.

Atslēgvārdi: augstāka izglītība, Eiropas augstākās izglītības telpa, konkurētspēja.

Ievads

Neskatoties uz to, ka šobrīd visas pasaules ekonomika, tostarp arī Latvijas ekonomika, pārcieš krīzi, kas būtiski ietekmē bezdarba līmeni, pieprasījums pēc augsti izglītotiem cilvēkiem Eiropā pastāvīgi pieaug. Tas ir saistīts ar vairākiem problēmfaktoriem – sabiedrības novecošana, globālās konkurences pieaugums, klimata pārmaiņas –, kuru risināšanai ir vajadzīgi kompetenti speciālisti. Eiropas konkurētspējas paaugstināšanai ir nepieciešams ražot augstākās kvalitātes un novatoriskus produktus/pakalpojumus, ko var nodrošināt tikai augsti kvalificēti speciālisti (New Skills for New Jobs: Action Now 2010, 4. lpp.; *Lifelong Learning for Creativity and Innovation* 2008). Tādēļ augstākās izglītības nozīmīgums arvien palielinās, kas atspoguļojas arī attiecīgajos dokumentos. Izglītotu un kompetentu cilvēku sagatavotība tiek atzīta par nozīmīgu, un tagad izglītība ir izvirzīta par galveno prioritāti vispārējā Lisabonas stratēģijā (*Sahlberg* 2010). Augstākā izglītība kā izšķirošais zināšanu ieguves un padziļināšanas faktors ir ārkārtīgi nozīmīga kultūras un zinātnes vērtība gan atsevišķiem cilvēkiem, gan

arī visai sabiedrībai. Augstākai izglītībai ir būtiska nozīme miera, savstarpējas cilvēku sapratnes un tolerances veicināšanā un savstarpējas uzticības radīšanā starp tautām un valstīm (Eiropas reģiona konvencija par to kvalifikāciju atzīšanu, kas saistītas ar augstāko izglītību 1999; *Sahlberg* 2010). Izglītība ir Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas “Latvija 2030” centrālais elements (Ķīlis 2010).

Ņemot vērā iepriekš teikto, profesionālās vidusskolas (kurā promocijas darba autore ieņem direktora amatu) absolventu vēlme turpināt mācības augstskolā ir pilnīgi pamatota. Jauniešu un viņu vecāku pieeja augstākās izglītības iegūšanai kļūst arvien apdomātāka, jo viņi ir ieinteresēti studēt atzītā augstskolā un saņemt konkurētspējīgu izglītību/profesiju.

“Par konkurētspējas galveno nosacījumu globālajā darbaspēka tirgū kļūst cilvēka izglītības līmenis, viņa iegūtās kompetences: zināšanas, iemaņas, attieksmes un prasme tās pielietot.” (Bikse 2009, 5. lpp.) Tā kā globalizācija turpina Eiropas Savienībai izvirzīt jaunus izaicinājumus, katram pilsonim būs vajadzīgs plašs pamatprasmju loks, lai elastīgi piemērotos mainīgajai un savstarpēji ļoti saistītajai pasaulei (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā 2006, 4. lpp.). Cilvēkiem jāprot pielāgoties jaunajiem apstākļiem, jābūt gataviem pārmaiņām – darba un dzīvesvietas, profesijas un amata maiņai, konkurencei globālajā darba vai izglītības tirgū par perspektīvām darba un studiju vietām.

Augstākajai izglītībai ir jāfokusējas uz tādu spēju un prasmju attīstību, kuras ir nepieciešamas, lai dzīvotu komplicētā, pastāvīgi mainīgajā pasaulē, Tās ir spēja mācīties, klausīties, sadarboties, būt aktīvam un iniciatīvas bagātam, risināt problēmas, saprast citu kultūru, reliģiju u.c., tas nozīmē, piemēram, pārvaldīt informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, runāt citās valodās, apzināties savas kultūras identitāti (*Council of Europe* 2005). “Apzinoties, cik ātri noveco zināšanas un cik radikālas izmaiņas notiek dažādās jomās, kurās šīs zināšanas ir pielietojamas, augstskolas uzsver nepieciešamību sekmēt intelektuālo, zinātnisko un tehnoloģisko principu apguvi, nevis šauras zināšanas noteiktā jomā.” (Koķe 1999, 52. lpp.)

Šo domu var attiecināt arī uz vidusskolām. “Arvien pieaugošā informācijas tehnoloģiju attīstība un izplatība pasaulē rada jaunu laikmetu ekonomikā, kurā zināšanas, piekļuve jaunākajai informācijai, to prasmīga izmantošana, jaunrade un inovācijas kļūst par galveno attīstības dzinēj spēku un konkurētspējas nosacījumu.” (Bikse 2009, 8. lpp.) Aktuāla kļūst atziņa, ka visas sabiedrības konkurētspēju var nodrošināt katra cilvēka kā sabiedrības indivīda konkurētspējas attīstība, ko var panākt, izvirzot jaunus izglītības mērķus un uzdevumus (Kalniņa 2010). Izglītības iestādēm mūsdienās vairs nav pietiekami fokusēties vienīgi uz apgūstamo profesiju. Ir jāattīsta transversāla prasmju kombinācija, kura būs nepieciešama arī nākotnē, īpaši tas attiecas uz datorprasmēm, valodām un uzņēmējdarbības kompetencēm, jo cilvēkiem būs ne tikai jāreproducē iegūtās profesionālās zināšanas, bet arī jāadaptējas pastāvīgi mainīgiem darba/dzīves apstākļiem, jāizrāda iniciatīva u. tml. Papildus profesionālajai sagatavotībai izglītības iestādēm ir jānodrošina arī izglītība plašākā nozīmē – sagatavotība dzīvei sabiedrībā, jo “izglītības mērķi ir cieši saistīti ar attiecīgās sabiedrības dzīves mērķiem” (*Геццен* 1995). Mācīšana

un mācīšanās skolā jāvirza ne tikai uz mācību standarta prasību apgūšanu, bet arī jāintegrē jaunas, alternatīvas metodes, jauni zināšanu veidošanas principi ideju radīšanai, kas kļūs par vērtību (*Sahlberg* 2010).

Situāciju analīze parādīja, ka skolēnu sagatavošana turpmākajām studijām ir ļoti nopietna un sarežģīta problēma. Jaunieši ir nepietiekami informēti par ES augstākās izglītības iespējām, bieži par vēlu uzsāk gatavoties studijām, iestājoties augstskolā, liels procents studentu maina studiju virzienu vai vispār nepabeidz mācības, kas liecina par nepareizu augstskolas izvēli un nepietiekamu konkurētspēju augstākās izglītības tirgū. Tās nozīmē, ka pastāv pretruna starp augstākās izglītības iestāžu prasībām un profesionālās vidusskolas absolventa konkurētspējas līmeni. Lai kļūtu par konkurētspējīgu, mūsdienu jauniešiem jābūt sagatavotam vairākās jomās, viņam precīzi jāapzinās savas iespējas, jāprot izmantot savas zināšanas un jābūt gatavam nepārtraukti attīstīties, pielāgoties jaunajiem apstākļiem.

Runājot par skolēna konkurētspēju, nedrīkst aizmirst, ka cilvēks ir sabiedrības neatņemama daļa, viņa eksistēšana nav iedomājama bez ciešas saiknes ar apkārtējo pasauli, jo tikai citu cilvēku starpā viņš var apzināties pats sevi, veidot savu individualitāti (*Kolomenskis* 1990; *Omārova* 1994; *Omārova* 2003; *Špona* 2001; *Žogla* 2001; *Maslo* 1995; *Sahlberg* 2010 un citi). Ekonomikas zinātniskā literatūra raksta par sadarbības un konkurences sakarību (*Piore* 1984; *Schmitz* 1989; *Meyer-Stamer* 2002). Panākumu sasniegšanai profesijā un dzīvē globālo risku pasaulē cilvēkiem nepietiek ar individuālo, pašradīto sasniegumu/izgudrojumu, ir nepieciešams kolektīvais intelekts, kopējas zināšanas un uz komandu balstīta problēmu risināšana (*Hargreaves* 2003). Cilvēku konkurētspējas veidošana prasa lielāku uzmanību pievērst savstarpējo attiecību prasmju attīstībai. Mūsdienu skolas pedagoģiskā darba pamatā jābūt skolēnu sadarbībai kopīgos projektos un problēmu risināšanā. Gan sadarbība, gan konkurence sniedz evolūcijas priekšrocības (*Sahlberg* 2010). Atbilstoši jaunajai 21. gadsimta paradigmai jauniešiem jāmacās būt partnerim, kurš ir atvērts un ieinteresēts sadarbībā un vienlaikus ir atbildīgs un atbilstīgs (*Zīds* 2007).

Šis darbs tika uzsākts, lai palīdzētu skolēniem sagatavoties studijām, nodrošinātu viņu konkurētspēju Eiropas augstākās izglītības telpā. Kaut arī par eksperimentālo bāzi tika izvēlēta profesionālā vidusskola, darba autore ir pārliecināta, ka pētījuma rezultāti būs noderīgi ne tikai citām Latvijas profesionālajām vidusskolām, bet arī vispārīzglītojošajām vidusskolām, kuru skolēni gatavojas iestāties augstskolā.

Iztirzājums

Lai definētu, kas ir profesionālās vidusskolas absolventa konkurētspēja Eiropas augstākās izglītības telpā, un izstrādātu tās komponentus, tika analizēti jēdzieni "konkurence", "spēja", "konkurētspēja". Tā kā konkurētspēja kā pedagoģiska kategorija tiek pētīta samērā nesen, tās būtības izpēte pārsvarā tika veikta deduktīvi, no ekonomikas un socioloģijas viedokļa pārnesot to uz pedagoģisko kontekstu. Analizējot teorētisko literatūru (*Altbach* 2004; *Kalniņa* 2010;

Meyer-Stamer 2002; Sahlberg 2010; Stokmane 2010; Weber 1978; Андреев 2007; Радаев 2003; Фатхутдинов 2000; Morgan 2005), tika iegūta jēdziena “konkurētspēja” būtības izpratne pedagoģiskajā kontekstā. Secināts, ka konkurētspēja attīstās veiksmīgi, ja ir organizēta tam labvēlīga vide, kurā svarīga loma ir sadarbībai. Inovācijas ir konkurētspējas avots. Izglītības kontekstā darba autore saskata inovāciju kā jaunu vērtību, kura rodas noteiktas rīcības rezultātā un kurai ir nepieciešamas tādas spējas kā spēja attīstīties, virzīties uz priekšu, neapstāties pie sasniegtā, spēja formulēt un risināt jaunus, arvien sarežģītākus uzdevumus. Pamatojoties uz veikto analīzi, secināts, ka konkurētspēja pamatojas uz cilvēka pieredzi, kā arī uz viņa rakstura un uzvedības iezīmēm. Konkurētspēju veido cilvēka spēju individuālas kombinācijas, kas nodrošina viņa dzīvesdarbību mainīgās vides apstākļos. Procesuālajā izpratnē konkurētspēja nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžilgi.

Skolas absolventu konkurētspējas būtība Eiropas augstākās izglītības telpā un tās sastāvdaļas tika pētītas gan no teorijas, gan arī no prakses viedokļa. Tika pētīta studentu (pirmo kursu jaunieši, kuri pēc vidusskolas absolvēšanas tajā pašā gadā iestājušies augstskolā) un docētāju izpratne par skolas absolventu konkurētspēju Eiropas augstākās izglītības telpā, aptaujājot 100 studentus un 10 docētājus. Aptauja parādīja, ka tie izšķir četras konkurētspējas komponentu pamatgrupas: sevis apzināšana, iespēju apzināšana, mācīšanās, rakstura un uzvedības iezīmes. Tika secināts, ka konkurētspēja ir nepārtraukti jāatjaunina. Nepieciešams, lai cilvēkam piemistu spējas, kuras veicina nepārtrauktu attīstību, pašvirzību, neļauj apstāties pie panāktā.

Apvienojot kontentanalīzes un zinātniskās literatūras analīzes rezultātus, tika noteikti skolas absolventu konkurētspējas kritēriji un rādītāji (sk. 1. tabulu).

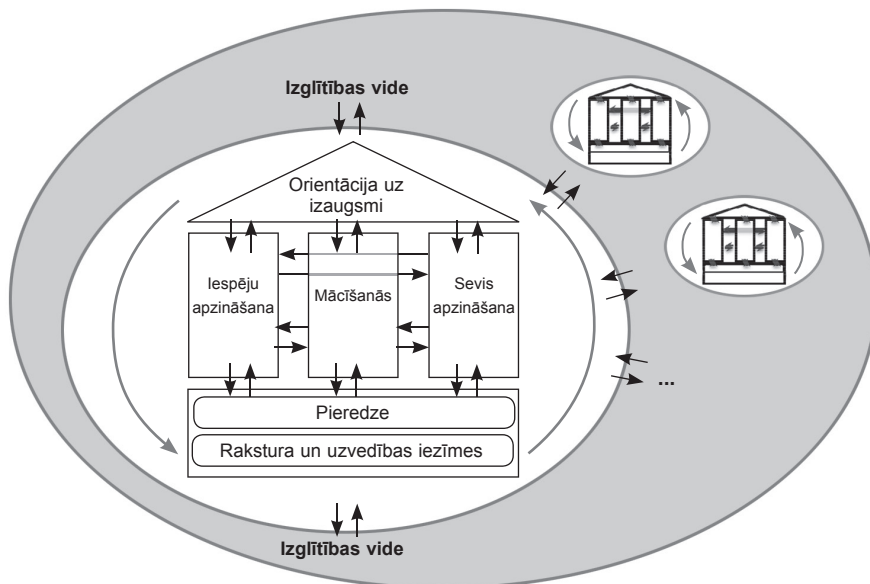
Papildus šiem četriem kritērijiem izstrādāta konkurētspējas saturiskā struktūra (sk. 1. attēlu), kuras pamatā ir cilvēka pieredze, kā arī tādas rakstura un uzvedības iezīmes kā cītīgums, enerģiskums, noteiktība, pretestība stresam, risk-spēja, apdomība. To attīstība palīdz sasniegt augstu cilvēka konkurētspējas līmeni. Pamatojoties uz vairāku zinātnieku teorētiskajām atziņām (Karpova 1994; Maslo 2003; Sahlberg 2010; Piore and Sabe 1984; Meyer-Stamer 2002; Reich, Hargreaves pēc Sahlberg 2010) par savstarpējo attiecību svarīgo lomu konkurētspējas veidošanā, kā arī par sadarbības un konkurences sakarību, skolēna konkurētspējas saturiskā struktūra tika papildināta ar ārējo mezovidi (skolā organizēta izglītības vide) un mikrovidi (jauniešu savstarpējā sadarbība).

Skolēna konkurētspējas procesuālā struktūra (sk. 2. attēlu) tika konstruēta, ņemot vērā psiholoģijas un pedagoģijas zinātniskajos darbos (Рубинштейн 1940; Рубинштейн 1973; Теплов 1961; Maslo 2003; Выготский 2005; Ананьев 1945) aprakstīto spēju attīstības raksturu. Secināts, ka konkurētspēja ir dinamiska struktūra, jo tās galvenā sastāvdaļa ir cilvēka spējas, kuras attīstās mūžilgi. Skolēna konkurētspējas veicināšana notiek spirālveidā visu mācību gadu laikā, tās virzītājspēks ir jaunieša orientācija uz izaugsmi. Ar katru spirāles vijumu skolēna konkurētspēja paceļas uz augstāku līmeni, skolēna pieredze pilnveidojas, viņš apzina jauno sevi, viņa intereses tiek atjauninātas – tas nosaka jaunus mērķus un uzdevumus, rada arvien jaunas konkurētspējas veicināšanas iespējas.

1. tabula

Skolas absolventa konkurētspējas Eiropas augstākās izglītības telpā kritēriji un rādītāji
Criteria and indicators of pupils' competitiveness in the European area of higher education

Kritēriji	Konkretizējošie jautājumi	Rādītāji
1. Sevis apzināšana	Kas es esmu? Ko es gribu panākt?	Pašnoteikšanās spēja Spēja apzināt savas zināšanas un prasmes Spēja apzināt savas tieksmes, mērķus, prioritātes Spēja apzināt savu tuvāko un tālāko realitāti
2. Iespēju apzināšana	Kas man jādara, lai to panāktu?	Spēja iegūt jaunas zināšanas par augstskolām Spēja attīstīt savas iespējas/savu pieredzi, lai iestātos augstskolā Spēja pilnveidot nepieciešamās priekšmetu zināšanas, lai iestātos augstskolā
3. Mācīšanās	Kā es varu to panākt?	Spēja mācīties mērķtiecīgi Spēja risināt mācīšanās problēmas Spēja mācīties patstāvīgi Spēja novērtēt savu mācīšanos
4. Orientācija uz izaugsmi	Kā uzturēt konkurētspēju?	Spēja noteikt un risināt jaunus, arvien sarežģītākus uzdevumus Spēja novest līdz galam iesākto darbu Spēja neapstāties pie sasniegtā Nepārtrauktas pašattīstības, personīgās un profesionālās izaugsmes spēja Spēja salīdzināt sevi šodien ar sevi vakar un rīt Pašvirzības spēja



1. att. Skolēna konkurētspējas saturiskā struktūra (autores konstrukcija)
 Content structure of pupils' competitiveness (modelled by the author)



2. att. Skolēna konkurētspējas procesuālā struktūra (autores konstrukcija)
Procedural structure of pupils' competitiveness (modelled by the author)

Pamatojoties uz izdarītajiem secinājumiem, tika formulēta konkurētspējas definīcija: **skolēnu konkurētspēja ir dinamiska struktūra, kura sastāv no orientācijas uz izaugsmi, pašapziņas, iespēju apzināšanās un mācīšanās spēju individuālas kombinācijas, tās pamatā ir cilvēka pieredze, rakstura un uzvedības iezīmes.** Secināts, ka uz vecāko klašu audzēkņu konkurētspējas attīstību augstākās izglītības telpā virzīts skolas pedagoģiskais process jāīsteno atbilstoši noteiktajai konkurētspējas būtībai un struktūrai.

Nobeigums

- Pētījuma rezultāti un izdarītie secinājumi.
- Visbūtiskākie konkurētspējas veicināšanas faktori, iestājoties augstākās izglītības iestādēs, ir sevis apzināšana, iespēju apzināšana, mācīšanās prasmes un attiecīgas rakstura iezīmes.
 - Vidusskolas skolēna konkurētspējas virzītājspēks augstākās izglītības telpā ir jaunieša orientācija uz izaugsmi, un tās pamatā ir cilvēka pieredze, rakstura un uzvedības iezīmes.
 - Konkurētspēja ir dinamiska struktūra, tās veicināšana pedagoģiskajā procesā notiek spirālveidā visu mācību gadu laikā. Ar katru spirāles vijumu skolēna konkurētspēja paceļas augstākā līmenī, skolēna pieredze pilnveidojas, viņš apzina jauno sevi, viņa intereses tiek atjauninātas – tas nosaka jaunus mērķus un uzdevumus, rada arvien jaunas konkurētspējas veicināšanas iespējas.
 - Skolēnu konkurētspējas veicināšana notiek mijdarbībā ar izglītības vidi skolā un mikrovidē, sadarbojoties ar citiem skolēniem, kuri gatavojas iestāties augstskolā.
 - Uz vecāko klašu audzēkņu konkurētspējas attīstību augstākās izglītības telpā virzīts skolas pedagoģiskais process jāīsteno atbilstoši noteiktajai konkurētspējas būtībai un struktūrai.

LITERATŪRA

1. Altbach, Ph. G. (2004) Higher Education Crosses Borders: Can the United States Remain the Top Destination for Foreign Students? *Change*, 36(2), p. 18–25.
2. Bikse, V. (2009) Pētījums “Latvijas progress uzņēmējdarbības izglītības attīstībā pēc iestājas Eiropas Savienībā”. Rīga: Latvijas Universitāte, Ekonomikas un vadības fakultāte, Eiropas Komisijas pārstāvniecība Latvijā [skatīts 2011. gada 29. janvārī]. Pieejams: www.politika.lv/index.php?f=1459.
3. Eiropas reģiona konvencija par to kvalifikāciju atzīšanu, kas saistītas ar augstāko izglītību. (1999) *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 171/172, 1999, 26. maijs [skatīts 2011. gada 23. martā]. Pieejams: http://www.aic.lv/bologna/Recognition/leg_aca/Lisabonas_konv_LV_ratificeta.pdf.
4. Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā. (2006) Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis 2006/962/EK [skatīts 2010. gada 2. decembrī]. Pieejams: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:010:0018:lv:PDF>.
5. New Skills for New Jobs: Action Now. (2010) European Commission. A report of the expert group [skatīts 2011. gada 23. janvārī]. Pieejams: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4505&langId=en>.
6. Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
7. Kalniņa, I. (2010) *Vidusskolēnu konkurētspējas attīstības veicināšana un izvērtējums neformālās komercizglītības vidē*. Promocijas darbs. Rīga: LLU
8. Karpova, Ā. (1994) *Personība un individuālais stils. Monogrāfija*. Rīga: Latvijas Universitāte
9. Ķīlis, R., Celmiņš, V., Mūriņš, S. (2010) *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. Rīga: Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija [skatīts 2011. gada 7. februārī]. Pieejams: http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_lv.pdf.
10. Koķe, T. (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT.
11. Kolomenskis, J. (1990) *Cilvēks: psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
12. Lifelong Learning for Creativity and Innovation. (2008) *Lifelong Learning for Creativity and Innovation. A Background Paper*. [skatīts 2009. gada 10. aprīlī]. Pieejams: <http://www.sac.smm.lt/images/12%20Vertimas%20SAC%20Creativity%20and%20innovation%20-%20SI%20Presidency%20paper%20anglu%20k.pdf>.
13. Maslo, E. (2003) *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.
14. Maslo, I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa.
15. Meyer-Stamer, J. (2002) *Clustering and the Creation of an Innovation-Oriented Environment for Industrial Competitiveness: Beware of Overly Optimistic Expectations*. Institute for Development and Peace, University of Duisburg, Germany, and Fundação Empreender, Joinville, Brazil. Revised Version of Paper prepared for International High-Level Seminar on Technological Innovation, sponsored by the Ministry of Science and Technology of China and United Nations University, Beijing, September 5-7, 2000 Duisburg February 2002 [skatīts 2010. gada 2. decembrī]. Pieejams: <http://www.meyer-stamer.de/2002/Intech-Cluster.pdf>.
16. Morgan, S. L. (2005) *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford: Stanford University Press.
17. Omārova, S. (1994) *Cilvēks dzīvo grupā: Sociālā psiholoģija*. Rīga: LR IZM.

18. Omārova, S. (2003) *Cilvēks runā ar cilvēku: Saskarsmes psiholoģija*. Rīga: SIA "Kamene".
19. Piore, M., Sabel, C. (1984) *The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity*. New York: Basic Books.
20. Sahlberg, P., Oldroyd, D. (2010) Pedagogy for Economic Competitiveness and Sustainable. *Development. European Journal of Education*. 45(2), p. 280–299.
21. Schmitz, H. (1989) *Flexible Specialisation – A New Paradigm of Small-Scale Industrialisation?* Brighton: Institute of Development Studies.
22. Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
23. Stokmane, I. (2010) *Baltijas valstu konkurētspēja un attīstības tendences*. Promocijas darba kopsavilkums. Jelgava: LLU.
24. Zīds, O. (2007) *Paradigmas maiņa un izglītības attīstības scenāriji Latvijā*. Latvijas Pedagogu forums.
25. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
26. Weber, M. (1978) *Economy and Society* (Vol. I.). Berkeley: University of California Press.
27. Ананьев, Б. Г. (1945) *Очерки психологии*. Ленинград: Лениздат.
28. Андреев, В. И. (2007) О гарантированности качества высшего образования и саморазвития конкурентоспособной личности. *Ученые записки Казанского государственного университета*, Том 149, кн. 1. 63–69 с.
29. Выготский, Л. С. (2005) *Психология развития человека*. Москва: Смысл.
30. Гессен, С. И. (1995) *Основы педагогики*. Москва: ShkolaPress.
31. Радаев, В. В. (2003) Что такое конкуренция? *Экономическая социология*, Т. 4. № 2. 16–25 с. [skafīts 2010. gada 10. decembrī]. Pieejams: <http://ecsoc.hse.ru/issues/2003-4-2/index.html>.
32. Рубинштейн, С. Л. (1940) *Основы общей психологии*. Москва: ГУПИН.
33. Рубинштейн, С. Л. (1973) *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
34. Теплов, Б. М. (1961) Способности и одаренность. *Проблемы индивидуальных различий*. 9–20. с.
35. Фатхутдинов, Р. А. (2000) *Инновационный менеджмент*. Москва: «Бизнес-школа», Интел-Син-тез.

Summary

This work was initiated to help students prepare for study, to ensure their competitiveness in the European Higher Education Area and the future labour market. This paper describes the most important step of research - senior pupil's competitiveness nature and its structure and determination. During research substantive and procedural structures of the competitiveness were designed. It was concluded that the school teaching process of senior pupil's competitiveness development must be conducted in accordance with established competitive content and structure.

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Olga Dementjeva, LU Pedagoģijas doktorantūra, zinātniskā grāda pretendente. Kontaktinformācija: Rīgas raj., Mārupe, Rožu 36/3, +37129936256, olga@sal.lv

**Skolotāju uzņēmības attīstības trīs fāzes
starpdisciplinārā mācību vidē**
*The Three Phases Development of Teachers’
Entrepreneurship within Intersdisciplinary Study
Environment*

Karine Oganisjana

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: karine.oganisjana@lu.lv

Skolēnu uzņēmības attīstīšana skolotājiem uztic duālu misiju: no vienas puses, viņiem pašiem vajadzētu kļūt uzņēmīgākiem, no otras puses, – izprast skolēnu uzņēmības veicināšanas iespējas un īstenot tās praksē. Raksts atspoguļo pētījuma rezultātus, kas iegūti, aprobējot autores izstrādāto uzņēmību veicinošo holistisko starpdisciplināro mācību metodoloģiju Latvijas skolās ESF projekta ietvaros. Skolotāju un skolēnu refleksijas tekstu atvērta kodēšana parādīja metodoloģijas piemērotību un atklāja skolotāju uzņēmības attīstīšanas trīs fāzes.

Atslēgvārdi: holisms, starpdisciplināritāte, uzņēmības attīstīšana, mācīšanās dienasgrāmata.

Ievads

Uzņēmības un uzņēmējspējas attīstīšana ir kļuvusi par vienu no mūsdienu izšķirošām problēmām kā Latvijā, tā arī Eiropā, sevišķi tagad, kad pasaulē ir ekonomiskā krīze, kurā gan atsevišķiem indivīdiem, gan arī veselām valstīm jāatrod risinājumi strauju pārmaiņu un nenoteiktību apstākļos. Līdz ar to pedagoģijai tagad tiek izvirzīti jauni, īpaši uzdevumi – radīt visus priekšnoteikumus, lai veidotu uzņēmīgus pilsoņus, kas ir atvērti pārmaiņām, nevairās no problēmām, bet ir gatavi risināt tās radoši un kompetenti, pamatojoties uz zināšanām un prasmēm, kuras tiek iegūtas mācību procesā.

Mainās labas izglītības izpratne. Iegūstot labu izglītību, šodienas skolēniem nākotnē vajadzētu kļūt par darba devējiem (*job creators*), nevis par kārtējiem darba meklētājiem (*job seekers*) darba tirgū. 21. gadsimtā ir vajadzīgs cilvēks, kuram bez labām vispārējām un specifiskām zināšanām un attīstītām pamatprasmēm piemīt arī plaša radošā un kritiskā domāšana, uzņēmīga attieksme pret dzīvi un uzņēmīga uzvedība, kas ļauj cilvēkam saskatīt iespējas tur, kur citi pāiet garām, pat nepamanot neko vērtīgu, pārveidot šīs iespējas par reālās dzīves vērtībām, lai atrisinātu personiskās, ekonomiskās, sociālās un kultūras

problēmas. Šīs problēmas risināšana ar pedagoģiskiem līdzekļiem ietver sevī trīs aspektus:

- uzņēmības būtības izpēte pedagoģijā;
- uzņēmību veicinošas mācīšanas un mācīšanās metodoloģijas izstrāde mācību procesā;
- šīs metodoloģijas aprobēšana praksē un tās efektivitātes novērtēšana, pētnieciskās metodoloģijas izstrāde un pielietošana uzņēmības attīstības procesa vadībai un uzlabošanai.

Pētījuma teorētiskais un praktiskais pamatojums un uzņēmību veicinošā holistiskā starpdisciplinārā mācīšanas un mācīšanās metodoloģija (UVHSMM) balstās uz autorei promocijas pētījuma “Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā” teorētiskajām un praktiskajām atziņām (Oganisjana 2010) un praktiskajiem materiāliem, kurus autore izstrādāja, pamatojoties uz savu 25 gadus ilgo pedagoģisko pieredzi, mācot fiziku, matemātiku, angļu valodu un vispārīgo pedagoģiju, un aprobēja gan Latvijas, gan arī starptautiskā līmenī.

Pētījuma mērķis ir atklāt UVHSMM metodoloģijas būtību un analizēt tās izmantošanas pirmos rezultātus Latvijas skolās skolotāju un skolēnu uzņēmības veicināšanai.

Pētījuma jautājumi.

- Kas ir uzņēmība?
- Kādi ir UVHSMM metodoloģijas pamati?
- Kādi ir UVHSMM pētniecības metodoloģijas pamati un tās pielietošanas pirmie rezultāti Latvijas skolās?

UVHSMM metodoloģija tika aprobēta projektā “Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide darbam starpdisciplinārā mācību vidē, lai tuvinātu mācības reālajai dzīvei un paaugstinātu skolēnu uzņēmību” ESF projekta “Atbalsts izglītības pētījumiem” un ASEM Āzijas–Eiropas sadarbības Mūzizglītības foruma ietvaros piecās Latvijas skolās.

Pētījuma teorētiskie pamati

Uzņēmības holistiskā daba

Zinātniskās literatūras analīze parādīja, ka angļu jēdzieni *entrepreneurship* (uzņēmējspēja) un *enterprise* (uzņēmība) ļoti bieži tiek jaukti, tomēr uzņēmējspēja parasti tiek saistīta ar ekonomisko problēmu risināšanu un ekonomisku vērtību izveidošanu. Tajā pašā laikā jēdziens “uzņēmība” ir plašāks.

Kā apgalvo Pols Kernijs (*Paul Kearney*), viens no Austrālijas uzņēmējdarbības izglītības pamatlicējiem, uzņēmība (*enterprise*) aptver cilvēka darbības visas sfēras, bet uzņēmējspēja (*entrepreneurship*) attiecas tikai uz ekonomisko darbību, jo “gan komercdarbības kontekstā, gan atklājot savu biznesu, uzņēmību dēvē par uzņēmējspēju, bet uzņēmība cilvēkam vajadzīga arī tam, lai vadītu klubu, uzņemtu filmu, organizētu savu mājas saimniecību, vadītu mācību klasi, palīdzētu sev un citiem” (*Kearney* 1999, 36. lpp.).

Arī balstoties uz autorei veikto uzņēmības un uzņēmējspējas būtības salīdzinošo analīzi, tika secināts, ka uzņēmējspēja un uzņēmība ir gandrīz identiskas,

bet uzņēmējspēja parasti tiek saistīta ar ekonomisko problēmu risināšanu un ekonomisko vērtību izveidošanu, savukārt uzņēmība aptver plašākus problēmu risināšanas aspektus dažādās dzīves situācijās un personiskas un plaši sociālas nozīmes vērtību izveidošanu (Oganisjana 2010, 21.–26. lpp.). Tāpēc turpmāk, analizējot pētījumus par uzņēmējspēju un uzņēmējdarbību, automatiski tiks pieņemts, ka tas pats plašākā kontekstā attiecas arī uz uzņēmību, katru reizi to speciāli neakcentējot. Turklāt konteksti var elastīgi mainīties: uzņēmība var pārveidoties par uzņēmējspēju vai otrādi – uzņēmējspēja par uzņēmību (McKenzie et al. 2007). Uzņēmējdarbības un uzņēmējspēju (*entrepreneurship*) izpētes nepieciešamību uzņēmības pedagoģiskās būtības noskaidrošanā nosaka arī tas, ka uzņēmējdarbība kā sabiedrības ekonomiskās labklājības izaugsmes faktors vēsturiski pētīta daudz ilgāk nekā uzņēmība, un no zinātniskā viedokļa būtu nepiedodami neizmantojot šo bagāto materiālu.

Literatūras analīze parādīja, ka uzņēmējspējas un uzņēmējdarbības izpēte pašreiz atrodas pirmsparadigmas fāzē, kuras raksturīgas pazīmes ir liela uzskatu dažādība, daudzu konkurējošu teoriju un skolu esība, kopēja atskaites punkta trūkums un racionālas pētījuma problēmas izvēles neapzināšanās. Šajā jautājumā nav vienotas izpratnes, bet ir vesela virkne dažādu pieeju, kuras balstās uz dažādām zinātnēm, to skaitā ekonomiku, menedžmentu, psiholoģiju, socioloģiju un antropoloģiju (Stevenson 2000; Virtanen 1997; Bygrave 1993).

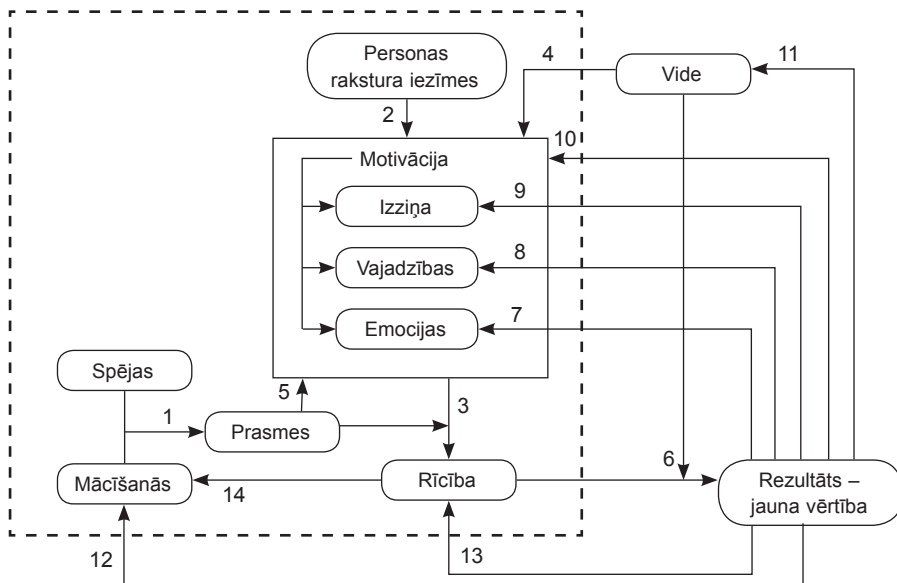
Zinātniskajā literatūrā angļu valodā pētnieki un dažādu teoriju pamatlicēji jēdzienu “uzņēmējspēja” definē kā:

- cilvēku dotības, īpašības, kvalitātes, prasmes, spējas un rakstura iezīmes (Bosma et al. 2002; Kearney 1999; Brockhaus 1982; Hornaday & Bunker 1970);
- rīcību (Gartner 1988; McKenzie et al. 2007; Hébert & Link 1989);
- cilvēka rīcību un dažādu īpašību kombināciju (Gibb 2007; Hollenbeck & Whitener 1988; Herron & Robinson 1993; ACEID 1994).

Analizējot pretrunu un paradoksu dabu, tika secināts, ka uzņēmība (uzņēmējspēja) ir sistēma un to vajadzētu attīstīt un pētīt holistiski, maksimāli integrējot pretrunīgo teoriju atziņas no biznesa, ekonomikas, psiholoģijas, vadības, izglītības politikas, antropoloģijas un socioloģijas (Oganisjana 2010, 27.–31. lpp.). Atbilstoši Jana Smaca (*Jan Smuts*) holisma teorijai tika noteikti uzņēmības (uzņēmējspējas) komponenti, izpētītas un atklātas saiknes starp tās komponentiem un parādīts, kā tie funkcionē kopā kā vesels (*Smuts* 1927).

Uzņēmības (uzņēmējspējas) komponenti, kritēriji un rādītāji tika noteikti un sistematizēti, veicot 50 uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības interpretāciju tekstu induktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi atbilstoši Filipa Meiringa (*Mayring* 2000) induktīvo kategoriju attīstības secīgajam modelim (*Step model of inductive category development*) un kodējot ar AQUAD–6.0 kvalitatīvo datu apstrādes programmu (*Huber & Gürtler* 2004).

Izpētot cēloņsakarīgās saites starp uzņēmības deviņiem komponentiem, tika izstrādāts holistiskais uzņēmības (uzņēmējspējas) strukturālais funkcionālais modelis (sk. 1. att.), kas izskaidro, kā visi tās komponenti kopā funkcionē kā sistēma, kā viens vesels mehānisms.



1. att. Holistiskais uzņēmības (uzņēmējspējas) strukturālais funkcionālais modelis (Oganisjana 2010, 60)

The holistic structural functional model of enterprise (entrepreneurship)

Uzņēmība (uzņēmējspēja) ar visiem deviņiem komponentiem – personas rakstura iezīmes, spējas, prasmes, mācīšanās, motivācija, emocijas, vajadzības, izziņa un rīcība – 1. attēlā ir iezīmēta ar pārtrauktās līnijas kvadrātu. Uzņēmības komponentu saišu analīze holistiskajā uzņēmības (uzņēmējspējas) strukturālajā funkcionālajā modelī dota turpmāk.

1. saite starp uzņēmības komponentiem “spējas”, “mācīšanās” un “prasmes” parāda, ka prasmes ir dabas doto spēju un mācīšanās rezultāts (Herron & Robinson 1993).

2. saite un 3. regulācijas punkts. Saites no komponenta “personas rakstura iezīmes” uz komponentu “rīcība” parāda personas rakstura iezīmju ietekmi uz darba izpildi, kurā motivācija ir starposms (mediators) (sk. pārēju 2 → 3), bet prasmes ir moderators (sk. 3. regulācijas punktu) (Maier 1965; Hollenbeck & Whitener 1988; Herron & Robinson 1993).

Bloks “motivācija” un 4. saite. Motivācija attēlota vienā blokā ar izziņu, vajadzībām un emocijām, kuras veido motivācijas trīs iekšējos avotus atbilstoši Džonmaršalam Rīvam (Reeve 2001), bet motivāciju ietekmē arī vide (sk. 4. saiti), tā satur visus ārējos notikumus, kuri ir motivācijas ceturtais avots (Reeve 2001).

5. saite. Atkarībā no tā, cik attīstītas ir prasmes, tiek ietekmēta arī motivācija izmantot tās praksē (Herron & Robinson 1993).

6. saite. Rīkojoties (“rīcība”) vidē, cilvēks vai cilvēku grupa sasniedz rezultātu – jaunu vērtību, jo tā ir uzņēmējspējas (uzņēmības) atslēgas determinante (Schumpeter 1934; Bygrave 1993; Gartner 1988; Drucker 1993).

7. saite. Sasniegtais rezultāts – jaunā vērtība un iegūtā jaunā pieredze – maina cilvēku, izraisot citas jaunas emocijas (Reeve 2001; Dewey 1974; Роджерс, Фрейдберг 2002).

8. saite. Abrahams Maslovs (2006) uzskata, ka sasniegtais rezultāts un iegūtā jaunā pieredze cilvēka vajadzības apmierina tikai daļēji vai neapmierina vispār, tomēr vienmēr liek viņam pārskatīt savas vajadzības un formulēt atkal jaunas vajadzības (Masloy 2006).

9. saite. Sasniegtais rezultāts un iegūtā pieredze ierosina cilvēku reflektēt notikumu gaitu, pārskatīt un novērtēt izdarīto, tādējādi iegūstot atziņas, kas nākotnē būs pamats citai pieredzei un palīdzēs labāk izprast apkārtējo pasauli (Knowles 1988; Kolb 1984; Jarvis et al. 2003; Dewey 1974; Kearney 1999; Роджерс, Фрейдберг 2002).

10. saite. Jebkurā gadījumā pat daļēja vajadzību apmierināšana rada jaunu motivāciju (Masloy 2006; Dewey 1974).

11. saite. Sasniegtais rezultāts un iegūtā pieredze ir aktīva un kaut kādā līmenī var mainīt pieredzes iegūšanas objektīvos apstākļus, t.i., jauna pieredze var raisīt noteiktas konteksta izmaiņas (Dewey 1974, 39. lpp.).

12., 13. un 14. saite. Kopā tās veido uz pieredzi balstītas mācīšanās noslēgto kontūru, jo rīcība noved pie rezultāta, bet, reflektējot iegūto rezultātu, notiek mācīšanās un tiek koriģēta arī rīcība (Kolb 1984; Jarvis et al. 2003; O'Коннор & Макдермотт 2006). Tas atbilst uzņēmīgās mācīšanās raksturam, kuras indikatori ir:

- 1) mācīšanās, kas balstīta uz pieredzi;
- 2) mācīšanās darot;
- 3) mācīšanās no kļūdām noteikti kvalitatīvajā kontentanalīzē.

Holistiskais uzņēmības (uzņēmējspējas) strukturālais funkcionālais modelis ne tikai parāda, kā uzņēmības komponenti funkcionē kopā kā vesels un kā tiek izveidota jauna vērtība – uzņēmības atslēgas determinante –, bet arī atklāj, kā var veicināt skolēnu uzņēmību, kamēr viņi mācās darot un reflektējot, balstoties uz savu pieredzi. Visplašākais mācīšanās kontūrs ir

vide → motivācija → izziņa → vajadzības → emocijas → rīcība → rezultāts → vide

Neskatoties uz to, ka komponents “mācīšanās” tieši nav iekļauts šajā kontūrā, tajā notiek vispusīga mācīšanās, ko varētu interpretēt šādi:

- pateicoties noteiktām **personas rakstura iezīmēm** (1. saite) un **videi** (4. saite), kas piedāvā dažādas iespējas, cilvēks var tikt motivēts realizēt šīs iespējas, novērtējot ideju un visus tās aspektus ar savu **izziņas (kognitīvo)** spēju, salīdzinot potenciālos ieguvumus ar savām **vajadzībām** un **emocionāli** pieņemot lēmumu izmantot šīs iespējas;
- tālāk seko noteikta **rīcība**, kas tiek regulēta ar cilvēka **prasmēm** (2. regulācijas punkts), kuras var pastiprināt **rīcību**, ja prasmes ir atbilstošas mērķa realizēšanai, vai, tieši otrādi, **bremzēt rīcību**, ja prasmes nav pietiekami attīstītas. Savukārt **prasmes** veidojas, **mācoties** un pilnveidojot **spējas**, kas ir cilvēkam dotas no dabas (3. saite);

- **ricība** var novest līdz noteiktam **rezultātam** (6. saite), kuram, ja ir runa par uzņēmību, vajadzētu būt jaunai personiski, sociāli vai ekonomiski nozīmīgai **vērtībai**;
- **rezultāts** tiek aprobēts **vidē** reālas dzīves apstākļos (11. saite), un rezultāta novērtēšanas un idejas realizēšanas gaitas refleksija var izraisīt cilvēkā jaunu **motivāciju** (10. saite), **izzīņu** (9. saite), **vajadzības** (8. saite) un **emocijas** (7. saite).

Rezultātā ne tikai ir izveidota jauna vērtība, bet arī cilvēks (cilvēku grupa), kas realizē savu ideju līdz šai jaunajai vērtībai, ir mainījies. Notikusi mācīšanās. To Pīters Džarvis sauc par reflektīvu darbības mācīšanos, kas balstīta uz pieredzi (*experiential reflective action learning*) un kas kopā ar jaunu zināšanu un prasmju veidošanu var papildus sevī iekļaut arī citas mācīšanās formas, tajā skaitā attieksmes, emocijas utt. (Jarvis et al. 2003, 64. lpp.).

Atziņa, ka holistiskais uzņēmības (uzņēmējspējas) strukturālais funkcionālais modelis ne tikai atspoguļo saites starp uzņēmības deviņiem komponentiem, bet arī parāda, kā tiek izveidota jauna vērtība – uzņēmības (uzņēmējspējas) atslēgas kritiskā determinante – un kā pats cilvēks šajā procesā mācās un pilnveido savu uzņēmību, pedagoģiski ir ārkārtīgi nozīmīga. Tas parāda ceļu, kā var holistiski attīstīt skolēnu uzņēmību (uzņēmējspēju) mācību procesā, nerūpējoties par katra tās komponenta attīstīšanu atsevišķi un apzinoties, ka neviens tās komponents atsevišķi bez pārējo komponentu integratīvās darbības nenoved pie jaunas vērtības izveidošanas.

Pamatojoties uz iegūtajām atziņām, uzņēmība (uzņēmējspēja) tiek holistiski definēta šādi.

Uzņēmība (uzņēmējspēja) – tā ir cēloņsakarīgi saistīta cilvēka rakstura iezīmju, motivācijas, izzīņas, vajadzību, emociju, prasmju, spēju, mācīšanās un rīcības dinamiska sistēma, uz kuru balstoties cilvēks mijiedarbojas ar vidi, lai identificētu, radītu un īstenotu iespējas līdz jaunas (ekonomiskas) vērtības veidošanai.

Uzņēmību veicinošās holistiskās starpdisciplinārās mācīšanas un mācīšanās (UVHSM) metodoloģijas būtība

Uzņēmējspējas izglītība ietver sevī divus principiālus aspektus:

- 1) plašāku vīziju uz izglītību, kas orientēta uz skolēnu uzņēmības prasmju un attieksmes attīstīšanu bez uzņēmumu izveidošanas (Bikse 2009; Kearney 1999);
- 2) piedalīšanos biznesa spēlēs (Caird 1993), studentu biznesa klubu apmeklēšanu (Tan & Frank 2006) vai jaunu uzņēmumu izveidošanu un to vadīšanu, uzņēmumu apmeklējumu un piedalīšanos reālos uzņēmumos (Antonites & Van Vuuren 2005).

Pieeja šajā pētījumā vairāk atbilst pirmajam aspektam, jo tiek izmantots visu mācību priekšmetu kopējais potenciāls, lai mudinātu skolēnus domāt, uzvert, just un rīkoties uzņēmīgāk jau mācību procesā, kurā skolēni pavada vislielāko laiku skolā. UVHSM, kas izstrādāta, lai īstenotu šo ideju, balstās uz šādiem četriem pilāriem.

Holisms

UVHSMM metodoloģija tika izstrādāta, balstoties uz holistisko uzņēmības (uzņēmējspējas) strukturālo funkcionālo modeli, kas parāda, ka uzņēmības attīstīšana nenozīmē tās komponentu attīstīšanu atsevišķi. Pastāv viedoklis, ka skolēni var attīstīt savu uzņēmību jebkura mācību priekšmeta ietvaros, ja viņus ierosina kombinēt un apvienot teoriju ar praksi (*Heinonen 2007; Hannon 2006*) un veikt uz teorijām balstītas aktivitātes (*Fiet 2000*), lai atrisinātu reālas dzīves problēmas un izveidotu inovatīvas vērtības, kā parādīts visplašākajā mācīšanās kontūrā

vide → motivācija → izziņa → vajadzības → emocijas → rīcība → rezultāts → vide

Uzņēmība tiek paaugstināta kā vienots veselums.

Starpdisciplināritāte

Arvien vairāk pētnieku novērtē nevis atsevišķu priekšmetu, bet starpdisciplināru mācību nozīmīgumu uzņēmējspējas un uzņēmības attīstīšanā (*Hannon 2006; Gibb 2002; Braun 2008; Hjort & Johannisson 2007*). Tieši tāpēc, lai attīstītu mācību procesa dalībnieku uzņēmējspēju un uzņēmību, ir nepieciešams izveidot starpdisciplināru mācību vidi un mācību programmas (*Wilson 2008*), strādāt ar skolotāju starpdisciplinārajām komandām (*Shacklock et al. 2000*) un balstīties uz plašu starpdisciplināru kontekstu, nevis ierobežoties tikai ekonomikas rāmjos (*Gibb 2002*). Arī autores pētījumi, kas veikti kopā ar LU prof. T. Koķi, parādīja skolotāju starpdisciplināro komandu augsto inovatīvo potenciālu, turklāt, jo jauktāki skolotāju komandās ir mācību priekšmeti, jo augstāks ir inovācijas līmenis (*Oganisjana & Koķe 2011*).

Uz pieredzi balstītā mācīšanās, kurā skolēns mācās darot un reflektējot

Tādas mācīšanas metodes kā, piemēram, lekcijas, literatūras apskats un ek-sāmeni neaktivizē skolēnus un studentus (*Sogunro 2004; Hannon et al. 2005*), jo tas viss ir “uzspiests no augšas”, mācību saturu, metodes un uzvedību attālinot no studentu spējām un pieredzes (*Dewey 1974; Фромм 2006a; Роджерс & Фрейбергс 2002; Knowles 1988*). Mācīšanās ir iekšējs process (*Jarvis et al. 2003*), un tā var notikt tikai tad, ja skolēni rīkojas aktīvi, balstoties uz savu pieredzi. Mācīšanās ir tas, ko viņi mācoties dara, nevis tas, ko dara skolotājs (*Tyler 1949*). Mācoties uzņēmējdarbībai, pieredze tiek atzīta par spēcīgu izziņas avotu (*Cope 2003; Wing Yan Man 2006*). Mācoties no pieredzes, skolēni sāk labāk saprast savu pieredzi (*Rae & Carswell 2000*) un, piedaloties jaunās aktivitātēs, rada jaunu pieredzi un domāšanu (*Heinonen & Poikkijoki 2007*). Skolēnu refleksija ir ļoti svarīgs uzņēmību un uzņēmējspējas veicinošs mācīšanās aspekts (*Fiet 2000; Hjorth & Johannisson 2007; Heinonen 2007; Antonites & Van Vuuren 2005; Wing Yan Man 2006*). Refleksija ir priekšnoteikums ideju un domu formēšanai, kas veido jaunas aktivitātes (*Mezirow & Taylor 2010*).

Tomēr uzņēmību un uzņēmējspēju veicinošā mācīšanās galvenokārt tiek raksturota kā šo mācīšanās veidu kombinācija, tāpēc ka tie ir organiski saistīti un gandrīz neatdalāmi, jo, lai attīstītu uzņēmējspēju, jādome darbībā, reflektējot un balstoties uz savu pieredzi (*Antonites & Van Vuuren 2005; Cope 2003; Wing Yan Man 2006*).

Uzņēmību veicinošo mācību atribūtu komplekss

Uzņēmējdarbības izglītības pētnieki ir secinājuši, ka atkarībā no mijiedarbības rakstura starp mācību procesa dalībniekiem izglītība kopumā var atturēt vai veicināt skolēnu uzņēmējspēju un uzņēmību (*Gibb 1993; Braun 2008; Kearney 1999*). UVHSMM balstīta uzņēmību veicinošo mācību procesa atribūtu kompleksā. To autore izveidoja, analizējot un sistematizējot vairāku pētījumu atziņas:

- 1) mācību procesā uzsvars tiek likts uz prasmēm un zināšanām, kā darīt;
- 2) mācīšana un mācīšanās tiek organizētas, izejot no procesa;
- 3) mācīšanās un mācīšanas metodes ir uz pieredzi balstītas un reflektīvas;
- 4) mācību process ir centrēts uz skolēnu un viņa vajadzībām;
- 5) skolotāja loma – kolēģis, koordinators;
- 6) skolēnu loma – aktīva, radoša, zinātkāra;
- 7) skolēnu darbība – strādā mazās grupās;
- 8) skolēnu rīcība – plaša neatkarīga, ar personīgās atbildības izjūtu;
- 9) skolēnu statuss – spējīgs palīdzēt;
- 10) valdošais noskaņojums – sociāls, demokrātisks, vērsti uz sadarbību;
- 11) stundas – elastīgas;
- 12) kļūdas – no tām vajadzētu mācīties, nevis baidīties vai izvairīties;
- 13) darba procesa vērtēšana – kolaboratīvs process;
- 14) kādēļ tiek veikta vērtēšana – lai mācītos un būtu atzīti;
- 15) pasaules redzesloks – nenoteiktība;
- 16) mācību saturu nosaka lokālas vajadzības;
- 17) nodarbības vada starpdisciplināra komanda;
- 18) darbs ar citiem cilvēkiem bez skolotāja – iepļānots, notiek bieži;
- 19) rezultāti – visa mūža garumā (*Gibb 1993; Braun 2008; Kearney 1999; Wing Yan Man 2006; Hjort & Johannisson 2007*).

Pētījuma metodoloģija

Pētījuma dizains – kvalitatīvs darbības pētījums, kura mērķis ir pozitīvu pārmaiņu ieviešana mācību procesā un šo pārmaiņu novērtēšana.

Datu vākšanas metodes:

- zinātniskās literatūras analīze par uzņēmējdarbību, uzņēmējdarbības izglītību un uzņēmējspējas attīstību, holistisku un starpdisciplināru mācīšanu un mācīšanos;
- skolotāju un skolēnu refleksija par UVHSMM nodarbībām elektroniskās mācīšanās dienasgrāmatās.

Datu apstrādes metode – skolotāju un skolēnu refleksijas tekstu kvalitatīva kontentanāle ar atvērtu kodēšanas metodi.

Pētījuma bāze – Latvijas piecu vidusskolu (Jelgavā, Kuldīgā, Cēsīs, Bebreņē un Rīgā) 116 skolotāji un 160 skolēni, kuri jau ir piedalījušies pētījuma pirmajā posmā.

Projekta galvenās idejas

- Stimulēt sadarbību starp dažādu mācību priekšmetu skolotājiem un vēlākās fāzēs – partnerību ar citu profesiju pārstāvjiem, elastīgi kombinējot resursus un paplašinot izglītojošo vidi.
- Pavērt iespējas kompleksi piedāvāt un risināt mācību satura jautājumus, lai tuvinātu tos dzīvei, iemācīties veidu, kā atteikties no tradicionāliem, monopriekšmetiskiem rāmjiem, attīstot starpdisciplināru UVHSMM pieeju mācību saturam un mācīšanās procesam.
- Gūt apliecinājumu, ka UVHSMM uzdevumi ir veids, kā no tradicionālām empīriskām zināšanām radīt jaunas, inovatīvas vērtības un attīstīt skolēnu uzņēmību un uzņēmējspēju.
- Paaugstināt mācību praktisko jēgu, veidojot atraktīvu skolas vidi, veicinot skolēnu motivāciju, tādējādi samazinot skolēnu “atbiruma” tendenci.

Pētījuma posmi

Pētījumu “Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide darbam starpdisciplinārā mācību vidē, lai tuvinātu mācības reālajai dzīvei un paaugstinātu skolēnu uzņēmību” paredzēts veikt divos posmos:

- 1) UVHSMM nodarbību organizēšana ar projekta dalībiskolu skolotājiem, kurās skolotāji mācās saprast, analizēt un risināt starpdisciplinārus uzdevumus un izveidot un aprobēt darbā ar skolēniem jauktās skolotāju komandās izveidotās savas UVHSMM nodarbības (2011–2012);
- 2) projekta skolu kolokatīvā tīkla izveidošana un mācīšanās organizēšana skolotājiem kopā ar skolēniem, kuras mērķis ir komercializējamu vērtību izveidošana (2012–2013).

Pētījuma 1. posms ir īstenots, un iegūti tā pirmie rezultāti. Autore projekta dalībiskolās vadīja UVHSMM nodarbības komandā ar LU prof. T. Koki. Katras nodarbības beigās skolotāji un skolēni dalījās ar savām refleksijām elektroniskās mācīšanās dienasgrāmatās, kuras izstrādāja asoc. prof. A. Fernāte. Mācīšanās dienasgrāmatas nodrošināja atgriezenisku saiti UVHSMM nodarbību sistematiskai analīzei un pilnveidošanai, tādējādi izpildot gan mācīšanas un mācīšanās, gan izpētes funkciju (*Gleaves et al.* 2008). Pētījuma gaitā mācīšanās dienasgrāmatas tika precizētas un jautājumi pārformulēti, lai padarītu tos maksimāli viennozīmīgi skaidrus visiem respondentiem, balstoties uz jautājumu apspriešanu ar skolotājiem un skolēniem.

Skolotāju refleksijas teksts tika izveidots no viņu atbildēm un komentāriem uz jautājumiem par to, ko viņiem izdevās vai neizdevās paveikt nodarbībās, kas viņiem bija grūti vai ko viņi mainītu nākamajā nodarbībā, kas viņiem patika vai palīdzēja, ko viņi iemācījās nodarbībā, kas viņus pārsteidza, kā viņi strādāja kopā, kā viņi dzīvē izmantos nodarbībās apgūto utt.

Tika veikta skolotāju refleksijas teksta daļas kontentanalīze ar atvērtu kodēšanu, lai saskatītu UVHSMM pielietošanas vispārīgās tendences un īpatnības projekta skolās. Turpmāk tiks ilustrēts atvērtās kodēšanas fragments, kas attiecas uz skolotāju komentāriem par to, ko viņiem izdevās darīt UVHSMM

nodarbībās. Daļa skolotāju atbildēja vispārināti, ka viņiem izdevies viss iepriekšminētais un iecerētais, turklāt viņi neiedziļinājās detaļās.

Pārējo skolotāju komentāru analīze parādīja, ka, pēc viņu uzskatiem, viņiem bija izdevies īstenot darbu trīs pamatvirzienos:

1) sadarbībā ar kolēģiem “nodibināt lielisku kontaktu ar kolēģiem – grupas biedriem, būt atvērtiem, saskatīt kolēģos jaunas, labas īpašības”, “no kolēģiem uzzināt interesantas idejas, izteikties, iedvesmot kolēģus uz jaunām idejām”, “saprast nodarbības ideju, strādāt grupā un izvirzīt problēmu, veidot ceļus, lai sasniegtu jaunu vērtību”, “iejusties kolēģu “ādā”” utt.;

2) starpdisciplināru uzdevumu būtības saprašanā un to izveidošanas principu izmantošanā “izprast starpdisciplināru uzdevumu veidošanas principus”, “saprast, kā labāk organizēt starpdisciplinārās mācības un to saistību ar mācību priekšmetiem un reālo dzīvi”, “labāk izprast starpdisciplināro uzdevumu lomu radošu, dzīvei pietuvinātu uzdevumu izveidei” utt.;

3) nodarbībās ar skolēniem “parādīt skolēniem, ka dažādi mācību priekšmeti ir savienoti savā starpā, kaut arī šķietami šiem priekšmetiem nav nekā kopīga”, “ieinteresēt skolēnus par piedāvātajiem jautājumiem; viss ritēja raiti, bez aizķeršanās, skolēni bija ļoti ieinteresēti, aktīvi un darboties gribīgi”, “palīdzēt bērniem izveidot lielisku teātra izrādi”, “ieinteresēt skolēnus un paplašināt viņu redzesloku, parādot savu eksperimentu” utt.

Skolotāju atbildes uz jautājumu “Vai jūs esat apmierināts ar nodarbību?” bija šādas:

- ļoti apmierināts – 50%;
- apmierināts – 38%;
- drīzāk apmierināts nekā neapmierināts – 11%;
- drīzāk neapmierināts nekā apmierināts – 1%.

Skolotāju refleksijas analīze un apkopošana atklāja skolotāju uzņēmības veicināšanas trīs fāzes – no jaunu zināšanu un prasmju veidošanās par UVHSMM līdz jaunas pieredzes, attieksmes, rīcības, vajadzību un motivācijas formēšanai un jaunas vērtības – savu UVHSMM nodarbību – izveidošanai, kas ir uzņēmības atslēgas determinante un tās holistiskās veicināšanas būtība (sk. 1. tabulas aili “Skolotāju izveidotās jaunās vērtības”).

No 1. tabulas var secināt, ka ar katru nākamo fāzi skolotājiem izvirzītie uzdevumi, sadarbības plašums, izveidotās vērtības, viņu vērtējuma fokuss, emocijas un jūtas kļuva saturiski bagātākas un daudzpusīgākas. Tātad UVHSMM veicināja skolotāju uzņēmības attīstību trīs izteiktās fāzēs holistiski, kamēr viņi mācījās darot, reflektējot, balstoties uz savu pieredzi, sadarbojās ar projekta komandu, kolēģiem starpdisciplinārās komandās un skolēniem, izveidojot gan personiskas nozīmes vērtības (jaunas zināšanas, prasmes un pozitīva attieksme pret UVHSMM, tam atbilstoša uzņēmīga rīcība, vajadzības un motivācija pilnveidoties tālāk), gan sociālas nozīmes vērtības (jaunas UVHSMM nodarbības, kas derīgas arī citiem skolotājiem Latvijā un ASEM partnervalstīs).

Skolotāju uzņēmības attīstības trīs fāzes UVHSMH vidē
Three phases of the development of teachers' enterprise in "Enterprise Promoting Holistic Interdisciplinary Teaching and Learning" environment

Fāze	Skolotājiem izvirzītie uzdevumi	Skolotāju sadarbība	Skolotāju izveidotās jaunās vērtības	Skolotāji augsti novērtēja:	Skolotāju emocijas un jūtas
1.	Risināt, analizēt un izprast UVHSMH uzdevumu būtību un to izveidošanas principus; izprast, kā UVHSMH var veicināt skolotāju un skolēnu uzņēmību (uzņēmēj spēju)	Ar projekta komandu	Jaunas zināšanas par UVHSMH uzdevumu un vides izveidošanu, kas maksimāli tuvi reālās dzīves situācijām un problēmām	1) UVHSMH uzdevumus un projekta komandas piedāvāto mācību saturu; 2) jauno iespēju strādāt UVHSMH mācību vidē; 3) projekta komandas profesionālismu; 4) mācību draudzīgo, demokrātisko, pozitīvi lādēto atmosfēru un darba organizāciju	Profesionālā zinātkāre un interese, kuru izraisa UVHSMH pieeja mācībām
2.	Izstrādāt UVHSMH nodarbības jauktās tradicionālī attālinātu mācību priekšmetu skolotāju komandās	Ar kolēģiem un projekta komandu	Jaunas prasmes saskaņot saites starp šķietami nesaistītām lietām, procesiem un parādībām no dažādiem mācību priekšmetiem, lai izveidotu UVHSMH uzdevumus. Jauna rakstura sociālās prasmes sadarboties ar kolēģiem, kuri māca tradicionālī nesaistītus mācību priekšmetus	1) jauna tipa sadarbību ar kolēģiem, kreatīvas idejas, atbalstu, piederības un kopības sajūtu; 2) savu izveidoto UVHSMH uzdevumu saturu un realizēšanas formu apspriešanas un analīzes procesu; pedaģoģiskās provokācijas skolēnu zinātkāres aktivizēšanai; 3) rekomendācijas, kuras sniedza projekta komanda	Kreatīvas šaubas un apmierinātība UVHSMH nodarbību izstrādāšanas procesā kopā ar kolēģiem jauktā komandā
3.	Aprobēt savu izstrādāto UVHSMH nodarbību darbā ar skolēniem; darba rezultātu analīze	Ar skolēniem, kolēģiem un projekta komandu	Jaunas UVHSMH nodarbības , kas jau tika aprotētas un bus derīgas arī citiem skolotājiem Latvijā un ASEEM partnervalstīs. Jauna pieredze, attieksme, rīcība, vajadzības un motivācija strādāt bagātākā UVHSMH vidē nekā tradicionālā atsevišķu priekšmetu mācību vidē	1) komandu darbu ar kolēģiem, īstenojot UVHSMH nodarbības ar skolēniem; 2) skolēnu lielo entuziasmu, pozitīvo attieksmi pret darbu, disciplinētību, kreativitāti un pievilcību, kad viņi strādāja jaunajā UVHSMH vidē; 3) skolēnu darba inovatīvo rezultātu	Iedvesma un pozitīvas emocijas, kas iegūtas no UVHSMH nodarbībām ar skolēniem

Secinājumi un jautājumi diskusijai

Balstoties uz pētījuma jautājumu izpēti, tika izdarīti šādi secinājumi.

- Uzņēmība (uzņēmējspēja) ir sistēma, un to vajadzētu pētīt un attīstīt holistiski no jaunas, noderīgas iespējas saskatīšanas vidē vai jaunas idejas ģenerēšanas līdz tās realizēšanai jaunās vērtībās sev un citiem.
- Mācību procesā savu un savu skolēnu uzņēmību var veicināt, ja mācīšana un mācīšanās nodrošina teorijas un prakses holistisku vienotību reālās dzīves problēmu risināšanai; mācības notiek plašākā, reālajai dzīvei maksimāli tuvinātā starpdisciplinārā vidē, nevis ierobežotos atsevišķu priekšmetu rāmjos; mācīšana un mācīšanās ir balstīta uz pieredzi, tajā skolotāji māca un mācās, kā arī skolēni mācās darot un reflektējot; mijiedarbība starp mācību procesa dalībniekiem – skolotājiem, skolēniem un mācību saturu – tiek īstenota atbilstoši uzņēmību veicinošo mācību raksturīgajiem elementiem.
- Uzņēmību veicinošā holistiska starpdisciplinārā mācīšanas un mācīšanās (UVHSM) metodoloģija ir piemērota skolotāju un skolēnu uzņēmības veicināšanai mācību procesā. Arī elektroniskās mācīšanās dienasgrāmatas ir piemērotas skolotāju un skolēnu refleksijas sistemātiskai īstenošanai un viņu uzņēmības attīstības dinamikas novērošanai un izpētei, kā arī mācību procesa vajadzību atklāšanai un tā koriģēšanai.

Diskusijai tiek izvirzīts jautājums par to, vai skolotāju uzņēmības attīstīšanai ar UVHSM jāpaliek atsevišķa projekta elementam vai tai jābūt obligātai studiju daļai topošo skolotāju izglītībā, lai paaugstinātu tās kvalitāti un skolotāju konkurētspēju.

LITERATŪRA

1. ACEID (1994) (The Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development). *Becoming enterprising: Technical guidelines*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, 1994.
2. Antonites, A. J., Van Vuuren, J. J. (2005) Inducing entrepreneurial creativity, innovation and opportunity – finding skills. *SAJEMS NS*, 2005, 8(3), p. 255–271.
3. Bikse, V. (2009) Pētījums “Latvijas progress uzņēmējdarbības izglītības attīstībā pēc iestājas Eiropas Savienībā”. Rīga: Latvijas Universitāte, Ekonomikas un vadības fakultāte, Eiropas Komisijas pārstāvniecība Latvijā, 2009.
4. Bosma, N., Stigter, H., Wennekers, S. (2002) The long road to the entrepreneurial society. *Global entrepreneurship monitor, the Netherlands 2001*. Zoetermeer: EIM Business & Policy Research, 2002.
5. Braun, G. (2008) Evaluating international entrepreneurship education programmes: Lessons from experience. In: G. Braun, P. Kyrö & S. Speer (Eds.) *Evaluating, experiencing and creating entrepreneurial and enterprising networks*. Tepere, 2008, p. 93–112.
6. Brockhaus, R. (1982) The psychology of the entrepreneur. In: C. A. Kent, D. L. Sexton & K. H. Vesper (Eds.) *Encyclopedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1982, p. 39–57.
7. Bygrave, W. (1993) Theory building in the entrepreneurship paradigm. *Journal of Business Venturing*, 1993, 8(3), p. 225–280.

8. Caird, S. P. (1993) What do psychological tests suggest about Entrepreneurs. *Journal of Psychology*, 1993, 8(6), p. 11–20.
9. Cope, J. (2003) Entrepreneurial learning and the critical reflection: discontinuous events as triggers for “higher-level” learning. *Management Learning*, 2003, 34(4), p. 429–450.
10. Dewey, J. (1974) *Experience and education*. (First edition in 1963). New York: A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., London: Collier Macmillan Publishers.
11. Drucker, P. (1993) *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper Business.
12. Fiet, J. O. (2000) The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*, 2000, 16(2), p. 101–117.
13. Gartner, W. (1988) Who is an Entrepreneur? is the Wrong Question. *American Journal of Small Business*, 1988, Spring, p. 1–32.
14. Gibb, A. A. (2007) Enterprise in education. Educating tomorrow’s entrepreneurs. *Pentti Mankinen*, 2007, p. 1–19 [skatīts 2008. gada 10. jūnijā]. Pieejams: <http://www.enorssi.fi/hankkeet/yritysjyyskasvatus/pdf/Gibb.pdf>.
15. Gibb, A. A. (2002) Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry & Higher Education*, 2002, 19(3), p. 135–148.
16. Gleaves, A., Walker, C., Grey, J. (2008) Using digital and paper diaries for assessment and learning purposes in higher education: a case of critical reflection or constrained compliance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, 33(3), p. 219–231.
17. Hannon, P. D. (2006) Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education. *Education and Training*, 2006, 48(5), p. 296–308.
18. Hannon, P. D., Collins, L. A., Smith, A. J. (2005) Exploring graduate entrepreneurship: A collaborative, co-learned based approach for students, entrepreneurs and educators. *Industry & Higher Education*, 2005, 19(1), p. 11–24.
19. Hébert, R., Link, A. (1989) In search of the meaning of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 1989, 1, p. 39–49.
20. Heinonen, J. (2007) An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship at university level. *Education and Training*, 2007, 49(4), p. 310–324.
21. Herron, L., Robinson, R. (1993) A structural model of the effects of entrepreneurial characteristics of venture performance. *Journal of Business Venturing*, 1993, 8 C, p. 281–294.
22. Hjorth, D., Johannisson, B. (2007) Learning as an entrepreneurial process. In A. Fayolle (Ed.), *Handbook of research in entrepreneurship education*. Cheltenham, UK: Edward. Elgar Publishing. 2007, Vol. 1, p. 46–67.
23. Hollenbeck, J., Whitener, E. (1988) Reclaiming personality traits for personnel selection: Self-esteem as an illustrative case. *Journal of Management*, 1988, 14 (1), p. 81–91.
24. Hornaday, J., Bunker, C. (1970) The nature of the entrepreneur. *Personnel Psychology*, 1970, 23, p. 47–54.
25. Huber, G., Gürtler, L. (2004) *AQUAD 6. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen, Germany: Ingeborg Huber Verlag.
26. Jarvis, P., Holford J., Griffin, C. (2003) *The theory & practice of learning* (2nd edition). London: Routledge Falmer.
27. Kearney, P. (1999) *Enterprising ways to teach & learn. Book 1. Enterprise principles*. West Hobart, Australia: Enterprise Design Associates Pty Ltd.
28. Knowles, M. (1988) *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliff, N. J.: Cambridge Adult Education.

29. Kolb, D. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hal.
30. Maier, N. (1965) *Psychology in industry* (3rd ed.). Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
31. Mayring, P. Qualitative content analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Theories [On-line Journal]*, 2000, June, 1 (2) [skatīts 2008. gada 24. jūlijā]. Pieejams: <http://www.utscc.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/text%20analysis/CA.pdf>.
32. McKenzie, B., Ugbah, S., Smothers, N. (2007) Who is an entrepreneur? is still the wrong question? *Academy of Entrepreneurship Journal*, 2007, 13(1), p. 23–43.
33. Mezirow, J., Taylor, E. W. (2010) *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education*. (1st Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2010, 366 p.
34. Oganisjana, K., Koķe, K. (2011) Nurturing opportunity identification for business sophistication in a cross-disciplinary study environment. *The 15th World Multi-Conference on Systemics, Cybernetics and Informatics, Proceedings*, July 19th – July 22nd, 2011 – Orlando, Florida, USA 2011, Volume 1, p. 112–117.
35. Oganisjana, K. (2010) Promocijas pētījums “Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā” (Zin. vad. T. Koķe), 2010 [skatīts 2010. gada 6 februārī]. Pieejams: <http://luis.lanet.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F1648681065/KarineOganisjana2010.pdf>.
36. Rae, D., Carswell, M. (2000) Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education and Training*, 2000, 42(4/5), p. 220–227.
37. Reeve, J. (2001) *Understanding motivation and emotion* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
38. Schumpeter, J. (1934) *The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Translated from German by Redvers Opie. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
39. Shacklock, G., Hattam, R., Smyth, J. (2000) Enterprise education and teachers' work: Exploring the links. *Journal of Education and Work*, 2000, 13(1), p. 41–60.
40. Smuts, J. (1927). *Holism and evolution*. London: Macmillan and Co., Limited.
41. Sogunro, O. A. (2004) Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: some reflections. *Journal of Management Development*, 2004, 23(4), p. 355–371.
42. Stevenson, H. (2000) Intellectual foundation of entrepreneurship. In *Proceedings of the USASBE/SBIDA 2000: The Entrepreneurial Millennium*. San Antonio, Texas, 2000, p. 1–22.
43. Tan, S. S., Frank Ng, C. K. (2006) A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education and Training*, 2006, 48(6), p. 416–428.
44. Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and Instruction*. London: University of Chicago Press.
45. Wing Yan Man, T. (2006) Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning. A competency approach. *Education and Training*, 2006, 48(5), p. 309–321.
46. Wilson, K. (2008) Entrepreneurship education in Europe. In J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and Higher Education*. OECD, 2008, p. 119–138.
47. Virtanen, M. (1997) *The role of different theories in explaining entrepreneurship*. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics and Business Administration Small Business Center, 1997 [skatīts 2006. gada 11. aprīlī]. Pieejams: <http://usasbe.org/knowledge/proceedings/proceedingsDocs/USASBE1997proceedings-P109Virtanen.PDF>.
48. Маслоу, А. (2006) *Мотивация и личность* (3–е издание). Санкт–Петербург: Питер.

49. О'Коннор, Дж., Макдермотт, И. (2006) *Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем* (перевод с англ. Б. Пинскера). Москва: Альпина Бизнес Букс.
50. Роджерс, К., Фрейберг, Дж. (2002) *Свобода учиться* (перевод с англ. А. Орлова и др.). Москва: Смысл.
51. Фромм, Э. (2006) *«Иметь» или «быть»* (написано в 1976, перевод с нем. Э. Телятниковой). Москва: АСТ МОСКВА.

Summary

The research described in this paper revealed that enterprise is a holistic system which is to be researched and developed as a whole. Therefore a holistic interdisciplinary enterprise promoting teaching and learning methodology (HIEPTLM) was elaborated and implemented in several schools of Latvia providing it with an action research. Teachers and students' reflections on HIEPTLM activities were systematically registered in electronic learning diaries which evidenced in favour of the appropriateness of this methodology for developing enterprise in study process while real life problems are solved for the creation of new values. The content analysis of the text of reflections conducted with open coding revealed three distinct phases of the development of teachers' enterprise; with each following phase the scope of teachers' collaboration, values created, emotions and feelings which they experienced became more multifarious due to the objectives set and the character and content of their activities.

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Karine Oganisjana ir pedagoģijas doktore un Latvijas Universitātes vadošā pētniece. Viņas zinātniskās intereses ietver praktiskās kreativitātes, uzņēmības, uzņēmējspējas un problēmu risināšanas prasmju attīstīšanu veicinošo mācību metodoloģiju un līdzekļu izstrādi, to ieviešanu praksē un izpēti. Viņa izstrādā integrētas mācīšanas un mācīšanās tehnoloģijas; sistematizē mūsdienu pētnieciskās metodes un paņēmienus, apvienojot teoriju ar praksi.

Skolotāju tālākizglītība mūžizglītības kontekstā *Teacher Further Education in Context Of Lifelong Education*

Anita Aizsila

Latvijas Lauksaimniecības universitāte
Izglītības un mājsaimniecības institūts
J. Čakstes bulv. 5, Jelgava, LV- 3001
E-pasts: *aizsila@llu.lv*

Izglītība ir viena no cilvēka darbības svarīgākajām sfērām, bez kuras nav iedomājama sabiedrības attīstība. Izglītība kā cilvēka un sabiedrības attīstību raksturojošs process nepārtraukti pilnveidojas. Dinamiskā sabiedrības attīstība izvirza jaunus uzdevumus izglītībai, lai tā spētu adekvāti reaģēt uz sociālajām novītātēm un pārmaiņām. Izglītības process kļuvis kvalitatīvi bagātāks. To raksturo tendences – mūžizglītība, nepārtrauktība, mainīgums, atvērtība, informācijas pieejamība –, kas maina zināšanu būtību, to apguvi un lietojumu. Rakstā analizēta un izvērtēta tālākizglītības programmā iesaistīto skolotāju profesionālās pilnveides pieredze Latvijas Lauksaimniecības universitātē (LLU). Rakstā analizēti jaunākie pētījuma rezultāti, kas iegūti 2011. gadā, īstenojot skolotāju tālākizglītības kursus LLU. Pētījumā iesaistīti 157 skolotāji – tālākizglītības kursu dalībnieki. Raksta mērķis ir analizēt un izvērtēt skolotāju tālākizglītības kursu programmas atbilstību 21. gs. izvirzītajām izglītības kvalitātes nostādņēm. Pētījumā analizēti un apkopoti dati par skolotāju tālākizglītību un skaidrots, kā tā tiek īstenota praksē. Pētījums balstās uz teorētiskām atziņām un empīrisko datu ieguves matemātiskām apstrādes metodēm.

Atslēgvārdi: izglītības kvalitāte, mūžizglītība, profesionālā pilnveide, skolotāju tālākizglītība.

Ievads

Latvijas līdzdalība pasaules globālajos procesos liek būtiski pārvērtēt izglītības sistēmas mērķus un uzdevumus, meklēt inovācijas izglītības saturā un mācību metodikā. Minētie pasākumi ir saistīti ar skolotāju sagatavošanu un tālākizglītību, jaunu tālākizglītības programmu izstrādi, kas nodrošinātu skolotāju profesionālās kompetences pilnveidi. Tālākizglītības programmu īstenošanā maksimāla uzmanība tiek veltīta skolotāju profesionālās meistarības pilnveides sistēmas attīstībai, viņu sociālā statusa un prestiža paaugstināšanai.

Kvalitatīva izglītība veido atvērtas un demokrātiskas sabiedrības pamatus. Kvalitatīvas izglītības nodrošinājuma garants ir skolotāju pedagoģiskās darbības kvalitāte (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide 2006, 7. lpp.). Pārmaiņas un attīstības izaicinājumi rada nepieciešamību izglītības jomā aktualizēt pedagoģiskās kompetences nozīmi un skolotāju profesionālās izaugsmes iespējas. Tālākizglītība nepieciešama, lai spētu mērķtiecīgi organizēt

un vadīt mūsdienīgu, zinātniski pamatotu pedagoģisko procesu. Tieši no skolotāja spējām, talanta un zināšanām ir atkarīgs, cik zinoši, radoši un spējīgi jaunieši beigs skolu, cik sagatavoti viņi būs praktiskai dzīvei. Skolotāju tālākizglītība ir viens no personības profesionālās izaugsmes faktoriem. Lai pielāgotos mainīgajiem apstākļiem, ikvienam jārada iespēja pilnveidot savas profesionālās zināšanas visa mūža garumā (Mūžizglītības memorands 2000). Skolotāji ir tā sabiedrības daļa, kurai vienmēr ir bijis svarīgi būt informētiem par aktualitātēm, tāpēc piedalīšanās tālākizglītībā ir viena no viņu raksturīgākajām aktivitātēm.

Raksta mērķis ir analizēt un izvērtēt skolotāju tālākizglītības kursu programmas realizācijas atbilstību 21. gs. izvirzītajām izglītības kvalitātes nostādņēm.

Problēmas aktualitāte

Skolotāju profesionālā pilnveide ir aktuāls jautājums, jo tā aptver izglītības un tālākizglītības procesu un kopumā ir viens no izglītības sistēmas attīstības un modernizācijas nozīmīgākajiem faktoriem. Tālākizglītības pilnveides uzdevums ir panākt izglītības kvalitātes uzlabošanu mūžizglītības kontekstā. Tas nozīmē, ka izglītības sistēmas darbības efektivitāte un atdeve vispirms ir atkarīga no skolotāju sagatavotības līmeņa un atbilstības darbam. Izglītības kvalitātes jautājumi vienmēr ir bijuši aktuāli un diskutabli izglītības teorētiķu un praktiķu vidū. Mūsdienu pasaulē cilvēks saskaras ar jaunām un mainīgām situācijām, kas prasa kompleksu pieeju problēmu risināšanai, bet tas savukārt izvirza jaunas prasības skolotāju profesionālajai darbībai, skolotāju kvalifikācijas pilnveidei saistībā ar informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstību izglītībā, globalizācijas procesiem, starptautiskās izglītības prakses izpēti u. c. faktoriem. Pēdējā laikā diskusijās tiek apspriesti skolotāju tālākizglītības kursu kvalitātes uzlabošanas jautājumi. Skolotāju tālākizglītība ir viens no prioritārajiem izglītības stratēģijas virzieniem. Mainoties pasaulei, mainās arī izglītības izpratne, kā arī uzskatu kopums par skolotāja profesionālajai darbībai nepieciešamajām kompetencēm, kuru pilnveidi var sekmēt tālākizglītība.

Metodoloģija

Pētījuma metodoloģiskās bāzes pamats veidots, izmantojot tālākizglītības koncepcijas un mūsdienu zinātnieku darbu teorētiskās atziņas (*Jarvis* 2001; *Jarvis* 2004; *Knowles* 1990; *Koķe* 2005; *Koķe* 2012; *Prets* 2000 u. c.), kurās atspoguļotas tālākizglītības problēmas. Izglītības kvalitātes jautājumi pētīti, pamatojoties uz A. Broka (*Broks* 2000), R. Deminga (*Deming* 1982), M. Fulana (*Fulans* 1999), J. Pildava (*Pildavs* 2004) u. c. autoru atziņām. Par skolotāju tālākizglītības aktualitāti liecina kā ārzemju, tā Latvijas zinātnieku pētījumi, jo tā gadu gaitā nav mazinājusies. Skolotāju profesionālajai pilnveidei jāatbilst konkrētā vēsturiskā laikposmā izvirzītajām sabiedrības attīstības prasībām un prognozējamām vajadzībām nākotnes perspektīvā. Tālākizglītības pilnveides jautājumi analizēti, izmantojot Latvijas un Eiropas Savienības stratēģiskos un normatīvos dokumentus – Izglītības likumu (1999), ANO Dekādes “Izglītība ilgtspējīgai attīstībai”

(2002) dokumentus, Ž. Delora ziņojumu UNESCO “Izglītība 21. gadsimtam” (2001) u.c.

Skolotājiem ir iespēja pilnveidot savu profesionalitāti tālākizglītībasursos. Tālākizglītības kursu saturs ir Valsts izglītības satura centra kompetence. Profesionālās pilnveides programmas ir ar dažādu stundu skaitu, un tās var piedāvāt jebkura izglītības iestāde, kas reģistrēta izglītības iestāžu reģistrā un licencējusi minētās programmas. Programmas ir paredzētas konkrētai mērķauditorijai. Kopš 2007. gada Latvijas Lauksaimniecības universitātes Mūžizglītības centrs (MC) piedāvā 56 tālākizglītības programmas dažādās kompetences jomās, tajā skaitā trīs pedagogu tālākizglītības programmas (LLU darbības stratēģija 2010.–2016. gada plānošanas ciklam). Universitātei ir nepieciešamais potenciāls, lai nodrošinātu kvalitatīvu skolotāju tālākizglītību. Tālākizglītības programmu īstenošanā ir iesaistīti gan LLU mācībspēki, gan nozaru speciālisti. Mūžizglītības centram ir izveidojusies laba sadarbība ar Izglītības un mājsaimniecības institūtu (IMI), kas īsteno pedagogu tālākizglītības programmas.

Lai organizētu skolotāju tālākizglītību, vispirms tika noskaidrots, kādas ir skolotāju intereses un vajadzības profesionālās kompetences pilnveidei. Pētījums veikts ilgākā laika posmā, bet rakstā analizēti jaunākie pētījuma rezultāti (2011. g.) par skolotāju tālākizglītības kursu programmas realizācijas atbilstību jaunākajām nostādnēm izglītībā. Pētījumā iesaistīti 157 skolotāji no visiem Latvijas reģioniem – Zemgales, Vidzemes, Kurzemes un Latgales. Tālākizglītības kursu programmas apguves rezultāti analizēti skolotāju vērtējumā. Lai noskaidrotu skolotāju domas par kursu kvalitāti un profesionālās pilnveides iespējām apmierināt augošās prasības izglītības kvalitātei, tika veikta skolotāju anonīma aptauja un intervijas, kā arī personīgās pieredzes refleksija. Pētījuma metodoloģija balstās uz zinātniskās literatūras analīzi un izvērtējumu, sistēmas pieeju, kā pētījuma instruments datu apstrādē izmantotas vispārīnāšanas, grupēšanas, analīzes un sintēzes metodes. Skolotāju tālākizglītības izpētē izmantots pārskata analītiskais un empīriski aprakstošais pētījuma veids.

Galvenie pētījuma rezultāti un diskusija

Kā ieinteresēt skolotājus mainīt savu lomu, kādus līdzekļus izmantot, lai izglītības process iegūtu jaunu kvalitāti, kā nodrošināt mērķtiecību pārmaiņu procesā un skolotāju aktīvu līdzdalību tajā? Lai rastu atbildes uz minētajiem jautājumiem, pētījumā tika izvirzīti vairāki uzdevumi: nodrošināt mūsdienīgu tālākizglītības saturu, tā apguvei izmantojot dažādus līdzekļus, īpaši akcentējot grupu darba formas un metodes, kuras palīdz rosināt radošu darbību un motivēt skolotājus pilnveidot esošās kompetences. Izglītībā ir īstenotas daudzas iniciatīvas, tomēr joprojām ir problēmas, kas prasa risinājumu. Aktuāla ir skolotāju tālākizglītība, lai sekmētu pedagoģisko kompetenci atbilstoši mūsdienu prasībām. Izglītības paradigmu maiņa būtiski ietekmē skolotāja darbību. Skolotājam ir jāatšķiras no pārējiem sabiedrības locekļiem tieši ar atvērtību jaunajam, realizējot savas labākās kvalitātes profesionālajā darbībā. Mūsdienu izglītības paradigmā akcentēta mūžizglītība, sadarbība, aktīva dzīves pozīcija, mobilitāte, partnerības nozīme skolotāja darbā.

Pastāv ne tikai tālākizglītības organizēšanas problēmas, bet mainās arī sabiedrības attieksme un izpratne par izglītību, kā arī uzskats par skolotāja profesionālajai darbībai nepieciešamajām kompetencēm. Kompetences jēdziena izpratnes daudzveidība analizēta daudzu autoru darbos (Arnold 1997; Maslo 2006; Orthey 2002). Kompetences jēdzienu ietekmē procesi, kas notiek sabiedrībā un izglītībā. Ja sākumā kompetence tika definēta pārsvarā kā zināšanu, iemaņu un prasmju kopums, tad mūsdienās aktuāli ir tie kompetences jēdzieni, kas saistīti ar veiksmīgu un atbildības pilnu darbību konkrētā kontekstā. Kompetence tiek definēta arī kā uz pieredzi balstītu spēju kopums, kas attīstās mūža ilgumā un plašumā, pilnveidojas, jaunu pieredzi uzkrājot, un tiek vērsti uz darbības kvalitātes uzlabošanu (Maslo, Tiļļa 2005, 45.–54. lpp.). Tālākizglītība ir izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu uzsākšanas. Tās mērķis ir profesionālo zināšanu, prasmju un kompetences pilnveide formālajā vai neformālajā izglītības sistēmā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 172. lpp.). Pedagoģu tālākizglītība parasti notiek paralēli darbam. Skolotājiem svarīgi ir apzināties izglītību kā vērtību, jo izglītība ir pamats harmoniskai cilvēka attīstībai. Izglītība ir nepārtraukts zināšanu, prasmju, kompetences un attieksmju pilnveides process. Izglītība kā vērtības apzināšanās var būt gan iekšēji nosacīta nepieciešamība, gan ārējo, sociālo faktoru radīta. Kvalitatīvas pārmaiņas var notikt, ja skolotājam ir interese, motivācija, iekšēji noteikta pārliecība un nepieciešamība īstenot pārmaiņas (Aizsila 2010, 76.–85. lpp.). Ikvienas izglītības reformas ieviešana daudzējādā ziņā ir atkarīga no katra individuālā skolotāja, viņa atvērtības pārmaiņām un lietpratības zināšanas racionāli izmantot. Tālākizglītība veicina mācīšanos, lai ikviens cilvēks mācītos to, kas ir vajadzīgs viņam pašam, viņa darbības pilnveidei (Fulans 1999, 103–113. lpp.). Cilvēkam psiholoģiskās pārmaiņas ir grūts un sarežģīts process – vieni pārmaiņām pielāgojas viegli, bet citiem, it īpaši vecāka gadu gājuma skolotājiem, tas ir ilgstošs un smags posms dzīvē. Sabiedrībā nepārtraukti pieaug prasība veicināt skolotāju zināšanu, prasmju un kompetenču attīstību.

UNESCO Dekādes “Izglītība ilgtspējīgai attīstībai” (*UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014*) mērķis ir veicināt izglītības attīstību kā pamatelementu ilgtspējīgai sabiedrības attīstībai. Izglītībai tiek izvirzītas jaunas prasības – mācīties zināt (*learning to know*), mācīties darīt (*learning to do*), mācīties dzīvot kopā (*learning to live together*), mācīties būt (*learning to be*) (Delors 2001, 80.–87. lpp.). Izglītības četri balsti tiek papildināti ar prasmi pārveidot sevi un sabiedrību. Izglītību vajadzētu izprast kā cilvēka pašattīstības līdzekli, kas personībai sniedz jaunas iespējas realizēties savā dzīves darbībā, apzinoties savu personisko unikalitāti, iemācīties sadarboties ar citiem, veicot ko nozīmīgu, tādējādi bagātinot visas sabiedrības pieredzi (*UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014*).

Nākotnes svarīgākās prioritātes izglītībai formulētas Eiropas Savienības dokumentos: gudra izaugsme, kas balstīta uz zināšanām, ilgtspējīga izaugsme, kas veicina konkurētspējīgu ekonomiku, un integrējoša izaugsme (Eiropa 2020, Stratēģija gudrai, ilgtspējīgai un integrējošai izaugsmei; *Adult Learning: It is Never too Late to Learn. Commission of European Communities*, 2006).

Izglītības kvalitātes jautājumi 21. gs. ieņem īpašu vietu, jo, ņemot vērā sīvo konkurenci pasaulē, kā arī sabiedrības informētību par kvalitāti, skolotāji ir kļuvuši prasīgāki un izvēlīgāki tālākizglītības programmu pieprasījumā. Kvalitātes izpratne un īstenošana ir īpaši svarīga, un nākotnē tā būs viens no izdzīvošanas jautājumiem. Izglītības kontekstā var pievienoties A. Broka atziņai: “Lai šodien pastāvētu maza valsts, tās piedāvātajai un pieprasītajai izglītībai jābūt ar ļoti augstu kvalitāti.” (Broks 2000).

Kvalitātes problēmas izpētē ieguldījumu devuši tādi izcili zinātnieki kā L. Harveja, D. Grīns un V. Demings. V. Deminga izveidotais modelis ir piemērots tālākizglītības programmu izveidei, ievērojot šādus soļus: plāno – dari – izvērtē – rīkojies (Deming 1982). Zinātnieki L. Harveja un D. Grīns (Harvey, Green 1993) norāda, ka kvalitātes izpratnes iespējas var grupēt vairākās kategorijās, no kurām svarīgākās ir kvalitāte kā izcilība, kvalitāte kā pārveide, kvalitāte kā pilnveide un kvalitāte kā atbilstība mērķim (Vienotas metodikas izstrāde profesionālās izglītības kvalitātes paaugstināšanai 2007). Izglītības kvalitāti ir grūti definēt, jo kvalitātes traktējums un tā atsevišķie aspekti atrodas sarežģītās savstarpējās mijattiecībās. Par izglītības kvalitāti nevar spriest abstrakti un vispārīgi, bet tikai saistībā ar konkrētai izglītības sistēmai vai tās noteiktai daļai izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem. Izglītības kvalitāte ir orientēta uz attīstības mērķi (Valbis b.g., 69. lpp.).

Kvalitātes jēdziena skaidrojumi ir atšķirīgi, jo izpratne laika gaitā mainījies. Mūsdienās izpratni par kvalitāti nosaka visas kvalitātes izpausmes formas, to pieņemts saukt par visu aptverošu vai totālo kvalitāti (Pildavs 2004). Kvalitāti var definēt kā atbilstību noteiktām normām un prasībām. Kvalitāte nav vienreizējs pasākums izglītībā, tam jābūt ilgstošam un nepārtrauktam procesam. Tālākizglītības kvalitātes uzlabošana, izglītības satura un metožu pilnveidošana – tas ir ceļš uz izglītotas sabiedrības un atvērtas mācīšanās sistēmas veidošanu.

Izglītības kvalitāte ir pazīmju un īpašību kopums, kas raksturo izglītības kā procesa un izglītības kā rezultāta atbilstību sabiedrības un indivīda prasībām un vajadzībām. Zinātnieks D. Prets izglītības kvalitātes pilnveidi saista ar attieksmes veidošanu, kas īpaši nozīmīga tālākizglītības īstenošanā. Var piekrist D. Preta domai, ka ir jāveido pamatotas, uz faktiskiem sasniegumiem balstītas divas attieksmes: interese par tālākizglītības kursos mācāmiem priekšmetiem, to saturu un pārlicība par savām spējām šajā jomā darboties. D. Prets atzīmē, ka attieksmes veido nevis informācija, ko cilvēki saņem, bet viņu pārdzīvotā nozīmīgā pieredze (Prets 2000, 77. lpp.).

Mācīšanās pieredze stiprina pieaugušo gatavību mācīties un apzināties, kāpēc to dara, vairo patstāvīgas mācīšanās prasmes, to skaitā spēju mācīties no savas un citu pieredzes. Tas ir veids, kā stiprināt autonomas mācīšanās pozīciju un vairo pilnvērtīgas pašrealizācijas iespējas sabiedrībā (Koķe 2012, 8.–9. lpp.). Katram izglītības jomā strādājošam pedagogam ir jāizprot izglītības nozīme ilgtspējīgā attīstībā un jāspēj plānot sava profesionālā pilnveide.

Tālākizglītība ir viens no personības profesionālo izaugsmi un kompetenci veicinošiem faktoriem. Šī ideja gūst arvien plašāku izplatību kā Latvijā, tā pasaulē (Aizsila 2011, 225. lpp.). Sabiedrības attīstības vēriens liek arvien

nopietnāk pievērsties tālākizglītības jautājumiem un meklēt optimālos risinājumus, kā organizēt un nodrošināt mūžizglītības iespējas arvien plašākam cilvēku lokam (Koķe 2005).

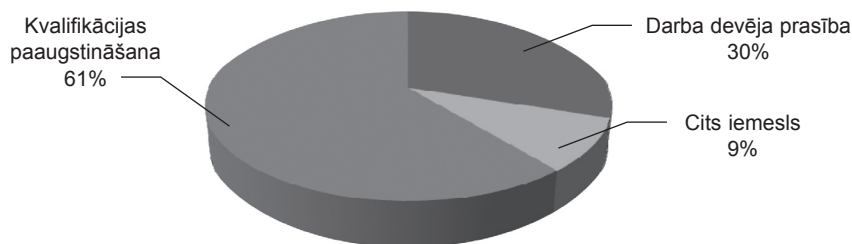
Uz izglītību tiek liktas lielas cerības ilgtspējīgas nākotnes veidošanā, bet skolotāju kvalitatīva sagatavošana ir priekšnoteikums pārmaiņām izglītībā un sabiedrības pārveidošanā. Tālākizglītība kopumā ietver nepārtrauktu izglītības turpināšanu, savas profesionālās izaugsmes un profesionālās meistarības pilnveidi. Latvijā skolotāju tālākizglītība kļūst par vienotu, ilgtspējīgu, mērķtiecīgi virzāmu procesu, kam jānodrošina augsti kvalitātes standarti visās izglītības pakāpēs.

Tālākizglītības mērķis ir pilnveidot un uzlabot prasmes, zināšanas un kompetences gan saistībā ar profesionālo darbību, gan ar sabiedrības un personiskajiem mērķiem. Izglītība ir labklājības pamats gan katra cilvēka dzīvē, gan sabiedrībā kopumā. Cilvēki pakāpeniski nonāk pie atziņas, ka mācīšanās paver iespēju uzlabot dzīves un darba kvalitāti, savukārt pieredzes apgūšana rosina turpināt mācīšanos. P. Džarvis (Jarvis 2001; Jarvis 2004) apgalvo, ka jēgpilna mācīšanās ir mūsu laika tipiska iezīme. Mācīšanās no pieredzes ir gan apzināta, gan neapzināta, to var uzskatīt par sinonīmu apzinātai dzīvošanai. Pieaugušo izglītībā mācīšana un mācīšanās orientēta uz jaunu zināšanu un prasmju apguvi un jau esošo pilnveidi.

Lai noskaidrotu tālākizglītības kursu lietderību un atbilstību 21. gs. izvirzītajām prasībām, tika veikta anonīma aptauja, kurā respondentiem vajadzēja atbildēt uz 11 jautājumiem, lai izvērtētu kursu nozīmi, iegūtās zināšanas, to praktisko lietderību, kā arī novērtētu mācībspēku darbu un izteiktu kritiku un priekšlikumus darba pilnveidei. Aptaujā piedalījās 157 skolotāji no visiem Latvijas reģioniem.

Uz jautājumu "Kādi faktori noteica izvēli mācīties tālākizglītības kursos?" 61% respondentu norādīja personisko ieinteresētību paaugstināt savu kvalifikāciju (sk. 1. att.).

Pētījuma rezultātā tika noskaidrots, ka skolotāji ir sapratuši, ko un no kā var mācīties. Tas apstiprina faktu, ka mūsdienās nav iespējams saglabāt konkurētspēju, ja skolotājs nepaaugstinās zināšanu kvalitāti. Tālākizglītība ir profesionālās pilnveides izglītība, kas apliecināja respondentu vēlmi paaugstināt savu



1. att. Faktori, kas noteica apmeklēt tālākizglītības kursus
Factors stipulating to attend further education courses

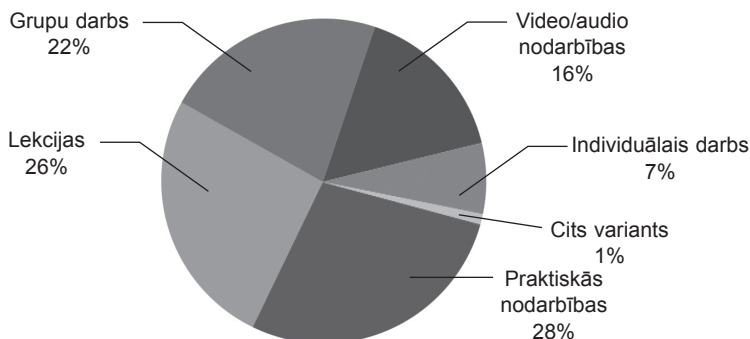
kvalifikāciju. Aptaujas rezultāti liecina, ka skolotāji apzinās nepieciešamību papildināt zināšanas, kas saistītas ar inovācijām izglītības politikā, pedagoģu profesionālajā darbībā un nepieciešamību bagātināt savu personisko pieredzi, elastību domāšanā un apgūt arī kolēģu pieredzi.

Uz jautājumu “Vai tika sasniegts programmā izvirzītais mērķis?” 96% respondentu norāda, ka mērķis ir sasniegts. Skolotāju interešu un vajadzību apmierinājums ir galvenais rādītājs, kas nosaka vēlmi apgūt jaunas zināšanas, prasmes un kompetences darboties ar jaunām tehnoloģijām. Visi kursu dalībnieki norāda, ka mācību procesa laikā bija iespēja aktīvi līdzdarboties, diskutēt un apmainīties ar pieredzi. Mērķtiecīga mācīšanās paplašina kompetenci, kas nepieciešama ikdienas praksē, lai risinātu konkrētas problēmas un uzlabotu savu profesionālo līmeni.

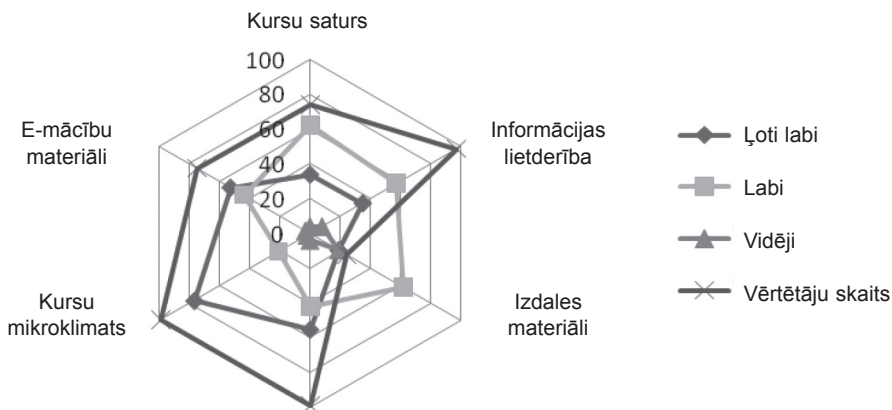
Respondentu vērtējumā pa nodarbību veidiem (sk. 2. att.) visaugstāk novērtēta praktisko nodarbību kvalitāte (28%), jo temati tika dziļi un detalizēti paskaidroti. Praktiskie darbi skolotājiem likās interesanti un daudzveidīgi, sniedza iespējas aktīvi un radoši līdzdarboties. Otrajā vietā ierindojās lekcijas (26%), jo tika analizēta jaunākā informācija un tā intelektuāli izglītoja klausītājus. Lekciju laikā bija ciešs kontakts starp mācībspēkiem un klausītājiem, emocionāli labvēlīga mācību vide. Augstu tika novērtētas grupu darba priekšrocības (22%), jo tās paplašināja saskarsmes prasmes starp dalībniekiem un iepazīstināja ar dažādiem grupu darba veidiem.

Skolotāju atsauksmes par tālākizglītības kursu kvalitāti (sk. 3. att.) bija jāvērtē pēc četriem kritērijiem – ļoti labi, labi, vidēji un slikti. Bija jāvērtē kursu saturs, informācijas lietderība, kursu organizācija, mikroklīmats mācību procesa laikā, mācību metodiskie materiāli un e-materiāli. Kursu saturu skolotāji novērtēja ar “ļoti labi” un “labi” (96%). Ar “ļoti labi” tika novērtēts kursu mikroklīmats (77%). Attēlā redzams, ka pedagogi no dažādiem aspektiem ir vērtējuši kursu kvalitāti pēc izvirzītajiem parametriem.

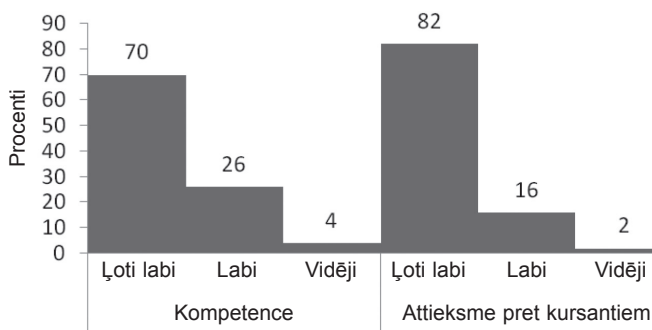
Tālākizglītības kursu dalībnieki novērtēja mācībspēku kompetenci (sk. 4. att.) un prezentācijas prasmes, izmantojot tehniskos līdzekļus. Prieš tas,



2. att. Nodarbību veidu vērtējums
Assessment of kinds of sessions



3. att. Tālākizglītības kursu novērtējums, procentos
Evaluation of further education courses, in per cent



4. att. Mācībspēku vērtējums tālākizglītības skolotāju skatījumā
Evaluation of teachers by further education teachers

ka kursu dalībnieki ļoti augstu vērtē mācībspēku kompetenci (70%) un pozitīvo attieksmi mācību procesā.

Atgriezeniskā saikne deva iespēju mācībspēkiem izanalizēt savu darbu un salīdzināt to ar tālākizglītības kursu dalībnieku vērtējumu.

Sabiedrībā aug pieprasījums pēc skolotājiem, kuri ir gatavi pastāvīgām pārmaiņām, spējīgi uz izaugsmi, uz savu kompetenču līmeņa nepārtrauktu paaugstināšanu. Tieši tālākizglītība ir un būs līdzeklis, kas sekmēs izglītības jauno pamatnostādņu realizāciju. Tālākizglītības galvenais stratēģiskais mērķis ir radīt zinātniski pamatotu, ilgtspējīgu, stabilu, mūsdienu prasībām atbilstošu skolotāju tālākizglītības un metodiskā atbalsta sistēmu, kura nodrošinātu koordinētu, mērķtiecīgu skolotāju profesionālās meistarības pilnveidi un paaugstinātu viņu motivāciju tālākizglītībai. Motivācija rada interesi, nosaka darbības virzienu un aktivitātes raksturu. Tālākizglītības kursu laikā bija vērojama skolotāju motivācijas dinamikas mijiedarbība starp ārējām ietekmēm (labvēlīga mācību vide) un iekšējo skolotāju stāvokli (apmierinātība).

No pētījuma rezultātiem var konstatēt, ka skolotāju tālākizglītībā vēl ir zināmi trūkumi, kas prasa risinājumu, piemēram, naudas trūkums, lai samaksātu par kursiem, lielais darba apjoms skolā, kas rada nogurumu, u.c. faktori.

Ņemot vērā, ka pētījums veikts uz vienas augstskolas bāzes (LLU), tā rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstij kopumā, bet tas dod priekšstatu par skolotāju tālākizglītības kvalitātes izpēti. Nepieciešama ir tālākizglītības programmu satura pilnveide, lai noskaidrotu, kādi faktori varētu kavēt vai veicināt skolotāju tālākizglītību. Tālākizglītība sekmē skolotāju izpratni par mūžizglītību kā vērtību un parāda jaunus akcentus, kam būtu jāpievērš īpaša uzmanība. Vairāk uzmanības jāvelta komunikācijas prasmēm, sava viedokļa izteikšanai un argumentētai aizstāvēšanai, kā arī jaunāko tehnoloģiju izmantošanai mācību procesā skolā.

Secinājumi

1. No pētījuma var secināt, ka Latvijas Lauksaimniecības universitāte piedalās mūžizglītības politikas īstenošanā un mācībspēki aktīvi iesaistās tālākizglītības programmu izstrādē un realizācijā. Dzīves straujais attīstības temps prasa arī nepārtrauktu skolotāju tālākizglītības profesionālo pilnveidi. Mūsdienā skolā ir nepieciešami tādi skolotāji, kuri ir gatavi pieņemt sava laika izaicinājumus.
2. Skolotāju tālākizglītības kursu nozīme ar katru gadu pieaug. To pierāda ne tikai kursos iesaistīto skolotāju skaits, bet arī viņu apmierinātība ar sasniegto rezultātu kā ļoti labu un labu (kopā 96%) praktiski orientētām nodarbībām, labvēlīgu mācību vidi un emocionālo gaisotni.
3. Skolotāji atzinīgi vērtēja kursus iegūtās zināšanas un to praktisko nozīmi, jo tās varēs izmantot skolā mācību procesa pilnveidei, iegūtās zināšanas nodrēs arī sabiedriskajā dzīvē.
4. Lai tālākizglītība būtu veiksmīgāka, skolotāji vēlas saņemt lielāku atbalstu (gan morālu, gan finansiālu) no skolas vadības savām tālākizglītības aktivitātēm, arī sabiedrībai būtu jāatbalsta izglītība.

LITERATŪRA

1. Adult Learning: It is Never too Late to Learn. Commission of European Communities, 2006 [skatīts 2012. gada 10. janvārī]. Pieejams: http://www.tiz-dvv.de/index.php?article_id=956&clang=1.
2. Aizsila, A. (2011) Professional Education Teacher Further Education. *Annual 17th International Scientific Conference Proceedings. Research for Rural Development*. Jelgava: LLU, 2011, p. 225–229.
3. Aizsila, A. (2010) Pedagogu tālākizglītības programmas realizācija. *Latvijas Lauksaimniecības universitātes raksti*. Nr. 24 (319) Jelgava: LLU, 2010, 76.–85. lpp.
4. Arnold, R. (1997) Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Kaiserlautern: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997, S 29–38.
5. Bologna process [skatīts 2012. gada 10. janvārī]. Pieejams: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.

6. Broks, A. (2000) Izglītības sistemoloģija. Rīga: RaKa, 2000, 172 lpp.
7. Delors, Ž. (2001) Mācīšanās ir zelts: ziņojums, ko Starptautiskā komisija par izglītību 21.gs. sniegusi UNESCO. Rīga: UNESCO LNK, 2001, 225 lpp.
8. Deming, W. E. (1982) Quality, productivity, and competitive position. USA: Massachusetts Institute of Technology.
9. Eiropa 2020. Stratēģija gudrai, ilgtspējīgai un integrējošai izaugsmei [skatīts 2012. gada 30. janvārī]. Pieejams: http://ec.europa.eu/2020/pdf/1_LV_ACT_part1_lv.pdf.
10. Fulans, M. (1999) Pārmaiņu spēki. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 166 lpp.
11. Jarvis, P. (2001) Learning in Later Life: An Introduction to Educators and Carers. London: Kogan Press, 2001, 192 p.
12. Jarvis, P. (2004) Adult Education and Lifelong Education. Theory and Practice. London: Routledge Falmer.
13. Koķe, T. (2012) Pieaugušo izglītība. *Rakstu krājums*. Rīga: RaKa, 2012, 7.–17. lpp.
14. Koķe, T. (2005) Pētījumi pieaugušo pedagogijā. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2005, 119 lpp.
15. Knowles M. S. (1990) The Modern Practice of Adult Education. *From Pedagogy to Andragogy*. Chicago.
16. LLU darbības stratēģija 2010.–2016.gada plānošanas ciklam. [skatīts 2012. gada 10.janvārī]. Pieejams: <http://www.llu.lv/getfile.php?id=16386>.
17. Maslo, I. (2006) No zināšanām uz kompetentu darbību. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 186 lpp.
18. Mūžizglītības memorands (2000) [skatīts 2011. gada 20. decembrī]. Pieejams: http://muzizglitiba.lv/view_52271.html.
19. Orthey, F. M. (2002) Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002, Heft 6, S 7–14.
20. Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide. *Rokasgrāmata*. Rīga: ESF NP projekts, 2006, 69 lpp.
21. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Autoru kolektīvs V. Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
22. Pildavs, J. (2004) Kvalitātes vadīšanas teorijas pamati. Rīga: Kamene, 2004, 182 lpp.
23. Prets, D. (2000) Izglītības programmu pilnveide. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 383 lpp.
24. UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014. Pieejams: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION
25. Valbis, J. (b.g.) Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums. Rīga: Zvaigzne ABC, b.g., 200 lpp.
26. Vienotas metodikas izstrāde profesionālās izglītības kvalitātes paaugstināšanai un sociālo partneru iesaistei un izglītošanai. Teorētiskais pamatojums. Rīga: Profesionālās izglītības administrācija, 2007, 108 lpp.

Summary

Education is one of the most important spheres of human activities without which the development of society is impossible. The system of education as a process characterising the development of people as well as of society is in continuous development. The dynamic development of society sets new tasks for education to react adequately to social novelties and changes. The process of education has become qualitatively richer. It is characterized by the

trends – continuity, diversity, and openness, access to knowledge that changes the essence of knowledge, their acquisition and application.

Participation of Latvia in the global processes requires essential reevaluation of the aims and tasks of the system of education, and to search for innovations in the content of education and teaching methods. The mentioned activities are related to teacher training and further education, development of new further education programmes that would ensure development of teacher professional competence. In implementation of further education programmes maximal attention is paid to the development of the system of improvement of teacher professional competency, their status and prestige.

Quality education forms the basis for an open and democratic society. The quality of teacher pedagogical activities is the basis for qualitative education (Development of Teacher Further Education Methodical Net Ensuring, 2008, 7). Changes and challenges of development require actualizing the importance of pedagogical competence and the possibilities of teacher professional development in the sphere of education. Further education is necessary to purposefully organize and manage a modern, scientifically grounded pedagogical process. It depends on the teacher abilities, talent and knowledge how educated, creative and able the young people will be after finishing school, how well they will be prepared for practical life. Teacher further education is one of the factors of personality professional development. To adapt to the changing conditions everybody should have possibilities for development of professional knowledge lifelong (A Memorandum on Lifelong Learning 2000). Teachers are a part of the society who have always felt the necessity to be informed on the topicalities, therefore, participation in further education is one of their most characteristic activities.

The aim of the article is to analyse and evaluate the compliance of the implementation of the teacher further education courses with the 21st century education quality requirements.

The article analyses and evaluates the experience of professional development of teachers involved in the further education program at the Latvia University of agriculture (LUA). The article analyses the newest research results obtained in 2011 implementing further education courses at the LUA. 157 teachers – attendants of the further education courses participated in the research. The aim of the article is to analyse and evaluate the compliance of the implementation of the teacher further education courses with the 21st century education quality requirements. In the research teacher further education is analysed and summarized, and it is explained how the mentioned problem is being solved in practice. The research is based on theoretical statements and empirical data mathematical processing methods.

There is a demand in society for teachers who are ready for constant changes, able to develop and continuously improve the level of their competence. Further education is and will be means for promotion of implementation of the new trends in education. The main strategic aim of further education is to create scientifically founded, sustainable, stable and up-dated system of further education and methodical support for teachers that would ensure coordinated, purposeful development of teacher professional competence and motivate them for further education. Considering that the research is done based on one higher school (LUA) the results of it cannot be considered representative for the country in total, but it gives an insight in the research in teacher further education quality.

Conclusions

1. Education is one of the most important spheres of human activities without which qualitative development of society is impossible. Fast development of life requires continuous teacher further education professional development.
2. The importance of teacher further education courses increases year by year. It is proved not only by the growing number of participants at these courses but also by their satisfaction (96%) with the achieved result, practically oriented sessions and favourable emotional environment.

3. *The teachers evaluated the acquired knowledge and their practical usefulness highly as the knowledge acquired in the courses can be used in everyday work at school, for improvement of the study process and in social life.*
4. *The teachers wish to get better support for their further education activities from the school administration – moral as well as financial support.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Anita Aizsila – asoc. profesore, *Dr. paed.* Zinātniskās darbības jomas: mūzikglītība, kompetence, pedagogu tālākizglītības programmas vadītāja, darbība ESF projektos – Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos; Profesionālajā izglītībā iesaistīto pedagogu kvalifikācijas celšana LLU. Adrese: J.Čakstes bulv. 5, Jelgava, LV- 3001, e-pasts aizsila@llu.lv, tālruna numurs 29226962.

Studentu profesionālā kompetence speciālajā pedagogijā

Professional Competence of Students in Special Needs Pedagogy

Rasma Viġante

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Pedagoģijas nodaļa
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: rasma.vigante@lu.lv

Rakstā analizētas teorētiskās atziņas un pedagoģiskā pieredze, kas saistīta ar studentu profesionālās kompetences veidošanos speciālajā pedagogijā un tās izvērtēšanu. Jēdziens “profesionālā kompetence” izglītības jomā tiek skaidrots dažādi, tādēļ analizēti vairāki šo skaidrojumu varianti. Kopīgā raksturīgākā atziņa – skolotāja profesionālo kompetenci veido zināšanas, prasmes, attieksmes un pieredze. Jēdziens “speciālā pedagogija” ietver izglītojamo ar speciālām vajadzībām mācību un audzināšanas koriģējošo darbību teoriju un praksi, nodrošinot veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību. Pēdējos piecpadsmit gados vispārējās izglītības iestādēs arvien vairāk tiek licencētas un īstenotas speciālās izglītības programmas. Lai sagatavotu skolotājus darbam minētajās programmās, tiek organizēti dažādi tālākizglītības un profesionālās pilnveides kursi, bet studenti gūst vispārēju ieskatu speciālajā pedagogijā. Dziļas zināšanas šajā jomā iegūst speciālās izglītības skolotāji un logopēdi. Dažādas ir topošo skolotāju priekšzināšanas un attieksme pret bērniem ar speciālām vajadzībām. Latvijā tāpat kā citās Eiropas valstīs ir aktuāla skolotāju profesionālā sagatavošana darbam ar pirmsskolas un skolas vecuma bērniem, kuriem diagnosticētas tādas veselības problēmas, kuru dēļ nepieciešama speciālā izglītība. Rakstā salīdzinoši analizēts, kā desmit gados mainījušās studentu priekšzināšanas, kāds ir studentu pašvērtējums par profesionālo kompetenci speciālajā pedagogijā, kā arī darba devēju – skolu direktoru – viedoklis par jauno skolotāju profesionalitāti.

Atslēgvārdi: speciālā pedagogija, speciālās vajadzības, profesionālā kompetence.

Ievads

Latvijas Nacionālās attīstības plānā 2007.–2013. gadam izglītības sistēmai ir noteikts uzdevums – panākt izglītota cilvēka konkurētspēju darbaspēka tirgū, attīstīt cilvēkos iniciatīvu, uzņēmību un radošu pieeju, kas nepieciešama sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai. Katram cilvēkam, veicot jebkuru darbu, ir nepieciešama noteikta profesionālā kompetence. Īpašas prasības izvirzītas mūsdienu skolotājam – viņam jāprot dinamiskajā mācību procesā iesaistīt visus skolēnus, dažkārt ar tik atšķirīgiem attīstības līmeņiem un spējām, veidot

dialogu ar katru bērnu un viņa vecākiem, apgūt un izmantot jaunākas tehnoloģijas, būt vienlaikus prasmīgam padomdevējam, sadarbības partnerim un mācību procesa vadītājam. S. E. Fjelda atziņa, ka skola sākas un beidzas ar saviem skolotājiem (Fjelds 1998, 20. lpp.), pierāda pedagogu profesionālās meistarības nozīmi izglītības procesa kvalitātes nodrošināšanā. Izglītības iestādes prestižu un panākumus ietekmē katra skolas darbinieka, īpaši skolotāju, ieguldījums. Skolotājam kā mācību procesa subjektam svarīga ir izglītība, apgūtās teorijas un prakses attiecības viņa kompetencē, saskarsme ar skolēniem, profesionālā pārliecība un attieksme pret skolēnu, sevi un savu darbu (Žogla 2001, 97. lpp.).

Pēdējos gados izglītībā strauji samazinās jauno skolotāju skaits. Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas statistiskajiem rādītājiem 2009./2010. mācību gadā vispārizglītojošajās dienās skolās Latvijā darbu uzsāka 22629 skolotāji, no tiem tikai 110 (0,49%) jaunie skolotāji. Tas ir par 249 jeb 0,9% mazāk nekā iepriekšējā 2008./2009. mācību gadā. 2010./2011. mācību gadā vispārizglītojošajās dienās skolās sāka strādāt 299 jaunie pedagogi, no tiem 137 darbu skolā apvienoja ar studijām, bet 162 uzsāka darbu pēc augstākās pedagoģiskās izglītības iegūšanas.

Skolotāju sastāvs noveco, jaunieši nevēlas strādāt skolā, mazinās skolotāja darba prestižs, to veicina sabiedrības attieksme un pedagogu zemās algas, arī informācijas tehnoloģiju straujā attīstība daļēji mazina skolotāja nozīmību, jo internetā ātri iespējams iegūt plašu informāciju. Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta daudzvalodības politikas koordinatore T. Kondeko (*Condeco*), raksturojot izglītības stratēģiju “Eiropa 2020”, akcentē trīs būtiskas misijas: pirmkārt, radīt prasmīgu cilvēkresursu kapitālu, kas apveltīts ar zināšanām, kā arī specifiskām un transversālām nozares prasmēm; otrkārt, ģenerēt jaunas zināšanas, attīstīt inovācijas utt.; treškārt, stiprināt un attīstīt sociālo iekļaušanos un mobilitāti (Augstākā izglītība Baltijā un stratēģija “Eiropa 2020” 2011). Tātad nepieciešams sekmēt pārmaiņas izglītībā, lai mācību procesu iespējami tuvinātu attīstības procesiem sabiedrībā. Un viena no tādām iespējām ir skolotāju profesionālās kompetences veidošana.

Profesionālās kompetences jēdziens un būtība

Pedagoģijā jēdziens “profesionālā kompetence” tiek lietots un skaidrots dažādi. S. Družilovs (*Дружилов* 2001) jēdzienu “profesionālisms” raksturo plašāk nekā “profesionālā kompetence”, jo profesionālim nepietiek tikai zināt, kā darīt, bet jāprot šīs zināšanas pielietot, lai sasniegtu noteiktu rezultātu. Tikai izvērtējot profesionālās darbības efektivitāti, iespējams noteikt profesionalitāti. Līdzīgi uzskati ir V. Bodrovam, ranžējot profesionālismu augstāk par profesionālo kompetenci. Profesionāli orientētas personības struktūras pamatā ir profesionālās zināšanas un profesionālā pieredze, kas veido profesionālo kompetenci. Tai seko profesionālā lietderība, un kā personības struktūras noslēdzošā pakāpe ir profesionālisms (*Бодров* 2001). Kompetence ir spēja, pamatojoties uz zināšanām, izvēlēties situācijai vai darbībai atbilstošākos līdzekļus un adekvāti rīkoties (Koķe 2003). I. Maslo un I. Tiļļa definē kompetenci kā spēju un pieredzes individuālu kombināciju (Maslo, Tiļļa 2005). A. Rauhvargers profesionālo

kompetenci raksturo kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu (Rauhvargers 2008). E. Zejers atklāj ciešo saikni starp profesionālo un personības veidošanos saistībā ar veikto profesionālo darbību (Зееп 2008). L. Paņina raksturo kompetences līmeni kā zināšanas un pieredzi kādā noteiktā zinātnē vai praktiskā jomā. Viņa uzskata pedagoga darba kvalitāti par kompleksu jēdzienu, kas ietver kompetences līmeni, vajadzību un spējas veikt pedagoģisko darbību, iedziļināšanos katrā skolēnā, ievērojot un respektējot katra atšķirības un īpatnības, spēju veidot kontaktus iekšējā un ārējā vidē, prasmi mācību procesā lietot inovācijas un zinātniski pētniecisko aktivitāti (Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā 2007, 65. lpp.). Savukārt A. Markova (Маркова 1996), J. Kotočitova (Коточитова 2002) un V. Slasteņins (Сластенин 2006) profesionālās kompetences veidus klasificē nedaudz atšķirīgi (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Profesionālās kompetences veidi (Маркова, Коточитова, Сластенин)

Nr. p. k.	A. Markova	J. Kotočitova	V. Slasteņins
1.	Darbības profesionālā kompetence (augsta līmeņa darbība, prasme zināšanas izmantot praksē)	Radošā kompetence	Subjektīvi un kreatīvi profesionālā kompetence (teorētiska un praktiska sagatavotība profesionālajai darbībai)
2.	Sociālā profesionālā kompetence (prasme savstarpēji sadarboties, izmantojot dažādus sadarbības paņēmienus)	Personības kompetence	Personiski produktīvā kompetence (profesionālās darbības jēgas izpratne un pieņemšana)
3.	Personības profesionālā kompetence (prasme plānot savu profesionālo darbību, saskatīt problēmas un patstāvīgi pieņemt lēmumus, pašizpaušmes un pašattīstības prasmes)	Emocionālā kompetence	Profesionāli reprodūktīvā kompetence (profesionālo zināšanu un prasmju apguve)
4.	Individuāli profesionālā kompetence (noturīga profesionālā motivācija, pašregulācija un profesionālā izaugsme)	Komunikatīvā kompetence	Adaptīvā kompetence (jaunās sociālās lomas apzināšana, nākamās profesijas izzināšana)
5.	–	Darbības kompetence	–
6.	–	Zināšanu kompetence	–

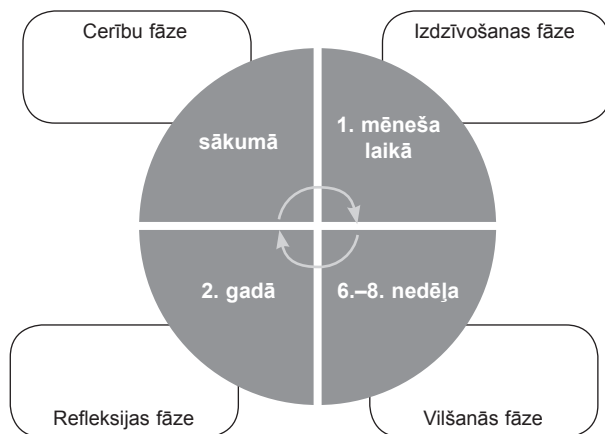
J. Kotočítova akcentē secīguma nozīmi pedagoģiskās kompetences veidošanās procesā, jo atsevišķa kompetence nenodrošina pedagogam nepieciešamo profesionālo kompetenci. Tikai apgūstot visas kompetences, skolotājs sasniedz augstāko – radošo kompetenci. A. Markova visaugstāk vērtē darbības profesionālo kompetenci. Bez 1. tabulā jau minētajām kompetencēm par svarīgām atzītas analītiskās prasmes, pašorganizācijas un sociālās prasmes, kas raksturīgas ilgtspējīgai izglītībai, sabiedrības attīstībai, personiskajai labklājībai un sociālajai vienotībai (*Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework 2008*). Prakse pierāda, ka mērķtiecīgs un profesionāli kompetents skolotājs ir konkurētspējīgs, jo apzinās savus resursus un attīstības potenciālu, prot prognozēt profesionālās darbības iespējas un draudus, jūt atbildību par sava darba kvalitāti. Mūsdienās, kad samazinās skolēnu skaits, arī skolotāju konkurence ir realitāte.

Studentu profesionālās kompetences veidošanās

Stratēģiskā sistēma Eiropas sadarbībai izglītības jomā plāno augsta līmeņa izglītības kvalitāti un efektivitāti, nodrošinot skolotājiem atbilstošu sākotnējo izglītību un nepārtrauktu profesionālo attīstību (*Strategic framework for European cooperation in education and training 2010*). Izglītības sistēma ir vērstā uz attīstību, bet attīstībai jābūt plānotai un līdzsvarotai. Topošo skolotāju izglītība neaprobežojas tikai ar teorijas un prakses apgūšanu, tikpat svarīga ir studenta personība un adekvāts profesionālais pašvērtējums. Apgūtās prasmes ir kompetences sastāvdaļa.

M. Ārmstrongs apkopojis faktorus, kas ietekmē prasmju veidošanos: profesionālās zināšanas un pieredze, komunikācijas prasme, spēja pieņemt lēmumus un risināt problēmas, paškontrolē, personības rakstura īpašības un rīcības motīvi – vajadzības, intereses, attieksmes, noslieces –, kā arī izskats un uzvedība. Papildus jau minētajiem faktoriem uzsvērtas dažāda veida tehniskās prasmes un iemaņas (*Armstrong 2006*). Līdzīgas darbiniekam nepieciešamās kompetences ir akcentētas Eiropas paraugkritēriju sistēmā – komunikācijas un analītiskās prasmes, pašorganizācijas un sociālās prasmes, radošums –, jo tās ir nozīmīgas valsts ekonomiskajai un personiskajai labklājībai, ilgtspējībai un sociālajai vienotībai (*Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework 2008*). Lai arī studiju laiks ir darbietilpīgs un prasa lielu atdevi, tā ir tikai sagatavošanās patstāvīgai pedagoģiskā darba ikdienai. Analizējot un raksturojot studenta/jaunā skolotāja profesionālo gaitu sākumu, E. Moira (*Moir 1999*) apraksta četrus būtiskus posmus un to raksturīgākās izpausmes.

- Cerību posms ar pozitīvām gaidām, emocionālu savīļņojumu, pedagoģiskās darbības idealizēšana.
- Izdzīvošanas posms ar reālo situāciju skolā un klasē, neparedzētām pedagoģiskām problēmām un negaidītām situācijām.
- Vilšanās posms ar šaubām par savu kompetenci un domām par izvēlētais profesijas nepiemērotību, nepieciešamo iemaņu un prasmju apguves sistēmu, tas prasa sistemātisku darbu un atbildības izjūtu.



1. att. Jaunā skolotāja profesionālo gaitu sākums (Moir 1999)

- Refleksijas fāze liecina par skolotāja profesionālo kompetenci un izaugsmi, tā ir prasme izvērtēt savu pedagoģisko darbību un pieredzi, nodrošinot atgriezenisko saikni (sk. 1.attēlu).

Līdzīgi E. Moiras aprakstītajām fāzēm arī E. Zejers (Zeep 2006) konstatē vairākas stadijas, kas secīgi jāpārvar studentam:

- adaptācijas stadija;
- intensifikācijas stadija;
- identifikācijas stadija.

Katrā stadijā mainās sociālās situācijas, līdz ar to jāapgūst un jāpieņem jaunas sociālās lomas. Bieži tas saistās ar subjektīvām un objektīvām grūtībām, ar vadošās darbības veidu maiņu. Atsevišķos gadījumos tas var izraisīt iekšējus personības konfliktus vai pat profesionālās veidošanās krīzi (Zeep 2006, 48. lpp.). Tādēļ tik svarīgi ir respektēt topošo skolotāju atšķirīgo kognitīvo attīstību un prasmes transformēt zināšanas mērķtiecīgā darbībā.

Ieskats atsevišķu valstu speciālajā pedagogijā

Tālāk apkopoti 1996. gadā dibinātās Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras (www.european-agency.org) materiāli par dažām valstīm. Līdz 2011. gadam aģentūras priekšsēdētājs (no 1996. līdz 2005. gadam – direktors) bija Jorgens Grēve (Greve), no 2011. gada – Pērs Gunvāls (Gunnvall) no Zviedrijas.

Lielbritānija. Pēc Lielbritānijas Izglītības ministrijas datiem, pēdējos gados to skolēnu skaits, kam nepieciešama speciālā izglītība, ir nemainīgs. Apmēram vienai piektajai daļai jeb 20% bērnu un jauniešu ir grūtības apgūt izglītības programmu, mācību procesā viņiem ir nepieciešams papildu atbalsts. Tādēļ jānodrošina, lai visi skolotāji būtu atbilstoši izglītoti, lai viņiem būtu pieejami nepieciešamie instrumenti un resursi, kas apmierinātu skolēnu dažādās

individuālās vajadzības. Lielbritānijas Izglītības ministrija aicina skolotājus sekot līdzi izmaiņām izglītības jomā un būt aktīviem savā profesionālajā pilnveidē.

Beļģija. Pēc 73 skolu psiholoģiskās palīdzības dienestu veiktajiem pētījumiem, 20% sākumskolas vecuma bērnu ir vajadzīga kāda speciālā izglītība. No tiem 12,5% ir viegli intelekta traucējumi un/vai mācīšanās traucējumi, 3,3% ir diagnosticēti uzvedības vai autiskā spektra traucējumi. Savukārt 8,9% 12–18 gadus veciem jauniešiem ir viegli intelekta traucējumi, 16% nepieciešams augstāks pielāgošanas līmenis, bet 3,4% vidusskolēnu diagnosticēti uzvedības vai autiskā spektra traucējumi. Flandrijas Izglītības ministrija uzskata, ka skolu personāls nav atbilstoši sagatavots, tādēļ būs nepieciešamas investīcijas skolotāju profesionālajā pilnveidē, lai darbs būtu kompetentāks, strādājot ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības.

Slovēnija. Slovēnijas Izglītības ministrija izstrādājusi jaunu normatīvo regulējumu izglītības jomā bērniem ar speciālām vajadzībām, kas ietver pāreju uz iekļaujošo izglītību un vienlaikus akcentē speciālo institūciju atbildību kā profesionālajiem un atbalsta centriem. Tādēļ skolotājiem ir aktuāli apgūt jaunas kompetences darbam ar bērniem, kuriem ir nepieciešama speciālā izglītība.

Vācija. Vācijas Federālās zemes nodrošina tiesības uz izglītību personām ar attīstības traucējumiem. Lai īstenotu šīs tiesības un nodrošinātu tām vienādas iespējas, ir akceptēta iekļaujošās izglītības sistēma visos mūžizglītības posmos. Ir plānots nodrošināt speciālās izglītības atbalstu kā nozīmīgu papildinājumu vispārīzglītojošo skolu izglītības pakalpojumu piedāvājumam. Tādēļ rodas nepieciešamība skolotāju profesionālajā izglītošanā padziļināti iekļaut speciālās pedagoģijas zināšanas.

Spānija. Spānijas Izglītības ministrija pauž stingru atbalstu kvalitatīvai skolēnu un studentu izglītībai, uzskatot izglītību par svarīgu faktoru sociālās iekļaušanas sasniegšanai. Būtiskākie Madrides starptautiskās konferences "Iekļaujošā izglītība: veids, kā veicināt sociālo vienotību" (2010) priekšlikumi ir sekmēt iekļaujošās izglītības īstenošanu no skolas gaitu sākuma un akcentēt agrīnu vajadzību identifikāciju un intervenci, īpašu uzmanību pievēršot skolotāju izglītībai (sākotnējai un profesionālajai pilnveidei) visos izglītības līmeņos.

Islande. Studenta sagatavotība patstāvīgai profesionālajai darbībai saistīta ar personības vispārējo un profesionālo zināšanu, prasmju un attieksmju potenciālu. Tādēļ diskutējama ir Islandes Universitātes īstenotā programma, piedāvājot universitātes izglītību cilvēkiem ar intelektuāliem traucējumiem. Programma veidota kā divu gadu pētījumu attīstības projekts Sociālo zinātņu fakultātē. Tā saskaņota ar starptautiskās organizācijas oficiālo politiku, kura atbalsta cilvēkus ar speciālās izglītības vajadzībām, cilvēktiesību konvenciju un Islandes Universitātes politiku. Galvenais programmas mērķis – dot iespēju studentiem ar intelektuāliem traucējumiem pilnībā iekļauties sabiedrībā. Būtiska studiju daļa ir mācības kopā ar pārējiem studentiem, izveidojot darbuzzinātāju sistēmu, kas nodrošina individuālu atbalstu. 2007. gada rudenī tika uzņemti pirmie programmas dalībnieki, un 2010. gada jūnijā 22 studenti absolvēja Islandes Universitāti, saņemot diplomu, kas paredzēts studentiem ar intelektuāliem traucējumiem (*EuroNews* 2009, 11. lpp.). Grūti noteikt, vai tā ir pārprasta vienlīdzības principa

akcentēšana vai augstākās izglītības nozīmes nonivelēšana. Intelektuālās attīstības traucējumi ir saistīti ar garīgu atpalcību, kam raksturīgi stabili, izteikti un neatgriezeniski intelektuālās darbības traucējumi, kas radušies organisku galvas smadzeņu darbības traucējumu rezultātā. Skolēni ar intelektuālās darbības traucējumiem nav spējīgi apgūt pamatzglītības programmu atbilstoši valsts izglītības standarta prasībām, līdz ar to neiegūst vidējo izglītību. Savukārt, iestājoties augstskolā, jāuzrāda dokuments par vidējās izglītības iegūšanu.

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras noslēguma ziņojumā, analizējot izglītības pakalpojumus, akcentēts, ka “iesaistītajiem dažādajiem speciālistiem un pakalpojumu sniedzējiem nav nepieciešamās kompetences speciālajā izglītībā un darbā ar imigrantu izcelsmes skolēniem, lai nodrošinātu labāko izglītības pieeju atbilstoši kombinētajām skolēna vajadzībām” (Multikulturāla daudzveidība un speciālo vajadzību izglītība 2009, 74. lpp.). Viena no rekomendācijām izglītības pakalpojumu jomā ir paredzēt, ka vispārīzglītojošās un speciālās izglītības skolotājiem jāpaplašina savas zināšanas un prasmes, izmantojot nepieciešamās profesionālās pilnveides programmas (turpat, 76. lpp.). Arī Latvijā pēdējos 15 gados vispārējās izglītības iestādēs arvien vairāk ir licencētas un īstenotas speciālās izglītības programmas. Tas nozīmē, ka katram skolotājam ir jābūt profesionāli sagatavotam darbam minētajās programmās, kā arī jāspēj sniegt atbalstu mācību procesā jebkuram bērnam, ja tas ir nepieciešams.

Viedokļi par studentu un jauno skolotāju profesionālo kompetenci speciālajā pedagogijā

Katrs students ir savdabīga personība. Lai arī apgūta viena studiju programma, studentiem ir dažāds teorētisko zināšanu līmenis, atšķirīgas prasmes, iemaņas un pieredze, atšķirīga izpratne par skolotāja profesijas būtību un dažāda vērtību sistēma.

Pētījumā salīdzinoši analizēts, kā desmit gados mainījusies studentu izpratne par speciālo pedagogiju. Pirmais pētījums tika veikts 2002. gadā, un rezultāti publicēti Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas starptautiskās zinātniskās konferences “Teorija un prakse skolotāju izglītībā” (2002) materiālos.

Pētījumā izmantotas kvalitatīvās pētniecības metode: darbības pētījums, vērtējot un analizējot studentu ievadpaujas, praktiskos darbus un prakses atskaites.

Pētījuma bāze: 107 studenti, 12 speciālās izglītības iestāžu direktori un direktoru vietnieki mācību darbā.

Sākot speciālās pedagoģijas kursu, studentu ievadpaujas rezultāti liecināja, ka no 107 respondentiem 78 nav nekāda priekšstata par speciālo izglītību, 14 studentiem ir kļūdaina izpratne (piemēram, jaucot speciālās izglītības iestādes ar mūzikas un sporta novirziena izglītības iestādēm vai iedomājoties, ka bērni ar speciālām vajadzībām ir ārvalstu diplomātu bērni), 15 studentiem ir daļējs priekšstats, no tiem 6 studenti nosauc kādu konkrētu speciālās izglītības iestādi vai pazīst kādu konkrētu bērnu ar speciālām vajadzībām.

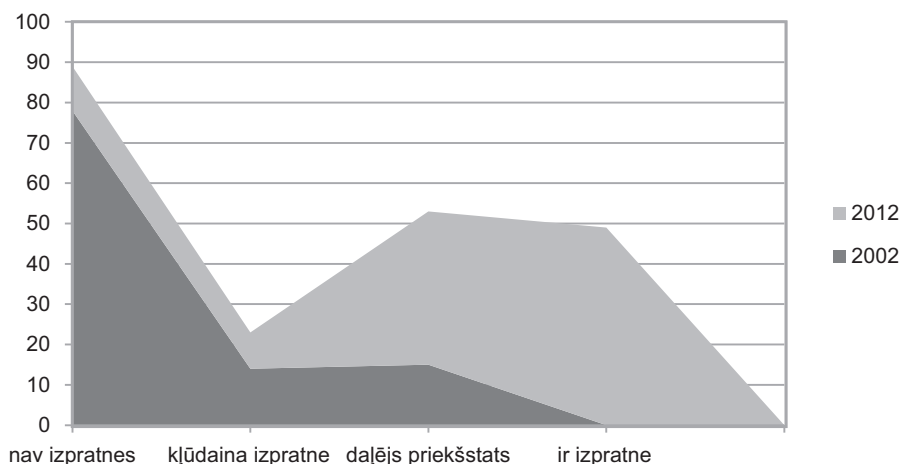
Secinājums – topošajiem skolotājiem, sākot apgūt speciālās pedagoģijas kursu, minētajā jomā priekšzināšanu nav vai tās ir niecīgas.

Pēc desmit gadiem – 2012. gadā – arī tika analizēti 107 studentu ievadaptauju rezultāti. Tie liecināja, ka 49 respondentiem ir izpratne par speciālās pedagoģijas būtību, 11 nav nekāda priekšstata par speciālo izglītību, deviņiem ir kļūdaina izpratne, bet 38 studentiem ir daļējs priekšstats.

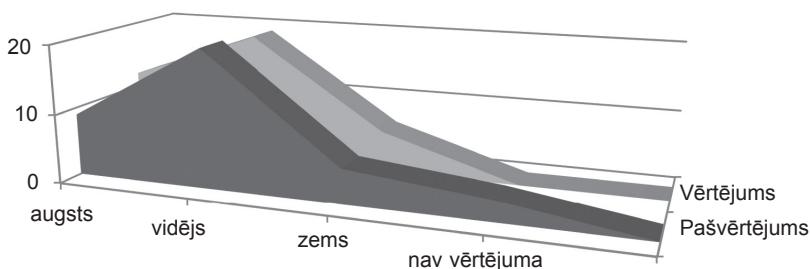
Secinājums – desmit gadu laikā paplašinājusies sabiedrības informētība par speciālo izglītību kā vispārējās izglītības īpašo veidu, līdz ar to arī studentiem ir plašākas priekšzināšanas (sk. 2. attēlu).

Vēl pētījumā analizēts un salīdzināts 37 studentu pašvērtējums par profesionālo kompetenci speciālajā pedagoģijā un docētāja vērtējums studiju kursa noslēgumā. Pašvērtējums bija anonīms, lapā apvelkot vienu no trim vērtējumiem un īsi to pamatojot. Deviņi studenti augstu vērtēja savu profesionālo kompetenci, 20 – kompetenci novērtēja vidējā līmenī. Pieci studenti atzīmēja zemu līmeni, pamatojot, ka vēl nestrādā specialitātē, viens students uzskatīja, ka darba specifiku īsti iepazīt var tikai izglītības iestādē, tādēļ augstāku kompetences līmeni ir nekorekti norādīt. Vēl triju studentu pašvērtējums netika akceptēts, jo nebija pašvērtējuma pamatojuma (tikai lapā apvilks vidējais līmenis). Nedaudz atšķirīgs ir studiju kursa docētāja viedoklis: 12 studentiem – augsta profesionālā kompetence, 19 – vidēja, bet 6 – zema (sk. 3. attēlu).

Lai iespējami objektīvāk izvērtētu studijas beigušo jauno skolotāju profesionālo kompetenci, tika aptaujāti 12 darba devēji – speciālās izglītības iestāžu direktori un direktoru vietnieki mācību darbā, kuru iestādēs strādā 27 jaunie speciālās izglītības skolotāji. Izglītības iestāžu administrācija uzskata, ka 15 jaunajiem pedagogiem ir augsta, deviņiem – vidēja profesionālā kompetence. Trijiem ir zems profesionālās kompetences līmenis, kā iemeslu norādot negatīvas rakstura īpašības un personības profesionālās kompetences nepilnības. Tomēr



2. att. Studentu priekšzināšanas par speciālo pedagoģiju 2002. un 2012. gadā



3. att. Studentu profesionālā kompetence speciālajā pedagogijā – studentu pašvērtējums un docētāja vērtējums

pētījuma rezultāti apstiprināja, ka jauno skolotāju zināšanas ir pietiekamas, lai sekmīgi varētu iesaistīties mācību procesā, iekļauties izglītības iestādes kolektīvā un veidot savu pedagogisko pieredzi.

Secinājumi

Jebkura skolotāja profesionālo kompetenci veido zināšanas, prasmes, attieksmes un profesionālā pieredze. Līdz pieredzes apgūšanai svarīga ir prasme zināšanas izmantot praktiski. Topošie speciālās izglītības skolotāji, studijas beidzot, iegūst nepieciešamo profesionālo kompetenci, bet profesionālisms ir atkarīgs no pašiem.

Profesionalitātes veidošanās ir viens no personības attīstības aspektiem, kad efektīvi mainās skolotāja vajadzības, motīvi, attieksme un rīcība profesionālās attīstības gaitā.

Positīvi vērtējama tendence, ka lielai daļai studentu, uzsākot studijas, ir priekšstats par dažādību – spēju atšķirību un attīstības traucējumu veidiem. Izpratne ir pamats tolerancei un motivācijai palīdzēt tiem, kam diagnosticētas tādas veselības problēmas, kuru dēļ viņiem nepieciešama speciālā izglītība. Tas pozitīvi ietekmē studentu patstāvīgas profesionālās darbības un kompetences veidošanos. Studenti ir dažādi, neatkarīgi no tā, ka apgūta viena studiju programma, katrs uzsāk darbu izglītības iestādē savā profesionālās attīstības līmenī, ar savu izpratni par skolotāja profesijas būtību.

LITERATŪRA

- Armstrong, M. A. (2006) *Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page, 2006, p. 145–150.
- Augstākā izglītība Baltijā un stratēģija *Eiropa 2020*. (2011)//*Diskusiju forums* Nr. 4. Rīga: SIA Komerccarbības un finanšu pētniecības aģentūra, 2011, 5.–28. lpp.
- EuroNews on special Needs Education 19 (2009). Pieejams: <http://www.european-agency.org/news/euronews>
- EuroNews on special Needs Education 20 (2011). Pieejams: <http://www.european-agency.org/news/euronews>

- Fjelds, S. E. (1998) No parlamenta līdz klasei. Rīga: Rīgas pilsētas Skolu valde, 1998, 67 lpp.
- Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. (2007) [projekta zinātniskais vadītājs Vladimirs Meņšikovs]. Stratēģiskās analīzes komisija. Rīga: Zinātne, 2007, 229 lpp.
- Key Competences for Lifelong Learning– European Reference Framework. (2008) [skatīts 2009. gada 9. oktobrī]. Pieejams: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.
- Koķe, T. (2003) Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti. Rīga: SIA Izglītības solī.
- Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007.–2013. gadam. (2006) Apstiprināts ar Ministru Kabineta 2006. gada 4. jūlija noteikumiem Nr. 564 “Noteikumi par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2007.–2013. gadam”. Pieejams: http://www.nap.lv/upload/nap/national_development_plan_2007-2013_lat.pdf.
- Maslo, I., Tiļļa, I. (2005) Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiskā kategorija. *Skolotājs* Nr. 3, 4.–9. lpp.
- Moir, E. (1999) The stages of a teacher’s first year. In: M.Scferer (Ed.) *A Better Beginning. Supporting and Mentoring New Teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 1999, p. 19–23.
- Multikulturāla daudzveidība un speciālo vajadzību izglītība. (2009) Noslēguma ziņojums. *Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra. European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009, 88 lpp.
- Rauhvargers, A. (2008) Boloņas procesa un ES kvalifikāciju ietvarstruktūras – kopējais un atšķirīgais [skatīts 2009. gada 10. janvārī]. Pieejams: www.apa.lv.
- Skolotāju skaits LR vispārīzglītojošajās dienās skolās 2009./2010.mācību gadā. Pieejams: www.izm.lv.
- Strategic framework for European cooperation in education and training. (2010) *Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)* [skatīts 2010. gada 7. martā]. Pieejams: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm.
- Vigante, R. (2002) Speciālās teorijas un prakses nozīme topošo skolotāju izglītībā. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas starptautiskās zinātniskās konferences “Teorija un prakse skolotāju izglītībā” materiāli, 2002, 92.–99. lpp.
- Žogla, I. (2001) Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga: RaKa, 2001, 275 lpp.
- Бодров, В. А. (2001) Психология профессиональной пригодности. Москва: ПЕР СЭ, 2001, 333 с.
- Дружилов, С. А. (2001) Обучение и стадии профессиональной компетентности. Непрерывное образование как условие развития творческой личности. Новокузнецк: ИПК, 2001, 31–33 с.
- Зеер, Э. Ф. (2008) Психология профессий: учеб. пособие для вузов – 2-е изд. Москва: Академический Проект, Фонд «Мир», 2008, 336 с.
- Маркова, А. К. (1996) Психология профессионализма. Москва: Междунар. Гуманит. Фонд “Знание”, 1996, 308 с.
- Коточитова, Е. В. (2002) Психологические особенности творческого педагогического мышления. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2002, 122 с.
- Сластенин, В. А. (2006) Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя. Педагогическое образование и наука, 2, 2006, 4–9 с.

Summary

The article analyzes the theoretical ideas and pedagogical experience that is connected with the formation of students' professional competence in special pedagogy and its evaluation. The concept "professional competence" in education is explained differently; therefore, several versions of the explanation are analysed in the article. The common characteristic feature is that teacher's professional competence is constituted by knowledge, skills attitude and experience. The concept "special pedagogy" includes the theory and practice of the teaching/ learning process- upbringing- the corrective activity of the learners with special needs, ensuring education that corresponds to the health, abilities and the development level of the learners. More and more special education programmes have been licensed and implemented in general comprehensive educational institutions over the last fifteen years. Different further education and professional development courses are organized in order to prepare teachers for work in these programmes and students gain general insight into special pedagogy. Only special education teachers and speech therapists acquire profound knowledge. The future teachers have different prior knowledge in this field as well as attitude to children with special needs. In Latvia as in other European countries the professional training of teachers for working with preschool and school children who are diagnosed with special education needs is very topical. The article gives the comparative analysis of how students' prior knowledge has changed in a ten years' period, what students' self-assessment about their professional competence in special pedagogy is as well as the opinion of the employers – school principals about the professionalism of the young teachers.

Keywords: *special pedagogy, special needs, professional competence.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORU

Rasma Vīgante – pedagoģijas doktore, Latvijas Universitātes docente. Pētnieciskā darbība saistīta ar specialo pedagoģiju. Ir speciālās izglītības skolotāja un logopēda kvalifikācija un trīsdesmit gadu pedagoģiskā pieredze šajā jomā.

Studentu izpratne par e-mācīšanos sociālās klātbūtnes kontekstā

Students' Perception of e-learning in the Context of Social Presence

Rita Birziņa

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Pedagoģijas zinātniskais institūts

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: rita.birzina@lu.lv

E-mācīšanās ir viens no līdzekļiem, lai veicinātu pārmaiņas akadēmiskajās studijās, nodrošinot iespēju integrēt neformālās un informālās izglītības elementus formālajā izglītībā. Studiju individualizācija, pieejamība jebkurā laikā un e-vide sekmē studentu kompetenci mācīšanās jomā. E-mācīšanās ir saistīta ar mācīšanas, sociālās un kognitīvās klātbūtnes aspektiem. 2011. gadā veikts izmēģinājuma pētījums par e-mācīšanos Āzijas un Eiropas pētniecības tīklā. Pētījuma mērķis bija noskaidrot Latvijas augstskolu studentu izpratni par e-mācīšanos, akcentējot sociālo klātbūtni kā mediatorfaktoru docētāja un studenta, studenta un studenta sadarbībā e-studijās.

Atslēgvārdi: e-mācīšanās, kognitīvā klātbūtne, mācīšanas klātbūtne, sociālā klātbūtne.

Ievads

E-mācīšanās ir 21. gadsimta jauna mācīšanās organizācijas forma (Seok 2008). Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) veido transformatīvu mācīšanas vidi, kura spēj nodrošināt katram tās lietotājam individuālu pieeju, piemērojot to viņa vajadzībām (Twig 2001). Tā var palīdzēt studentam apgūt un izmantot jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas viņa profesionālajai darbībai (Dwyer 1999). E-mācīšanās procesam ir ievērojams potenciāls, lai mainītu mācīšanas un mācīšanās veidu. Uzskatot, ka e-mācīšanās ir daļa no pedagoģiskā procesa risinājumiem, tā varētu kļūt par vienu no iespējam apliecināt mācīšanās ideālu. Pašreizējā pasīvā informācijas nodošanas pieeja augstākajā izglītībā kontrastē ar interaktīvo un konstruktīvo e-mācīšanās potenciālu (Garrison et al. 2003).

Kvalitatīvā izglītības procesā ir jāattīsta studenta prasmes pašvirzītam studiju procesam (Derrick et al. 2005). Mācīšanas un mācīšanās fokuss ir jāmaina, liekot lielāku akcentu uz studentiem, kuri spēj strādāt patstāvīgi un autonomi. Studiju procesā studenti būtu jānodrošina ar dažādām iespējām, kuras sekmētu neatkarīgu mācīšanos (Derrick et al. 2005), attīstot studenta pašvirzību

(Gibbons&Phillips 1984). Datora izmantošana saziņas procesā sniedz plašāku pieejamības un pielāgošanās iespēju, veicina studenta kognitīvo iesaistīšanos un mijdarbību, tādējādi padarot sadarbību starp studentu un docētāju par interaktīvu pašorganizētu studiju procesu (Long 1990; Boekaerts 1997).

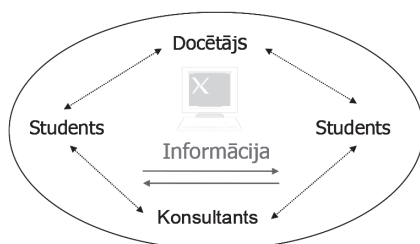
Tāpēc ir svarīgi noskaidrot, kā students no klausītāja un novērotāja kļūst par studiju procesa problēmrisinātāju, atbalstītāju un diskusiju partneri, kā viņš no savas individuālās darbības pāriet uz sadarbību un mācīšanos grupā, no konkurenta kļūst par sadarbības kolēģi un spēj “apvienot” savas un kursabiedru zināšanas, iekļaujoties grupā (MacGregor 1990, 25. lpp.), kā studiju e-vidē notiek mijdarbība starp studentu un docētāju, studentu un studentu. Būtiskākais šajā procesā ir studenta attieksmju un uzskatu maiņa, kas attīsta mācīšanās ilgtspējību (Derrick et al. 2005).

1. Pētījuma teorētiskais pamatojums

Saziņa e-vidē ir cieši saistīta ar cilvēka pieredzes nodošanas procesu, tostarp ar izpratni par cilvēka rīcību, apmainoties ar informāciju un interpretējot ziņojumus. Zināmā mērā tā ir metakomunikācija, kas ietver personisko, starpperšonu un grupas saziņu (Aitken et al. 2008). Veidi, kā indivīds un grupa izmanto tehnoloģijas saziņai, ir galvenais pamats komunikācijas norisei. E-vidē, par starpnieku izmantojot datoru, sazinās students ar citiem studentiem, students ar docētāju, docētājs un students ar konsultantu (*tutor*) un docētājs ar docētāju (sk. 1. att.). Sadarbība notiek, piedaloties mācīšanās procesā, veidojot sociālos tīklus un apliecinot savu sociālo klātbūtni. E-studiju procesā iesaistītās personas šajā saziņas procesā iegūst sev nozīmīgu informāciju.

Mācīšanās un mācīšana tiešsaistes vidē daudzējādā ziņā ir līdzīga mācīšanās un mācīšanas procesam formālās izglītības kontekstā – tiek izvērtētas studenta vajadzības, apspriests vai noteikts mācību saturs, mācīšanās darbības sadalītas posmos un mācīšanās tiek novērtēta. Tomēr tiešsaiste rada unikālu mācīšanas un mācīšanās vidi, piedāvājot izmantot sinhrono un asinhrono komunikāciju, kā arī ļaujot klātienē mācīšanos apvienot ar tiešsaistes mācīšanos.

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido teorētiskās atziņas par 1) mācīšanas un mācīšanās pārneses modeli (Garrison et al. 2000; 2003; 2005) un 2) sistēmiski konstruktīvo mācīšanos (Reich 2005).



1. att. Studenta, docētāja un konsultanta sadarbības shēma e-vidē

Figure 1. Interaction in E-environment Among Students, Lecturer and Tutor

1.1. Mācīšanas un mācīšanās pārneses modelis

Kaut gan tiek uzskatīts, ka sadarbība starp studentu un studentu, studentu un docētāju ir viens no vēlamajiem mācību mērķiem tālmācībā, tomēr sociālā mijdarbība pati par sevi nav garantija kognitīvai iesaistei vai jēgpilnam mācīšanās procesam (*Garrison & Cleveland-Innes 2005*). Rendijs Gerisons un citi (*Garrison et al. 2000*) ir izstrādājuši mācīšanas un mācīšanās pārneses modeli uz tekstu balstītā saziņas vidē. Modelis demonstrē, kā e-mācīšanās notiek trīs pamatkomponentu – kognitīvās klātbūtnes, mācīšanas klātbūtnes un sociālās klātbūtnes – mijdarbībā. Izmēģinājuma pētījums fokusēts uz viena pamatkomponenta – sociālās klātbūtnes – izpēti. Sociālo klātbūtni definē kā e-mācīšanās dalībnieku spēju pārstāvēt sevi sociāli un emocionāli kā “reālu” cilvēku, izmantojot saziņas vidē. Sociālo klātbūtni raksturojošos rādītājus iedala trīs kategorijās: emociju izpausme, atvērta komunikācija un grupas kohēzija (sasaiste) (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Sociālo klātbūtni raksturojošie rādītāji (*Rourke, Anderson, Garrison and Archer 2001*)

Table 1. Elements of Social Presence (Rourke, Anderson, Garrison and Archer 2001)

Elements	Kategorijas	Rādītāji
Sociālā klātbūtne	Emociju izpausme	Emocijas
	Atvērta komunikācija	Brīva sava viedokļa izteikšana
	Grupās kohēzija	Sadarbības veicināšana

Šajā modelī emociju izpausme ir identificēta ar e-sabiedrības dalībnieka spēju paust savas jūtas saistībā ar viņa izglītības pieredzi. Jebkurā gadījumā jāņem vērā, ka spēja paust emocijas uz tekstu balstītā vidē var būt samazināta vai pilnībā izslēgta, jo saziņa starp dalībniekiem nenotiek klātienē.

Atvērta komunikācija nozīmē, ka e-sabiedrības dalībnieki atklāti sazinās savā starpā, balstoties uz savstarpēju izpratni un cita dalībnieka devuma atzīšanu. Savstarpēja izpratne e-sabiedrības dalībnieku starpā izpaužas kā grupas saliedētība.

Grupās kohēziju raksturo grupas dalībnieku darbības, kas palīdz veidot un stiprināt grupas izjūtu, tādējādi veicinot kognitīvo aspektu mācību procesā. Piederības izjūta grupai ir svarīga, tā veicina jēgpilnu mācīšanos, kļūstot par personiski nozīmīgu. Šo kategoriju var raksturot arī kā sadarbības komunikāciju, kas dalībniekos attīsta līdzdalību un empātiju.

Tātad sociālo klātbūtni raksturo studentu atbalstošas vides veidošana, lai students varētu justies komfortabli, nebaidītos izteikt savas domas, varētu sadarboties.

Ja sociālā klātbūtne netiek nodrošināta, studentam nav iespēju izteikt savu viedokli, apmainīties ar idejām, būt atšķirīgam no citiem un saņemt atbalstu no domubiedriem un docētājiem.

1.2. Sistēmiski konstruktīvā mācīšanās

Kerstens Reih (Reich 2005), viens no sistēmiski konstruktīvās mācīšanās pieejas pamatlicējiem, analizē indivīda realitātes uztveri, ņemot vērā trīs aspektus: pieredzi, individuālo stāvokli (pašizjūtu) un sociālo uztveri (sk. 2. tabulu). Minētās realitātes dimensijas parāda, cik dažādi var būt cilvēki ar savām vēlmēm un cerībām, motivāciju un fizisko stāvokli, slimībām un fiziskajiem simptomiem, tādējādi izskaidrojot daudzveidīgās vēlmes un gaidas mācību procesā. Tāpēc īpaši nozīmīgs kļūst uzdevums – radīt un attīstīt tādu studiju procesu, kas varētu sniegt piemērotu mācību vidi dažādiem cilvēkiem.

2. tabula

Sistēmiski konstruktīvās mācīšanas realitātes dimensijas (Reich 2005, 21. lpp.)

Table 2. *Dimensions of the Systemic-constructivist Learning* (Reich 2005, 21 p.)

Pieredze	Individuālais stāvoklis	Sociālā uztvere
Emocionālie pārdzīvojumi	Vēlmes	Dzīves pieredze
Izturēšanās paraugs	Ilgas	Lomu konceptu pārņemšana
Sava biogrāfija kā konstrukcija	Gaidas	Sociālo gaidu pārņemšana
Pieredzētā veiksmē mācībās	Motivācija	Ideāla meklēšana
Specifiskā dzīves vide	Fiziskais stāvoklis	Pozitīvais paraugs
Kultūras īpatnība	Slimības	Negatīvais paraugs

Abas minētās pieejas ir ņemtas vērā, izstrādājot pētījuma aptaujas anketu.

2. Pētījuma metodoloģija

2.1. Pētījuma mērķis un pētījuma jautājums

Lai noskaidrotu studentu izpratni par e-mācīšanos, 2010./2011. mācību gadā augstākās izglītības iestādēs tika veikts izmēģinājuma pētījums. Tā kā pētījumā izmantoti jau izveidoti kritēriji un rādītāji, kvantitatīvo datu iegūšana tika uzskatīta par prioritāti.

Izmēģinājuma pētījuma mērķis bija noskaidrot sociālās klātbūtnes kā mediatorfaktora lomu e-mācīšanās procesā. Tika izvirzīts pētījuma jautājums – vai sociālā klātbūtne ietekmē e-mācīšanos?

2.2. Pētījuma dizains

Izmēģinājuma pētījumā izmantots pētnieciskais dizains, izmantojot jaukto (kvantitatīvo un kvalitatīvo) datu ieguves metodes (Tashakkori, Teddlie 2003; Taylor 1973; Dockrell & Hamilton 1983; Altheide & Johnson 1994; Mayring, Huber, Gürtler 2007), kas ietver šādus posmus: kvantitatīvo un kvalitatīvo datu vākšanu, iegūto kvantitatīvo un kvalitatīvo datu primāro un sekundāro apstrādi un

analīzi, kā arī rezultātu interpretāciju, veicot triangulāciju (jo pētījuma datus paredzēts interpretēt vairākiem pētniekiem) ar prioritāti kvantitatīvo aspektu pētniecībai. Pētījuma dizaina shēma parādīta 2. attēlā.



KVANT – kvantitatīvie dati, KVALT – kvalitatīvie dati, DA – datu analīze, TRIANG – triangulācija, SECIN – secinājumi

2. att. Pētījuma dizaina shēma

Figure 2. The Schema of Research Design

Dati iegūti, izmantojot tiešsaistes aptauju. Anketa tika izveidota, pamatojoties uz Rendija Gerisona, Terijas Andersones un Valtera Arčera (2000, 2001) izstrādātajiem e-mācīšanās sabiedrības modeli raksturojošiem kritērijiem un rādītājiem, kuri tiek plaši lietoti dažādu valstu pētījumos par e-mācīšanos.

Pētījums bija virzīts uz studentu e-mācīšanās izpratnes izpēti sociālās klātbūtnes kontekstā. Aptaujā tika izmantota efektīvas tiešsaistes mācīšanās trīs galveno elementu jautājumu kopa (sk. 3. tabulu), kas raksturo sociālo klātbūtni (9 jautājumi), mācīšanas klātbūtni (13 jautājumi) un kognitīvo klātbūtni (12 jautājumi).

3. tabula

Sociālo klātbūtni, mācīšanas klātbūtni un kognitīvo klātbūtni raksturojošie rādītāji

(Vaughan and Garrison 2006, 142)

Table 3. Elements of Social, Teaching, and Cognitive Presence

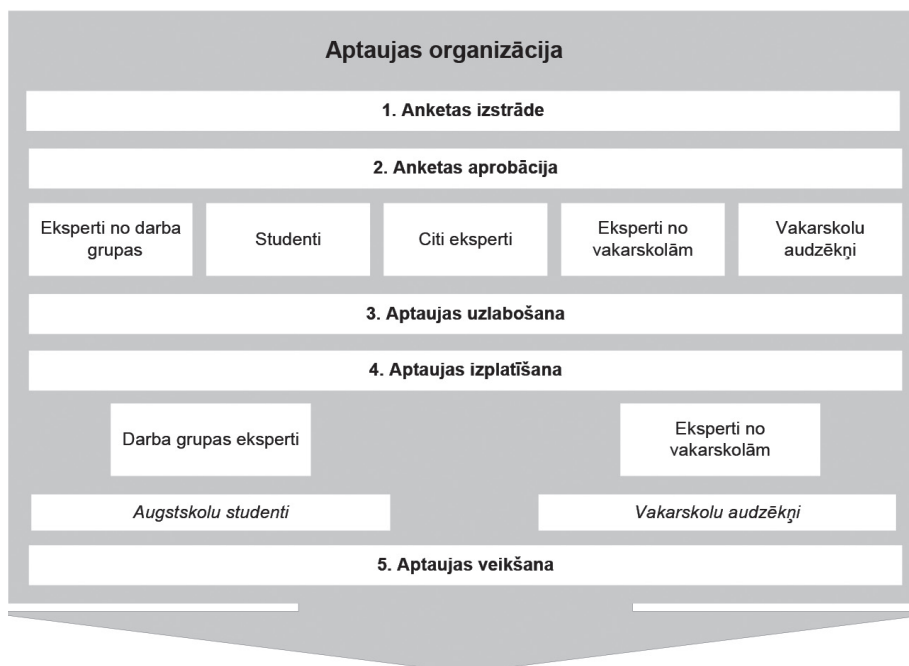
(Vaughan and Garrison 2006, 142)

Elementi	Kategorijas	Rādītāji
Sociālā klātbūtne	Emociju izpausme Atvērta komunikācija Grupas kohēzija	Emocijas Brīva sava viedokļa izteikšana Sadarbības veicināšana
Mācīšanas klātbūtne	Plānošana un organizēšana Pārrunu veicināšana Tiešās instrukcijas	Kursa satura un aktivitāšu formulēšana Piedalīšanās viedokļu izteikšanā Diskusiju fokusēšana
Kognitīvā klātbūtne	Procesa virzīšana Izzināšana Integrēšana Atrisināšana	Pārsteiguma izraisīšana Informācijas apmaiņa Ideju savienošana Jaunu ideju lietošana

2.3. Aptaujas administrācija

Aptaujas veikšana notika vairākos posmos (sk. 3. attēlu):

- 1) aptaujas koncepcijas izstrādāšana;
- 2) aptaujas ievieošana tiešsaistē;
- 3) izveidotās anketas aprobācija;
- 4) aptaujas uzlabošana;
- 5) anketas izplatīšana;
- 6) respondentu aptaujāšana.



3. att. Aptaujas administrēšanas shēma
Figure 3. The Schema of Survey Administration

2.3.1. Aptaujas koncepcijas izstrādāšana

Lai noskaidrotu studentu izpratni par e-mācīšanos, tika konstruēta anketa ar atvērtajiem un slēgtajiem jautājumiem. Anketa sastāvēja no divām daļām: vispārīgās un specifiskās.

Vispārīgo anketas daļu veidoja 23 jautājumi. Kā attēlots 4. tabulā, jautājumi bija iedalīti trīs grupās: vispārējas informācijas iegūšanai (kodi sākas ar G₁), studentu izpratnes noskaidrošanai par e-mācīšanos (kodi sākas ar E₁) un personīgi nozīmīgu e-mācīšanās darbību apzināšanai (kodi sākas ar P₁). Anketas izstrāde pamatojās uz teorētiskajām atziņām par e-mācīšanos, kā arī uz autorens

un citu Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes (PPMF) Pedagoģijas zinātniskajā institūta (PZI) veikto pētījumu pieredzi (Birzina *et al.* 2010, 2009; Fernate *et al.* 2010, 2009; Luka *et al.* 2009).

4. tabula

Aptaujas jautājumu grupas

Table 4. Types of Question Categories in the Questionnaire

Informācija	Izpratne par e-mācīšanos	Personīgi nozīmīgi
Dzimums	E-mācīšanās koncepcijas	Positīvā pieredze
Vecums	E-mācīšanās izvēle	Negatīvā pieredze
Iestāde	E-mācīšanās iespējas	Grupas biedra palīdzība
Kurss	E-mācīšanās priekšrocības	Docētāja palīdzība
Studiju programma	E-mācīšanās trūkumi	Studenta palīdzība citiem studentiem vai docētājam
E-mācīšanās pieredze		
Datorprasmes		
Datora pieejamība		
Interneta piekļuve		
Kodi sākas ar G_	Kodi sākas ar E_	Kodi sākas ar P_

Specifisko aptaujas anketas daļu veidoja 34 jautājumi, kas saistīti ar e-sabiedrības mācīšanās izpētīšanu (sk. 3. tabulu). Tā kā šī anketas daļa tika izstrādāta, balstoties uz jau izveidotiem kritērijiem un rādītājiem, bija nepieciešams to tulkot no angļu valodas uz latviešu valodu un pēc tam atkal no latviešu valodas uz angļu valodu, lai nezaudētu sākotnējo satura nozīmi. Šajā darbā tika iesaistītas PZI pētnieces pedagoģijas zinātņu doktores Karine Oganisjana, Andra Fernāte un Ineta Lūka.

2.3.2. Aptaujas ievietošana tiešsaistē

Izstrādātā anketa tika ievietota *Google docs* un publicēta internetā (vietnes adrese: https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?hl=en_US&pli=1&formkey=dEVJamJCeWZ4OWo1cHVIVHBJUDBkS1E6MA#gid=0).

2.3.3. Anketas aprobācija un uzlabošana

Anketas aprobācija notika vairākos posmos. Pirmkārt, ar izstrādāto anketu tika iepazīstināti LU izveidotās darba grupas desmit eksperti. Pamatojoties uz viņu ieteikumiem, tika uzlabota anketas vispārīgā daļa – aptaujas anketa tika papildināta ar jautājumiem no 1.18. līdz 1.23. (piemēram, 1.18. Mana iepriekšējā pozitīvā mācīšanās pieredze (skolā, augstskolā,ursos u.c.) ietekmēja manu e-mācīšanos. (Miniet kādu piemēru!) [..] 1.23. Es domāju, ka e-mācīšanās procesam, salīdzinot ar citām mācību organizācijas formām, ir trūkumi. (Lūdzu, ierakstiet īsu savu skaidrojumu!).

Otrkārt, aptaujas testēšanā tika iesaistīti 12 studenti no doktorantūras skolas “Cilvēka kapacitāte un mācīšanās dzīvei dažādību iekļaujošos kontekstos”. Tika ņemti vērā viņu priekšlikumi par aptaujas stila pārveidošanu, padarot to

personīgi nozīmīgu (piemēram, formulējums “1.1. Jūsu dzimums”; “1.2. Jūsu vecums”; “1.3. Mācību iestāde” tika pārveidots uz “1.1. Es esmu (sieviete, vīrietis)”; “1.2. Man ir... gadi”; “1.3. Es mācos...”).

Treškārt, par anketas jautājumiem tika diskutēts ar ārvalstu ekspertiem profesoriem Eduardi Ramosu Mendesu (*Eduardi Ramos Mendez*) un Genovevu del Karmenu Levi Ortu (*Genoveva Del Carmen Levi Orta*) no Nacionālās Tālmācības universitātes (*National University of Distance Education*) Spānijā. Aptaujas anketa demonstrēta Āzijas un Eiropas mūžmācīšanās un izglītības pētniecības 5. tīkla “ASEM pamatkompetences” seminārā Rīgā 2011. gada 7.–10. septembrī un integrēta ESF finansētā projekta “Atbalsts izglītības pētījumiem” (1.2.2.3.2. apakšaktivitāte) pētījumā “Jaunu izaicinājumu un to risināšanas iespēju identificēšana un analīze, kas ietekmē pieaugušo (18–24 gadi) iesaistīšanos (atgriešanos) mūža mācīšanās procesā” (2011/0011/1DP/1.2.2.3.2/11/IPIA/VIAA/001).

Ceturtkārt, anketu aprobēja arī vakarskolu eksperti un audzēkņi iepriekš minētā projekta ietvaros.

2.3.4 Anketas izplatīšana

Anketa izplatīšana organizēta šādā veidā:

- 1) darba grupas pārstāvji un vakarskolu eksperti sniedza informāciju par studentiem;
- 2) šī informācija tika reģistrēta datubāzē;
- 3) uzaicinājumi piedalīties aptaujā tiešsaistē pa e-pastu tika nosūtīti studentiem.

3. Izmēģinājuma pētījuma rezultāti

3.1. Aptaujas vispārīgās daļas rezultāti

3.1.1. Respondentu raksturojums

Izmēģinājuma pētījuma izlase aptvēra 100 studentu, kuri studē Latvijas Universitātē, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā un Rīgas Tehniskajā universitātē. Grupa sastāvēja no 87 sievietēm un 13 vīriešiem vecumā no 19 līdz 34 gadiem.

Respondentu pieredze e-studijās bija neliela. Tikai vienai ceturtajai daļai (25%) studentu iepriekšējā pieredze e-mācībās bija trīs gadi un vairāk, 27% – divi gadi, 17% – viens gads, bet 11% – mazāk nekā viens gads. Praktiskas e-mācīšanās pieredzes nebija 20% respondentu.

Savas datorprasmes 17% studentu novērtēja kā izcilas, 61% – kā labas, bet 22% – kā apmierinošas (sk. 5. tabulu). Noskaidrojot, vai viņu datorprasmes ietekmē e-mācīšanos, 26% studentu atbildēja, ka viņu datorprasmes pilnīgi neietekmē e-mācīšanās procesu, 22% uzskatīja, ka nav gandrīz nekādas ietekmes, 23% atbildēja neitrāli, 17% atzina, ka gandrīz ietekmē, bet 11% – ļoti ietekmē.

5. tabula

Respondentu datorprasmes un to ietekme uz e-mācīšanos
Table 5. ICT Skills and Their Impact on Students' E-learning

Savas datorprasmes es novērtēju			Manas datorprasmes ietekmē e-mācīšanos		
Kods	Atbilžu skala	(%)	Kods	Atbilžu skala	(%)
G_ICTSK_1	1 – ļoti slikti	0	E_ICTSKEf_1	1 – ietekmē	11
G_ICTSK_2	2 – slikti	0	E_ICTSKEf_2	2 – gandrīz ietekmē	17
G_ICTSK_3	3 – apmierinoši	22	E_ICTSKEf_3	3 – ne ietekmē, ne neietekmē	23
G_ICTSK_4	4 – labi	61	E_ICTSKEf_4	4 – gandrīz neietekmē	22
G_ICTSK_5	5 – teicami	17	E_ICTSKEf_5	5 – neietekmē	26
	Nav atbildes	0		Nav atbildes	1
		100			100

3.1.2. Studentu izpratne par e-mācīšanos

Studenta e-mācīšanās izvēli (sk. 6. tabulu) galvenokārt nosaka iespēja mācīties fleksibli, apvienojot mācības ar darbu (pilnīgi piekrīt – 47%), plānojot personīgo laiku (pilnīgi piekrīt – 45%), izvēloties mācību līdzekļus un mācīšanos saskaņā ar savām vajadzībām un spējām (pilnīgi piekrīt – 23%). Daudzi

6. tabula

Studentu e-mācīšanās izvēle
Table 6. The Option of Students' E-learning

Attieksmes skala Jautājuma kods Atbildes (%)	E_OPT_FT	E_OPT_WL	E_OPT_AB	E_OPT_PL	E_OPT_NoL	E_OPT_DISC	E_OPT_RES	E_OPT_CHAL
	5 – pilnīgi piekrītu	47	45	30	40	23	10	23
4 – gandrīz piekrītu	32	22	12	28	25	19	37	28
3 – ne nepiekrītu, ne piekrītu	7	15	18	16	17	26	23	24
2 – gandrīz nepiekrītu	6	6	11	5	8	22	8	12
1 – pilnīgi nepiekrītu	4	9	24	6	22	20	5	8
Nav atbildes	4	3	5	5	5	3	4	4

Kodu skaidrojums

- E_OPT_FT Varu mācīties individuāli brīvi izvēlētā laikā.
- E_OPT_WL Varu strādāt un studēt.
- E_OPT_AB Varu dzīvot un strādāt citā valstī, bet studēt Latvijā.
- E_OPT_PL Varu pats/pati plānot savu studiju laiku.
- E_OPT_NoL Varu sazināties tiešsaistē, tāpēc nav obligāti jābūt nodarbībā.
- E_OPT_DISC Patik iesaistīties diskusijās ar kursa biedriem.
- E_OPT_RES Varu izvēlēties mācību resursus un mācīties atbilstoši savām vajadzībām un spējām.
- E_OPT_CHAL Iegūstu jaunas zināšanas un prasmes, kompetenci, darbojoties iepriekš nezināmās situācijās.

respondenti pieņem e-mācīšanos kā izaicinājumu (pilnīgi piekrīt – 24%). Mazāka uzmanība tiek pievērsta saziņai un diskusijai ar kursa biedriem (pilnīgi piekrīt – 10%).

Pēc studentu domām (sk. 7. tabulu), galvenie e-mācīšanās trūkumi ir šādi:

1) nav nodrošinātas visas iespējas (nevaru veikt mani interesējošās darbības), kuras gribētu izmantot (ļoti bieži – 15%);

2) pietrūkst docētāja konsultatīvās palīdzības (ļoti bieži – 12%).

Studenti par problēmām neuzskata mijdarbību un saziņu ar kursa biedriem, taču brīžiem viņi zaudē mācīšanās laiku, individuāli meklējot problēmu risinājumu (bieži – 22%, dažreiz – 32%). Saziņas jautājumi ir sensitīvi – no vienas puses, studenti atzīst komunikācijas nepietiekamību gan ar docētāju, gan ar pārējiem grupas biedriem, taču tajā pašā laikā viņi neuzskata, ka par maz izmanto saziņu tiešsaistē un tāpēc jūtas vientuļi. IKT zināšanas un prasmes nav šķērslis e-mācīšanās procesā, tiek atzītas MOODLE vides nepilnības. Pēc respondentu

7. tabula

E-mācīšanās trūkumi

Table 7. The Disadvantages of E-learning

Attieksmes skala Jautājuma kods Atbildes (%)	E_MIN_COM	E_MIN_TIME	E_LIKE_COMP	E_LIKE_ORG	E_MIN_COOP	E_MIN_INTERACT	E_MIN_HELP	E_MIN_GROUP_ACT	E_MIN ICTSK
5 – ļoti bieži	7	6	15	4	7	4	12	8	4
4 – bieži	2	22	14	18	18	10	21	16	5
3 – dažreiz	13	32	30	32	27	30	28	13	27
2 – reti	20	13	20	19	13	17	9	21	21
1 – nekad	49	17	10	17	26	30	21	31	34
Nav atbildes	9	10	11	10	9	9	9	11	9

Kodu skaidrojums

E_MIN_COM

E_MIN_TIME

E_MIN_COMP

E_MIN_ORG

E_MIN_COOP

E_MIN_INTERACT

E_MIN_HELP

E_MIN_GROUP_ACT

E_MIN ICTSK

Par maz izmantoju saziņu tiešsaistē, tāpēc jutos vientuļš(-a).

Brīžiem “zaudēju” mācīšanās laiku, individuāli meklējot problēmu risinājumu.

Nav nodrošinātas visas iespējas (nevaru veikt mani interesējošās darbības), kuras gribētu izmantot.

Kursa organizācijas kārtība un procedūra.

Sadarbība ar citiem studentiem.

Cieša virtuālā saskarsme un komunikācija tiešsaistē un forumos.

Docētāja konsultatīvā palīdzība.

Grupu darbs.

IKT zināšanas un prasmes.

E-mācīšanās apguves veidi

Table 8. Students' Use of Different Kinds of E-resources

Attieksmes skala Jautājuma kods Atbildes (%)	LECT	DYNAMIC	CAL	VIDEO	VIDEO_LIV	TASK	CHECK	TEST	DISC	FOR	CHAT	QUEST	COM_T	COM_ST
5 – ļoti bieži	32	9	2	0	1	11	10	12	5	8	9	3	10	19
4 – bieži	32	17	12	3	1	21	22	25	4	7	4	6	19	16
3 – dažreiz	22	28	25	4	2	34	29	25	12	15	13	19	27	15
2 – reti	5	18	22	7	7	17	15	17	11	14	9	30	17	11
1 – nekad	4	22	33	80	82	11	17	15	60	50	58	35	21	32
Nav atbildes	5	6	6	6	7	6	7	6	8	6	7	7	6	7

Kodu skaidrojums

E_R_LECT	Lekciju konspekti (tikai teksti, attēli u.c. statistiska informācija).
E_R_DYNAMIC	Lekciju konspekti, kas papildināti ar dinamisku informāciju (videoklipi, demonstrācijas u.tml.).
E_R_CAL	Interaktīvi mācību materiāli, tai skaitā automatizēta apmācība (mācīšanās).
E_R_VIDEO	Lekciju videoieraksti.
E_R_VIDEO_LIV	Lekciju tiešraides.
E_R_TASK	Vingrinājumi un uzdevumi zināšanu apguvei.
E_R_CHECK	Pārbaudes darbi.
E_R_TEST	Testi.
E_R_DISC	Brīvās diskusijas.
E_R_FOR	Kursa forumi par konkrētām tēmām.
E_R_CHAT	Čati.
E_R_QUEST	Aptaujas.
E_R_COM_T	Saziņa ar pasniedzēju.
E_R_COM_ST	Saziņa ar citiem studentiem.

domām, docētāja loma e-mācīšanās organizācijā ir būtisks faktors veiksmīgam e-studiju procesam.

E-studiju kursu apgūvē pārsvarā studenti lieto lekciju materiālus (teksta formā), attēlus un citu statistisku informāciju. Dažreiz zināšanu apguvei tiek izmantoti videoieraksti, vingrinājumi un uzdevumi, kā arī pārbaudes darbi un testi. Vismazāk izmanto lekciju videoierakstus un lekciju tiešraides (augstākais negatīvais vērtējums “nekad” – attiecīgi 80% un 82%), brīvās diskusijas, kursa forumus un čatus (“nekad” – attiecīgi 60%, 50% un 58%). Problemātisks jautājums ir komunikācija – saziņa studentu vidū nekad nav izmantota 32% gadījumu, saziņa ar docētāju – 21% gadījumu, bet tajā pašā laikā daļa studentu uzskata, ka viņiem ir svarīga saziņa ar kursa biedriem (“ļoti bieži” – 19%) un ar docētāju (“ļoti bieži” – 10%). To apstiprina studentu atbildes.

- “Mums pārsvarā ir pieejami e-mācīšanās materiāli, taču lielākā daļa lekciju notiek klātienē. Vairākas no šīm iespējām nav pieejamas (piemēram, video), bet būtu ļoti labi, ja varētu tās izmantot (piemēram, tēmas atkārtošanai labprāt noklausītos lekciju vēlēšos). Ir gadījumi, kad lekcijas neapmeklēju slimības u.c. iemeslu dēļ, bet lekciju materiāli ne vienmēr ir publicēti.”
- “Manuprāt, LU nav attīstīta e-studiju vide dabaszinātņu priekšmetos, jo daudz ko nevar veikt virtuāli, nepieciešami reāli laboratorijas darbi un pētījumi uz vietas, varbūt e-mācīšanās tikai funkcionē socioloģijas un psiholoģijas priekšmetos.”
- “Es izmantoju e-vidi tikai kā vietu lekciju papildmateriāliem, daži no tiem ir unikāli un nav aplūkoti lekciju laikā, iepazīstos ar kursu aprakstu un dažreiz izmantoju testu vai uzdevumus. Man nav nepieciešams apspriest to e-vidē, es varu uzdot visus jautājumus docētāja konsultācijas laikā.”

3.1.2. Personīgi nozīmīgas atziņas par e-mācīšanos

No personīgi nozīmīgām atziņām tika analizēti atvērtajos jautājumos iegūtie kvalitatīvie dati par saziņas problēmām un tās nozīmi e-studijās. Studenti uzskata (sk. 9. tabulu), ka e-vidē tomēr ir saziņas grūtības – ne vienmēr visi iesaistās forumos un čatos, arī docētāji ne vienmēr atbild uz jautājumiem, līdz ar to rodas pārpratumi, kā arī docētāja konsultācija e-vidē nekad nespēs aizstāt klātienē tikšanos un virtuālā saziņa – personiskos kontaktus.

Studentu viedokļi par pašu līdzdalību e-mācīšanās procesā galvenokārt saistās ar konkrētas palīdzības un konsultācijas sniegšanu kursabiedram virtuālajā vidē, kā arī dalīšanos informācijā.

3.4. Sociālā klātbūtne kā mediatorfaktors e-studiju procesā

Studentu uzskati par sociālo klātbūtni attēloti 10. tabulā. Tie analizēti, pamatojoties uz trim kritērijiem (emociju izpausme, atvērta komunikācija un grupas kohēzija), noskaidrojot docētāja un studenta, studenta un studenta sadarbību.

1. kritērijs: emociju izpausme (kodi SP_AE...)

Saskaņā ar datiem lielākā daļa respondentu ieņem neitrālu pozīciju (ne piekrīt, ne nepiekrīt – 26%) attiecībā uz piederības izjūtu e-kursā, pilnīgi piekrīt 28%, taču neuzskata, ka priekšstatu par saviem kursabiedriem veido e-vidē. Viņi arī nav pārliecināti (tikai 13% pilnīgi piekrīt, bet 20% pilnīgi nepiekrīt), ka tiešsaiste vai saziņa tīmeklī ir lielisks līdzeklis sociālai mijdarbībai.

2. kritērijs: atvērtā saziņa (kodi SP_OC...)

Kā liecina 10. tabulas dati, studentu uzskatos par atvērtu saziņu e-vidē dominē neitrāls viedoklis ar nelielu virzību uz “piekrītu”, tādējādi demonstrējot tendenci atzīt atvērtās saziņas nozīmi e-mācīšanās procesā.

3. kritērijs: grupas kohēzija (kodi SP_GH...)

(SP_GH_AGR) Jūs jūtaties komfortabli, nepiekrītot citiem kursa dalībniekiem, tajā pašā laikā saglabājot uzticības sajūtu (pilnīgi piekrītu – 13%, piekrītu – 17%, ne piekrītu, ne nepiekrītu – 32%, nepiekrītu – 11%, pilnīgi nepiekrītu – 13%, nav atbildes – 14%).

Saziņas loma e-studijās

Table 9. *The Role of Communication within E-learning*

Saziņas problēmas	Studentu iesaistīšanās saziņā
<ul style="list-style-type: none"> • Virtuālā saziņa nevar aizstāt reālu komunikāciju un sarunas. Pietrūkst tieša kontakta (neverbāli žesti, sejas izteiksme un runa) ar cilvēkiem. Es domāju, ka ir ļoti svarīgi sajūst dzīvu cilvēku blakus. Mijdarboties internetā nav tas pats, kas fizisks kontakts. E-mācīšanās zināmā mērā izslēdz tiešu kontaktu ar docētāju. • Mācīties tikai no e-studiju kursu materiāliem – tas nozīmē saprast jēgu, taču tā nav visa informācija, kas tiek pasniegta klātienē lekcijās. Informācija var būt neprecīza vai, iespējams, es to interpretēju nepareizi. Pietrūkst iespējas apspriest svarīgus jautājumus klātienē ar docētāju, dažreiz tā varētu labāk saprast, nekā sazinoties elektroniski. • Neatsaucība. Sociālo tīklu un čata dalībnieki ne vienmēr var vienoties par kopīgo. Gadās, ka ne visi piedalās diskusijā. • Ja docētājs par daudz izmanto e-vidi, viņš zaudē saikni ar studentu kā personību. • Ne viss vienmēr ir saprotams, ne vienmēr pietiek ar saziņu e-vidē, dažreiz mums vairāk nepieciešams klātienē kontakts. Es gribētu, lai pieļautās kļūdas tiktu komentētas klātienē. • Dažreiz docētājs neatbild uz jautājumiem e-vidē. • Mēs daudz neizmantojam saziņu ar docētāju, kā arī nemeklējam informāciju forumos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es palīdzēju saprast kādu no neskaidriem jautājumiem, izmantojot kursa forumu, tādējādi varēju dalīties ar citiem savā viedoklī. • Es piedalījos grupu darbā, strādājot kopējā projektā. • Diezgan bieži dodu padomu vai izskaidroju sarežģītu jautājumu e-pastā vai portālā “draugiem.lv”. • Esmu iesaistījies čatā, lai apspriestu dažādus jautājumus. • Es varēju izskaidrot grupas biedriem, kur atrast mācību materiālus Moodle konkrētajā e-studiju kursā. • Es informēju savus kursabiedrus par jaunumiem, izmaiņām e-studiju kursā. • Kad es atrodu tieši to, kas mani interesē, ir nepieciešams, es to nosūtu, un to var viegli un ātri izdarīt. E-mācību vidē es līdzīgi palīdzu kursabiedriem pārbaudes darbos.

(SP_GH_POINT) Jūs jutāt, ka citi kursa dalībnieki pieņēma jūsu viedokli (pilnīgi piekrītu – 9%, piekrītu – 21%, ne piekrītu, ne nepiekrītu – 36%, nepiekrītu – 11%, pilnīgi nepiekrītu – 10%, nav atbildes – 13%).

(SP_GH_COLL) Tiešsaistes diskusijas palīdz jums attīstīt sadarbības sajūtu (pilnīgi piekrītu – 7%, piekrītu – 17%, ne piekrītu, ne nepiekrītu – 34%, nepiekrītu – 13%, pilnīgi nepiekrītu – 15%, nav atbildes – 14%).

Attiecībā uz grupas sasaisti vairākums respondentu ir diezgan neitrālā pozīcijā. To atklāj arī respondentu atbildes:

“Es neesmu bijusi ļoti ieinteresēta saziņā ar grupas biedriem un docētāju e-studijās.”

“Es sazinājos ar docētāju, izmantojot internetu, un tam bija pozitīva ietekme uz mani.”

10. tabula

Studentu izpratne par sociālo klātbūtni
Table 10. The Students' Perception on Social Presence

Attieksmes skala Jautājuma kods Atbildes (%)	SP_AE_KNOW	SP_AE_IMPR	SP_AE_COM	SP_OC_COM	SP_OC_DISC	SP_OC_ACT	SP_GH_AGR	SP_GH_POINT	SP_GH_COLL
5 – pilnīgi piekrītu	8	5	10	10	9	10	13	9	7
4 – gandrīz piekrītu	15	16	14	19	20	22	17	21	17
3 – ne nepiekrītu, ne piekrītu	26	22	25	30	33	30	32	36	34
2 – gandrīz nepiekrītu	11	18	18	15	12	12	11	11	13
1 – pilnīgi nepiekrītu	28	27	20	13	13	13	13	10	15
Nav atbildes	12	12	13	13	13	13	14	13	14

Kodu skaidrojums

SP_AE_KNOW	Iepazīšanās ar citiem kursa dalībniekiem sniedza jums piederības sajūtu šim kursam.
SP_AE_IMPR	Jūs varējāt izveidot skaidru priekšstatu par dažiem kursa dalībniekiem.
SP_AE_COM	Tiešsaistes saziņa ir izcila vide sociālai mijdarbībai.
SP_OC_COM	Jūs jūtaties komfortabli, sarunājoties tiešsaistē.
SP_OC_DISC	Jūs jūtaties komfortabli, piedaloties kursa diskusijās.
SP_OC_ACT	Jūs jūtaties komfortabli, mijdarbojoties ar citiem kursa dalībniekiem.
SP_GH_AGR	Jūs jūtaties komfortabli, nepiekrītot citiem kursa dalībniekiem, tajā pašā laikā saglabājot uzticības sajūtu.
SP_GH_POINT	Jūs jūtāt, ka citi kursa dalībnieki pieņēma jūsu viedokli.
SP_GH_COLL	Tiešsaistes diskusijas palīdz jums attīstīt sadarbības sajūtu.

4. Secinājumi un pētījuma attīstības perspektīva

4.1. izmēģinājuma pētījumā noskaidrotās galvenās atziņas

Pamatojoties uz teorētiskām atziņām un iegūtajiem datiem, var izdarīt šādus secinājumus.

1. Balstoties uz konstruktīvisma mācīšanos un Rendija Gerisona un citu autoru izveidoto mācīšanas un mācīšanās pārneses modeli, ir izstrādāta rādītāju kopa, kuru var izmantot, lai analizētu e-mācīšanās procesu no studenta, docētāja un e-vides aspekta. Šī rādītāju kopa raksturo studentu e-mācīšanās motivāciju un attieksmi, pieredzi, zināšanas un prasmes IKT izmantošanā, e-studiju formu un metožu izvēli, pamatojoties uz mācīšanas, sociālo un kognitīvo klātbūtni e-mācīšanās sabiedrībā.
2. Sociālā klātbūtne ir būtisks faktors, veidojot e-mācīšanās sabiedrību un veicinot kognitīvo aspektu sasniegšanu studiju procesā. Ir trīs sociālās klātbūtnes kategorijas: emociju izpausme, atvērta komunikācija un grupas kohēzija. Izmēģinājuma pētījuma rezultāti atklāj, ka studenti nepietiekami novērtē

iespēju sevi emocionāli izpaust virtuālajā vidē, kas ir svarīga piederības izjūtas veidošanai un sociālajai mijdarbībai. Atvērtā komunikācija un grupas kohēzija ir pamatnosacījums studentu mijdarbībai e-vidē. Pētījuma rezultāti atklāj tendenci, ka studenti novērtē saziņu virtuālajā vidē, kaut arī tajā pašā laikā atzīst, ka virtuālā komunikācija nekādā ziņā neaizvieto sazināšanos klātienē. Sociālai klātbūtnē nenoliedzami ir mediatorfaktora nozīme e-mācīšanās procesā. E-mācīšanos veicina efektīva saziņa starp: (1) docētāju un studentu, (2) studentu un docētāju un (3) studentu un studentu.

3. E-mācīšanās procesā ir svarīgi izveidot efektīvu e-mācīšanās sabiedrību, kas veicinātu studiju efektivitāti e-vidē. Pēc studentu domām:
 - e-mācīšanās ir perspektīva, bet tas nav vienīgais veids, kā mācīties, un vislabāk ir apvienot e-mācīšanos kā tālmācību ar mācīšanos klātienē, tas nozīmē, ka priekšroka ir jaukta tipa e-mācīšanās procesam (*blended e-learning*);
 - e-mācību vide sniedz plašas iespējas dažāda veida mācību materiālu izmantošanai, taču, kā apzināts pētījumā, pašlaik pārsvarā tiek izmantoti statistiski informācijas materiāli (lekciju konspekti un attēli), dažreiz video, demo un citi interaktīvi mācību materiāli, tostarp arī automatizētās mācības, testi, aptaujas un vingrinājumi, kā arī uzdevumi, bet praktiski netiek piedāvāti lekciju videoieraksti, kā arī lekcijas tiešsaistē, kas varētu būt ļoti noderīgi, mācoties un atkārtojot;
 - e-mācīšanās tiek uztverta kā iespēja personīgā laika un telpas pārvaldībai, fleksibli apvienojot darbu ar mācībām;
 - e-mācīšanās ir izaicinājums studenta individuālās un sociālās identitātes apliecināšanai; sekmējot viņa izaugsmi un attīstot kompetenci pašvirzītam un pašorganizētam studiju procesam;
 - e-mācīšanās sniedz iespēju nodrošināt daudzveidīgus saziņas veidus starp docētāju un studentu, studentu un studentu. Šis aspekts pētījumā atklājas kā pats neskaidrākais un jutīgākais. Tātad tas nozīmē, ka socializācija e-mācību vidē ir viens no galvenajiem faktoriem, kas ietekmē studentu e-mācīšanās efektivitāti un noteikti prasa daudz pamatīgāku izpēti.

4.2 Pētījuma attīstības perspektīvas

Kvantitatīvie un kvalitatīvie dati tika iegūti, pamatojoties uz anketā izmantotajiem slēgtajiem un atvērtajiem jautājumiem. Datu apstrādē un analizē tika izmantotas tikai primārās matemātiskās statistikas datu apstrādes metodes (aprakstošā statistika, attēlojot datus ar tabulām un diagrammām). Tādējādi, izmantojot tikai aprakstošo statistiku, pētījuma datu interpretācija ir ierobežota, tāpēc ir svarīgi izmantot sekundārās matemātiskās statistikas datu apstrādes metodes, lai atklātu slēptās kopsakarības starp mācīšanas klātienē, sociālo klātienē un kognitīvo klātbūtnē, kā arī salīdzinātu dažādas izlases mērķgrupas un atrastu atšķirības un kopīgās iezīmes.

Tā kā respondentu skaits bija neliels, izmēģinājuma pētījumā kvalitatīvā datu apstrāde nav veikta. Perspektīvā tiek plānots palielināt respondentu

skaitu, attīstīt kodēšanas sistēmu, pamatojoties uz pētījumā izmantotajām teorētiskajām atziņām, un veikt kvalitatīvo datu apstrādi, izmantojot programmu AQUAD 7.0

Tomēr, neskatoties uz nelielo respondentu skaitu, šajā pētījumā ir apzinātas tendences studentu izpratnē par e-mācīšanos, kuras savukārt ir iespējams vispārināt un izmantot papildu pētījumos. Izstrādātā aptaujas anketa ir izmantota arī ESF finansētā projekta “Atbalsts izglītības pētījumiem” (1.2.2.3.2. apakšaktivitāte) pētījumā “Jaunu izaicinājumu un to risināšanas iespēju identificēšana un analīze, kas ietekmē pieaugušo (18–24 gadi) iesaistīšanos (atgriešanos) mūža mācīšanās procesā”, iesaistot vēl citu mērķgrupu – vakarskolu audzēkņus un pasniedzējus.

Par pētījuma aktualitāti liecina respondentu atziņas:

“Paldies par iespēju diskutēt par e-kursu efektivitāti!”

“Es gribētu saskatīt reālajā dzīvē visas e-mācīšanās īstenošanas iespējas, kas minētas šajā aptaujā.”

Pateicība

Pētījuma veikšana bija iespējama ar daudzu cilvēku atbalstu un palīdzību. Autore gribētu izteikt pateicību:

- par aptaujas tulkojumu – Karinei Oganisjanai, Andrai Fernātei un Inetai Lūkai;
- par aptaujas aprobāciju – Viesturam Vēzim, Irinai Maslo, Doktorantūras skolas “Cilvēka kapacitāte un mācīšanās dzīvei dažādību iekļaujošos kontekstos” studentiem Aijai Perševicai, Dmitrijam Kuļšam, Airitai Brencēi, Maijai Kokarei, Evijai Latkovskai, Ērikai Pičukānei, Ērikam Grīnbergam, Līgai Āboltiņai, Laurai Kalniņai, Marijai Simonovai un Ludmilai Babajevai;
- par konsultācijām – Tamārai Pigoznei un Svetlanai Surikovai;
- par aptaujas izplatīšanu – Jeļenai Jaņevičai, Viesturam Vēzim, Jānim Bičevskim, Irinai Maslo, Inesei Urpenai, Vjačeslavam Šitikovam, Ivetai Gudakovskai, Ditai Tretjakovai, Kārlim Kalviškim un Didzim Elfertam.

REFERENCES

1. Altheide, D., Johnson, J. (1994) Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In: N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994, p. 485–499.
2. Anderson, T. L., Rourke, D. R., Garrison and Archer, W. (2001) Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 2001, p. 1–17.
3. Birzina, R., Kalnina, D., Janevica, J., Cernova, E. (2009) Effectiveness of interactive e-learning organization and quality assurance in European interuniversity master studies. *British Education Index Data Base*, ID 186734 URL. Pieejams: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/186734.pdf>.
4. Birzina, R., Kalnina, D., Janevica, J., Cernova, E. (2010) The impact of interactive e-learning organization on quality assurance in European interuniversity master's studies. Samuel Gento Palacios (ed.) *How to Progress on Educational Quality Assurance*, 2010, Madrid: UNED. CD format. ISBN 978-84-614-2567-9

5. Boekaerts, M. (1997) Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, lecturers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 1997, p. 161–86.
6. *Community of Inquiry Survey Instrument* [skatīts 2010. gada 24. februārī]. Pieejams: <http://communitiesofinquiry.com/sites/communityofinquiry.com/files/CoI%20Draft%2014b.doc>.
7. Derrick, M. G., Ponton, M. K., Carr, P. B. (2005) A Preliminary Analysis of Learner Autonomy in Online and Face-to-Face Settings. *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 2, Number 1, Spring 2005, p. 62–71
8. Dockrell, W. B., Hamilton, D. (1983) *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*, Madrid Editorial Narcea. 18.
9. Dwyer, C. A. (1999) Using emerging technologies to construct effective learning environments. *Educational Media International*, 36 (4), 1999, p. 300–309.
10. Fernate, A., Surikova, S., Kalnina, D., Sanchez, R. C. (2009) Research-Based Academic Studies: Promotion of the Quality of Learning Outcomes in Higher Education? *British Education Index Data Base*, ID 187885 URL. Pieejams: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/187885.pdf>.
11. Fernate, A., Surikova, S., Kalnina, D., Sanchez, R. (2010) C. Promotion of the Quality of Learning Outcomes in Research-Based Academic Studies by Widening of Opportunities. Samuel Gento Palacios (ed.) *How to Progress on Educational Quality Assurance*. Madrid: UNED. CD format. ISBN 978-84-614-2567-9
12. Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. (2005) Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction is Not Enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 2005, 133 p.
13. Garrison, D. R., Anderson, T. (2003) *E-learning in the 21st Century: a Framework for Research and Practice*. London: Routledge Falmer.
14. Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2001) Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 2001, p. 17–23.
15. Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000) Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 2000, p. 87–105.
16. Gibbons, M., Phillips, G. (1984) Challenging Students to Excel. In Knowles, M. Ed. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
17. Long, H. B. (1990) *Advances in Research and Practice in Self-directed Learning*. Norman, OK: University of Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
18. Luka, I., Ludborza, S., Maslo, I. (2009) Effectiveness of the use of more than two languages and quality assurance in European interuniversity master studies. *British Education Index Data Base*, ID 186418 URL. Pieejams: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/186418.pdf>.
19. MacGregor, J. (1990) Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 42 (Summer), 1990, p. 19–30.
20. Mayring, P., Huber, G. L., Gurtler, L. (Eds). (2007) *Mixed Methodology in Psychological Research*. Sense Publishers.
21. Reich, K. (2005) Systematisch-konstruktivistische Pädagogik – Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik [System Constructivist Pedagogy – Introduction in Interaction Constructivist Pedagogy]. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
22. Seok, S. (2008) Teaching Aspects of E-Learning. *International Journal on E-Learning*. ERIC Journal Number EJ 810079, Vol. 7, No. 4, 2008, p. 725–741.

23. Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.) (2003) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
24. Taylor, W. (eds.) (1973) *Research Perspectives in Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973, p. 217
25. Twigg, C. A. (2001) *Innovations in Online Learning: Moving Beyond no Significant Difference*. The Pew Learning and Technology Program [skatīts 2010. gada 10. augustā]. Pieejams: <http://www.center.rpi.edu>.
26. Vaughan, N., Garrison, R. (2006) How blended learning can support a faculty development community of inquiry. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, (4), 2006, p. 139–152.

Summary

E-learning as a means to promote the changes in academic studies provides the opportunity to integrate non-formal and informal learning elements into formal education. Individualization, flexibility in time and e-environment can facilitate the development of students' competences. The paper deals with the survey on students' perception of e-learning in the context of social presence as a mediating factor to facilitate learning in present society.

The research target group is 100 students (of age 19–34) of four higher education institutions in Latvia. The questionnaire of the survey has been designed based on the defined criteria and indicators of the semi-structured literature survey, a grounded theory and identified concepts of a document analysis.

Primary quantitative and qualitative data were obtained by means of a questionnaire using closed-ended and open-ended questions. The data had been analysed by mathematical statistical data processing methods, and the interpretation of the study data had revealed the interconnections among Teaching Presence, Social Presence and Cognitive Presence.

Keywords: *e-learning, Social Presence, Teaching Presence, Cognitive Presence.*

INFORMĀCIJA PAR AUTORI

Rita Birziņa ir pedagoģijas zinātņu doktore pieaugušo pedagoģijas apakšnozarē un vadošā pētniece. Viņas pētnieciskā darbība fokusējas divos virzienos: pedagoģiskie pētījumi pieaugušo izglītībā un pētījumi bioloģijas didaktikā.

Viņa darbojas Āzijas un Eiropas mūžmācīšanās un izglītības pētniecības (ASEM HUB LLL) 1. tīklā “IKT prasmju attīstība, e-mācīšanās un e-mācīšanās kultūra mūžizglītībā”, kura ietvaros veikts rakstā minētais pētījums par e-mācīšanos, akcentējot sociālās klātbūtnes aspektu.

**Satura un metožu realizācija studiju procesā
mūzikas skolotāju izglītībā augstskolā**
*The Implementation of Content and methods in the study
Process of Music teachers Education
in Higher Education School*

Liene Batņa

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija
Mūzikas pedagoģijas katedra
Kr. Barona iela 1, Rīga, LV-1050
E-pasts: *lienebatna@inbox.lv*

Dace Medne

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija
Mūzikas pedagoģijas katedra
Kr. Barona iela 1, Rīga, LV-1050
E-pasts: *dace.medne@hotmail.com*

Irēna Nelsone

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija
Mūzikas pedagoģijas katedra
Kr. Barona iela 1, Rīga, LV-1050
E-pasts: *irena.nelsone@gmail.com*

Ilze Vilde

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija
Mūzikas pedagoģijas katedra
Kr. Barona iela 1, Rīga, LV-1050
E-pasts: *ivilde@inbox.lv*

Pieaugušo izglītībā studijām piemērota vide ir viens no faktoriem, kas raksturo savstarpējo attiecību veidošanos gan horizontālajā, gan vertikālajā līmenī. Pieredze akadēmiskajā vidē savukārt nosaka topošā skolotāja profesionalitāti un pedagoģisko apziņu. Tādējādi akadēmiskajai videi piemīt specifisks raksturs, jo tā ievirza un veido topošā skolotāja pedagoģisko redzējumu un palīdz to īstenot praksē. Tāpēc dažādu līmeņu sadarbība ir docētāju resurss studiju procesa pedagoģiskās vides veidošanā. Referātā aplūkots mūzikas skolotāju izglītības stratēģijas virziens un studiju procesa modelis, kā arī to īstenošanas pieredze Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā.

Atslēgvārdi: mūzikas skolotāju studiju process, mācību saturs, mācību metodes, pedagoga profesionālā apziņa.

Ievads

20. gadsimta beigas un 21. gadsimta sākums raksturojas ar straujām pārmaiņām visās dzīves jomās, tai skaitā sociālajā un izglītības sfērā. Mainās arī prasības augstākās izglītības organizēšanas procesam augstskolās, tomēr mācību procesa kvalitāte vienmēr bijusi pedagoģijas teorijas un prakses uzmanības centrā (Kaļķe 2007, 39. lpp.). Pedagoģa sekmīgu profesionālo darbību, kas atbilst mūsdienu sabiedrības prasībām, raksturo jaunu prasmju apguve (darboties autonomi, izmantot līdzekļus interaktīvi, darboties dažādās sociālās grupās) (Rychen, Salganik 2001), profesionālā kompetence un pedagoģiskā apziņa. Skolotāja pedagoģiskās apziņas attīstības process ir fundamentāls skolotāja darbības raksturotājielums, tieši tāpēc studiju procesa satura un metožu realizācija pedagoģiskajā augstskolā nodrošina tās absolventu pedagoģisko apziņu un darbības profesionalitāti (Пазухина 2007, 8. lpp.). S. Pazuhina akcentē, ka skolotāja profesionālā apziņa ir integrāls psiholoģisks lielums, kas kalpo par skolotāja profesionālā darba paradigmu. To veido ideāli, vērtības, nostādnes, priekšstati, attieksme pret profesiju un sevi kā profesionāli; informācijas uztvere un tās novērtēšana, kā arī tas, kā skolotājs īsteno savu darbību. Skolotāja profesionālā apziņa nav konstants lielums, bet process, kurā skolotājs izzina sevi savā profesionālajā darbībā (Пазухина 2007, 13. lpp.). N. Nečajevs profesionālo apziņu uzskata par profesionālās darbības augstāko formu, tas ir klātbūtnes efekts noteiktā sociālā jomā (Нечаев 1988). Tāpēc, lai rosinātu katra topošā skolotāja pedagoģiskās apziņas veidošanos, mācību satura izveidē un metožu izvēlē jāievēro noteikti pamatprincipi, ko aktualizē mūsdienu sabiedrības attīstības tendences. Tieši tāpēc topošo skolotāju studiju procesa organizēšanas pamatuzdevums ir radīt apstākļus un nodrošināt iespējas studentiem mērķtiecīgi veidot skolotāja pedagoģisko apziņu (Нечаев 1988), respektīvi, veidot tādu vidi, lai rosinātu darboties pašiem studentiem (Коке 2005). Tas ir tik nozīmīgi, jo profesionalitāte, profesionālā kultūra mūsdienās ir būtisks komponents sabiedrības stabilizācijas procesos un sabiedrības attīstībai kopumā, uzsver O. Aņisimovs (Анисимов 2008). Tāpēc ir būtiski studiju procesu organizēt atbilstoši šim mērķim, tradicionālās mācību metodes papildinot ar tādām, kas virzītas uz studenta pašrefleksiju kā pedagoģiskās darbības subjektu (Пазухина 2007), respektīvi, realizēt studentcentrētu pieeju, studiju procesā iesaistīto dažādo paaudžu savstarpējo mācīšanos, tādējādi gūstot pieredzi domāšanai komandas līmenī. Mūzikas skolotāja profesionalitāte saistās ne tikai ar zināšanām un prasmēm mūzikas jomā, bet arī ar zināšanām par personības attīstību, ar prasmi pašam ne tikai mācīt, bet nepārtraukti mācīties pašam. Ir svarīgi apzināties, ka mūzikas mācīšanas mērķis skolā nav virzīt skolēnu uz kādam konkrētam standartam atbilstošu mūzikas sasniegumu apguvi, bet gan radīt apstākļus, lai skolēns spētu izprast un emocionāli izjust mūziku, lai rosinātu viņā vēlēšanos pašam visdažādākajos veidos muzicēt, muzicēšanā sadarboties ar citiem un gūt gandarījumu no muzicēšanas procesa. Tātad mūzikas mācīšana ietver gan teorētisko zināšanu kopumu, gan skolotāja pedagoģisko apziņu, gan muzicēšanas praksi, kurā liela loma ir pedagoģa individuālajai pieejai, prasmei interpretēt un radoši izmantot metodikas

tehnoloģijas, kas izkristalizējas un pilnveidojas ilgstošas pieredzes gaitā. Mūzikas skolotāja pieredze veidojas, veicot vairākas funkcijas: ikdienā strādājot klasē ar skolēniem, vadot korus un ansambļus, piedaloties skolas koncertdzīves veidošanā.

Raksta mērķis ir atspoguļot sabiedrības aktuālo attīstības tendenču un mūsdienu augstākās izglītības stratēģisko virzienu iedzīvināšanas pieredzi Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas pedagoģijas katedrā, organizējot mūzikas skolotāju izglītošanu profesionālai darbībai skolā, atbilstoši mūsdienu sabiedrības prasībām.

Studiju procesa organizācija

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas pedagoģijas katedra 2011. gada 27. maijā nosvinēja savas pastāvēšanas 50. gadadienu. 1961. gadā izveidotās Vispārējās izglītības mūzikas nodaļas dibinātāja habilitētā doktora Ludviga Kārklīņa izvirzītais galvenais mērķis ir palicis nemainīgs visus šos gadus – profesionāli un daudzpusīgi sagatavot studentus darbam skolā.

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas pedagoģijas katedra izvirzījusi studiju procesa mērķi – nodrošināt mūsdienu kultūras prasībām un Latvijas Republikas Mūzikas izglītības standartam atbilstošas profesionālās studijas, kas balstītas uz pedagoģijas un mūzikas zinātnes teorētiskajiem pamatiem un to īstenošanu praksē. Tādējādi studiju process ir organizēts tā, lai, iegūstot bakalaura un maģistra grādu mūzikas pedagoģijā, students spētu profesionāli strādāt savā profesijā. Lai sasniegtu studiju procesa mērķi, ir izvirzīti šādi uzdevumi :

- 1) organizēt studiju procesu atbilstoši mūsdienu mūzikas, pedagoģijas un psiholoģijas zinātņu aktuālajām tendencēm mūzikas skolotāju profesijas apgūvē;
- 2) nodrošināt studentiem iespēju iegūt zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas mūzikas skolotāja un skolas kora diriģenta darba pienākumu veikšanā;
- 3) rosināt studentus pētnieciskai darbībai mūzikas pedagoģijas nozarē, kā arī iesaistīt mūzikas skolotāju profesionālās pilnveides norisēs.

Organizējot mācību procesu tā, lai veicinātu studentu zināšanas un izpratni par Mūzikas skolotāju katedras vadītāju idejām un profesionālo darbību, tiek uzturēta tradīcija katru akadēmisko gadu sākt ar piemiņas brīdi Meža kapos, atceroties šo cilvēku devumu mūzikas skolotāju izglītībā. Saistībā ar Mūzikas skolotāju katedras pastāvēšanas 50. gadadienu tiek apzināta LR arhīvos pieejamā informācija par katedras attīstības gaitu, tā apkopta bakalaura diplomreferātā “Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedras vēsture no 1961.gada līdz 1988.gadam”.

Lai nodrošinātu mūzikas skolotāju standartam un profesionālajām kompetencēm atbilstošu izglītības saturu, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas pedagoģijas katedrā ir izstrādāta studiju programma, kas ietver vispārīglītojošos un profesionālos studiju kursus. Studiju kursi ir savstarpēji integrēti,

visi profesionālo studiju kursu docētāji ir vispārīzglītojošās un mūzikas skolās praktizējoši mūzikas skolotāji. Studiju programmas saturu studenti apgūst kontaktstundu un patstāvīgā darba formā. Kontaktstundas notiek plūsmu, grupu un individuālajās nodarbībās. Atbilstoši studiju kursu apraksta plānojumam grupu nodarbības tiek strukturētas lekciju, semināru un kolokviju veidā, bet individuālās nodarbības – praktikuma formā. Individuālajās nodarbībās studenti galvenokārt apgūst mūziķa profesijai nepieciešamās zināšanas un prasmes, piemēram, klavierspēli, diriģēšanu, improvizāciju, Karla Orfa instrumentu spēli u.c. Vadošā metode grupu nodarbībās ir lekcija – diskusija, kas rosina studentu pašrefleksiju mācību procesā, prasmi argumentēt un diskutēt, tādējādi attīstot diverģento domāšanu.

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedrā papildus standartā noteiktajai studiju organizācijai studiju procesa saturu īsteno gan praksē mācību iestādēs, gan izmantojot inovatīvas metodes.

Studijuursos iegūtās teorētiskās zināšanas tiek pārbaudītas pedagoģiskajā praksē. Studentu profesionālo zināšanu, pedagoģisko un metodisko prasmju laboratorija ir nepārtrauktā prakse, kas tiek organizēta vairākos posmos un ilgst vienu mēnesi. Tā sākas ar ievadsemināru jeb instruktāžu, kurā studenti tiek iepazīstināti ar prakses nolikumu. Viņiem tiek piedāvātas prakses skolas un prakses vadītāji, kurus studenti var brīvi izvēlēties. Tad studenti dodas uz prakses vietu un sākotnēji hospitē savu prakses vadītāju ikdienā vadītās mūzikas stundas, protokolējot tās. Pēc tam hospitētās nodarbības analizē kopīgi ar prakses vadītāju un pārējiem studentiem, kuri piedalījušies stundās. Studenti gatavo plānu katrai mācību stundai. Ieguvuši pieredzi, viņi stundas vada patstāvīgi, bet tās hospitē prakses vadītājs, kā arī citi studenti. Vēlāk semināros tiek analizēta studenta vadītā nodarbība. Topošie mūzikas skolotāji šādā veidā pārliecinās par teorijas lietderību konkrētās mācību situācijās, kā arī mācās prognozēt, plānot, vadīt, analizēt savu pedagoģisko darbību, vērot un izvērtēt sava prakses vadītāja radošo ieguldījumu metodikas attīstībā (visi profesionālo studiju kursu docētāji ir skolās praktizējoši mūzikas skolotāji).

Viens no inovatīviem zināšanu un prasmju aktualizācijas veidiem ir radoši interaktīvās didaktiskās un radoši interaktīvās zināšanu un taktikas spēles, kas tiek organizētas divreiz mācību gadā visu Mūzikas skolotāju katedras kursu studentiem kopīgi, ārpus mācību darba. Šīs spēles organizē docētāji, sagatavojot jautājumus, kas ietver informāciju no visiem studiju kursiem. Šo spēļu mērķis ir veicināt dažādu kursu studentu, studentu un docētāju sadarbību, kā arī integrēt studiju kursu saturu, veidojot izpratni par dažādām mācīšanās un mācīšanas metodēm. Pēc spēlēm tās dalībnieki reflektē par spēles gaitu un rezultātiem.

Studentiem sadarbībā ar docētājiem (visbiežāk – ar saviem prakses vadītājiem) tiek nodrošināta iespēja piedalīties mūzikas skolotāju tālākizglītības kursu un koncertlektoriju organizēšanā un vadīšanā, kuru mērķis ir veicināt studentu prasmes uzstāties: paust un argumentēt savu viedokli dažādās auditorijās, demonstrēt iniciatīvu, izprast dažādu auditoriju (vecumu) specifiku, kā arī atbalstīt un rosināt pieaugušo mācīšanos.

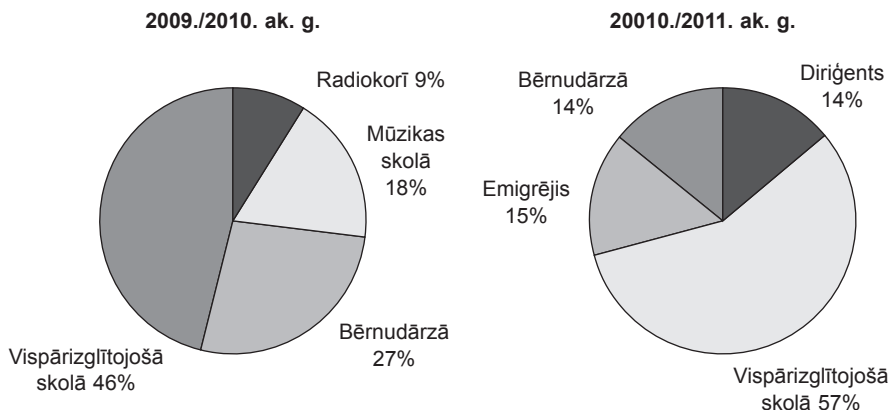
Mūzikas skolotāju katedrā reizi mēnesī tiek organizētas zinātniskās pēcpusdienas, kuru mērķis ir nostiprināt studentu pētnieciskās prasmes, veicināt viņu prasmi analizēt zinātnisko literatūru par problēmām mūzikas pedagoģijā, pilnveidot prasmi argumentēti uzstāties, diskutēt. Zinātniskās pēcpusdienas var atzīt par veiksmīgu jauninājumu mācīšanās vides platformā, jo tās uzlabo ne tikai studentu pētnieciskās prasmes, bet šāda studentu un docētāju sadarbība stimulē gan savstarpēju mācīšanos, gan dalīšanos pieredzē, gan sasniegumu izvērtējumu.

Studiju noslēguma posmā studenti kārtro valsts pārbaudes darbus. Viens no tiem ir diplomeksāmens mūzikas mācīšanas un skolas kora darba metodikā. Eksāmena teorētiskajā daļā students demonstrē prasmi izteikties atbilstoši akadēmiskajam stilam un parāda savas zināšanas par pedagoģisko procesu visās vispārējās izglītības pakāpēs – prasmi analizēt, argumentēti integrēt dažādu studiju kursu saturu, pamatot metožu izvēli konkrētajam vecumposmam, demonstrēt atvērtību domāšanā, pašdisciplīnu, prasmi spriest patstāvīgi. Eksāmena praktiskajā daļā studenti modelē pedagoģiskās situācijas, aktualizē prasmes lietot savas zināšanas darbībā.

Pēc akadēmisko zināšu apguves un nepārtrauktās prakses students apliecina savas zināšanas un profesionālās prasmes atklātā mūzikas nodarbībā, demonstrējot gan mūzikas mācību stundu, gan darbu ar skolas kori. Šāda pārbaudījuma mērķis ir apliecināt savas spējas ikdienas pedagoģiskajā darbā, būt radošam, inovatīvam un oriģinālam pedagoģiskajā darbībā, strādāt patstāvīgi.

Docētāju zinātniski pētnieciskā darbība un sadarbība ar IZM, vadot tālākizglītības kursus mūzikas pedagoģiem, organizējot meistarklases un konferences, kā arī piedalīšanās starptautiskos projektos un konkursos, mākslinieciski radošā darbība un starptautiskā sadarbība veicina studiju procesa kvalitāti un topošo mūzikas skolotāju ievirzi aktīvā profesionālās pilnveides darbībā. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedra organizē konferences mūzikas skolotājiem. Šo konferenču organizēšanā piedalās gan katedras mācībspēki, gan studenti, gūstot organizēšanas un uzstāšanās pieredzi. 2010. gadā notika konference "Aktualitātes mūzikas pedagoģijā", kuras mērķis bija iesaistīt visu Latvijas mūzikas augstskolu docētājus, lai pārrunātu mūzikas pedagoģijas jaunumus un dalītos pieredzē par topošo mūzikas skolotāju sagatavošanu profesionālajai darbībai. 2011. gadā tika organizēta konference "Aktualitātes mūzikas mācības saturā un metodikā". Šī bija metodiski praktiska konference ar docētāju meistarklasēm un darbsemināriem, kā arī referātiem par mūzikas mācību problemātiku un risinājumiem.

Pēc minēto studiju kursu apguves un reālas prakses absolvents spēj patstāvīgi iegūt, atlasīt, analizēt un izmantot informāciju mūzikas pedagoģijas jomā, pieņemt lēmumus un risināt problēmas mūzikas skolotāja profesijā, izvērtēt vispārējās izglītības mūzikas skolotāja profesionālās darbības ietekmi uz vidi un sabiedrību un piedalīties vispārējās izglītības attīstībā mūzikas jomā. Spēja izprast un novērtēt kultūras procesus un mūzikas kultūras analīze rosina izkristalizēt mūsdienu vērtības un to ietekmi uz mūzikas estētiku, risināt problēmsituācijas, kas rodas mācību procesā, sekmēt dialogu starp skolēniem, skolēniem un pedagogiem, skolēniem un viņu vecākiem, tādējādi rosinot savstarpējo mācīšanos.



*1. att. Eksmatrikulēto studentu profesionālā darbība specialitātē
Postgraduate Student Professional activities of specialty*

Šāda mācību procesa realizācija nostiprina topošā mūzikas skolotāja pieredzi, rada izpratni, ka mūzikas pedagoga profesionalitāte veidojas no viņa spējas un gribas sevi pilnveidot un attīstīt, izkopjot muzicēšanai nepieciešamās prasmes un iemaņas, iegūstot daudzpusīgas zināšanas, kas saistītas ar mācību priekšmeta “Mūzika” specifiku, respektīvi, no inovatīvo studiju formu iekļaušanas studiju procesā. Mācību procesa galvenā ideja ir studenta pašorganizēta un kolektīva mācīšanās, pastāvīgi pilnveidojot mācīšanās un mācīšanās vidi, pakāpeniski attīstot paškritisku akadēmiskās izglītības kultūru un uzturot iekšējo kvalitāti. Katedras docētāju darbības rezultāts tiek interpretēts studenta profesionālo prasmju izteiksmē. Par vienu no iekšējās kvalitātes rādītājiem var uzskatīt eksmatrikulējušo studentu profesionālo darbību iegūtajā specialitātē (sk. 1. attēlu).

Var secināt, ka 99% 2010. un 2011. gada absolventu strādā iegūtajā mūzikas skolotāja specialitātē.

Secinājumi

Reflektējot par Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedras pieredzi, organizējot mūzikas skolotāju mācīšanās vidi, lai sagatavotu topošos mūzikas skolotājus profesionālai darbībai skolā, var izdarīt šādus secinājumus.

1. Balstoties uz tradīcijām un izglītības standarta prasībām, studiju procesā tiek ietvertas jaunas un radošas mūsdienu izglītības tendencēm atbilstošas metodes – radoši interaktīvās didaktiskās spēles, studentu pašrefleksija, studentu un mācībspēku regulāra sadarbība –, tādējādi nodrošinot studentiem mācīšanās vidi, kas rosina kolektīvo un pašorganizēto mācīšanos.
2. Mācībspēku un studentu sadarbības specifiku raksturo tas, ka studentu prakses vadītāji ir Mūzikas pedagoģijas katedras docētāji, kas nodrošina teorijas vienotību ar praksi.

3. Prakses laikā studenti veic reālu pedagoģisko darbu skolā, prakses vadītāji hospitē studentu vadītās mūzikas stundas, analizējot stundu plānus, iesakot optimālākus pedagoģiskos paņēmienus, tādējādi pievēršot uzmanību studentu patstāvīgo stundu kvalitātei un profesionalitātei.
4. Docētāju zinātniski pētnieciskā un profesionālā darbība un sadarbība ar IZM, vadot mūzikas skolotāju tālākizglītības kursus Latvijā, organizējot meistarklases, konferences, kā arī piedaloties starptautiskajos projektos un konkursos, paaugstina studiju procesa kvalitāti un ievirza topošos mūzikas skolotājus aktīvā profesionālās pilnveides darbībā.

Summary

Within adult education, the appropriate study environment is one of the factors characterizing the relationships development at both the horizontal level (student-student) and the vertical one (student-educator). The experience gained in the academic environment pre-determines the development of a student's – a pre-service teacher's – pedagogic awareness and professionalism. Thus, the academic environment is characterized by specific nature, as it directs and shapes a pre-service teacher's pedagogic vision and its implementation in practice. Therefore, cooperation at different levels is educators' resource facilitating the development of pedagogic environment through the study process implementation. The paper presents the strategic area of music teacher education and a model of the study process and its implementation experience in the Jāzeps Vītols Latvian Academy of Music (JVLAM).

Keywords: music teacher, study process, study contents, methodology, educator's professional awareness.

LITERATŪRA

1. Koķe, T. (2005) Pētnieka izaugsme doktora studijās: aktualitāte un prasības. No: *Pētījumi pieaugušo pedagoģijā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2005, 9.–14. lpp.
2. Kaļķe, B. (2007) Pedagoģiskā prakse skolotāju izglītībā: vēsturiskais aspekts (19. s. vidus – 20. gs.40. gadi). *Pedagoģija un skolotāju izglītība. LU Raksti*. Rīga: LU akadēmiskais apgāds, 2007, 39.–45. lpp.
3. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (eds.) (2001) Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001, 224 p.
4. Анисимов, О. (2008) Методологический словарь. Москва: ФГОУ РосАКО АПК, с. 9, 281.
5. Нечаев, Н. (1988) Профессиональное сознание как центральная проблема психологии. В кн.: *Новые методы и средства обучения*, 1(5), 1988, с. 3–37.
6. Пазухина, С. (2007) Педагогическая успешность. Диагностика и развитие профессионального сознания учителя. Санкт-Петербург: Речь, 2007, с. 220.

INFORMĀCIJA PAR AUTORIEM

Mg. art. Irēna Nelsone ir dzimusi 1950. gada 26. oktobrī Balvu rajonā. 1975. gadā ir beigusi Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas kordiriģentu nodaļu, 2002. gadā ieguvusi *Mg. art.* grādu, ir vairāku mūzikas mācību grāmatu un mācību līdzekļu autore un līdzautore (1992–2008), ir piedalījusies starptautiskajās konferencēs, meistarklasēs un semināros (2000–2012), ir bijusi žūrijas sastāvā 1.starptautiskajā mūzikas olimpiādē Tallinā

(2012). Pašreiz Irēna Nelsone ir Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedras lektore, kopš 1974. gada strādā par mūzikas skolotāju Rīgas 6. vidusskolā un vada mūzikas skolotāju nodaļas studentu pedagoģisko praksi, ir Rīgas pilsētas Latgales priekšpilsētas interešu izglītības koru un mazo mūzikas kolektīvu metodiķe, ir žūrijas locekle koru un vokālo grupu skatēs, VISC ārstata metodiķe, vada meistarklases, lasa lekcijas mūzikas skolotāju tālākizglītībasursos par mūzikas didaktikas un metodikas tēmām.

Mg. art. Liene Batņa strādā par lektori Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā, par mūzikas skolotāju Rīgas Franču licejā, ir jautkā kora diriģente un no 2010. gada J. Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Mūzikas skolotāju katedras vadītāja. Absolvējusi J. Vītola Latvijas Mūzikas akadēmiju, iegūstot profesionālo maģistra grādu Mūzikā, no 2009. gada studē LU pedagoģijas doktorantūrā. 2012. gadā ieguvusi *Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes* 5. kvalitātes valsts līmeņa eksperta tiesības. 2011. gadā izdots DVD *10 pieredzes stāsti interaktīvam un radošam mācību procesam*, apgādā *Lielvārds* izdots paraugmateriāls, 2010. gadā – DVD Latvijas Televīzijas koncertieraksts “Radītprieks”, 2011. gadā koris VIA STELLA ieguvis II vietu Starptautiskajā koru konkursā Torrevjehā (Spānija).

Dr. paed. Dace Medne strādā par lektori Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā, ir aprūpes nodaļas vadītāja Bērnu Sociālās aprūpes centra “Rīga” filiālē “Pļavnieki”. Ieguvusi izglītību medicīnā, psiholoģijā un pedagoģijā. 2010. gadā bijusi stipendiāte ESF projektā “Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”. 2010. gadā ieguvusi doktora grādu sociālajā pedagoģijā ar promocijas darbu “Audzināšana ģimenē Latvijas transformīvajā sabiedrībā”. Vada skolotāju tālākizglītības kursus par aktuālajiem jautājumiem psiholoģijā. Ir 18. publikāciju autore. Ir divu monogrāfiju autore: 2010. gadā *Dzirdēt ar sirdi*, 2007. gadā *Kā strādāt ar hiperaktīviem bērniem*. Pētnieciskās intereses saistās ar audzināšanu ģimenē un hiperaktīvu bērnu dzīves scenārijiem.

Mg. art. Ilze Vilde strādā par lektori Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā un par mūzikas skolotāju vispārējās izglītības iestādē. Docē studiju kursus, kas saistīti ar mūzikas pedagoģiju un vada pedagoģisko praksi studentiem – topošajiem mūzikas skolotājiem. Darbojas ar skolēniem dažādās vecuma grupās, vadot Mūzikas stundas, vokālo ansambli un bērnu kori. Mūzikas mācībās cenšas radīt bērnos interesi un izpratni par mūziku un veicināt radoši izaugšanos muzicēšanas procesā.

What English Future English Teachers Speak and Write *Topošo angļu valodas skolotāju runas un rakstu valoda*

Elīna Rihtere-Zunte

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Skolotāju izglītības nodaļa
Jūrmalas gatve 74/ 76, LV 1083
E-pasts: erz@lu.lv

Sintija Vaļka

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Skolotāju izglītības nodaļa
Jūrmalas gatve 74/ 76, LV 1083
E-pasts: sintija.valka@lu.lv

The article analyses the results of a survey focusing on the varieties of English future English teachers use in their speech and writing. The aim of the survey is to discover how consistent students are in their chosen variety, and it was carried out among future English teachers at the University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Department of Teacher Education. The results show that students are not consistent in their speech and writing, and their English is a mixture of several varieties. Students do not realize the importance of consistency in English, and they lack the necessary knowledge about the varieties of English. Consequently, they are not prepared to present this issue to their pupils.

Keywords: *Consistency, pronunciation, variety.*

Abbreviations

AmE – American English; BBC – British Broadcasting Corporation; BrE – British English; ESL – English as a Second Language; RP – Received Pronunciation.

Introduction

Nowadays at school, little attention is paid to consistency in English due to the fact that the priorities have changed and the teacher is not the only example of live English speech.

In the process of learning, the main focus is on the ability to communicate in English rather than consistent pronunciation or grammar of one variety of English. Moreover, outside the school pupils are exposed to numerous mass media sources in English. With the help of the Internet they can listen to the radio and music, watch TV and films, search for different clips online (e.g., on *YouTube*), communicate with peers in other countries using interactive

communication software (e.g., *Skype*) and read newspaper articles and books online. Different varieties of English are used in the above mentioned sources, and consequently pupils' English is very likely to become inconsistent. As a result, students who enter the University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art to become English teachers use mixed varieties of English.

According to Beare K., who is an experienced ESL (English as a Second Language) teacher, the most important rule of thumb in English is to try to be consistent in one's usage. If the chosen variety is, for example, British English, then there should be consistency in pronunciation, the use of vocabulary, grammar and spelling. For instance, in the sentence "*The color of the orange is also its flavour*" the spelling of "*color*" is American, whereas the spelling of "*flavour*" is British. To observe the rule of consistency in British English, the spelling "*colour*" should be used in this sentence.

Varieties are dialects that differ in pronunciation, grammar and vocabulary. According to Encyclopaedia Britannica, dialect is a variety of a language that signals where a person comes from. The notion is usually interpreted geographically, but it also has some application in relation to a person's social background (class dialect) or occupation (occupational dialect), whereas accent is the way someone pronounces the words of a language, showing which country or which part of a country they come from.

There are many varieties of English, but the two varieties that are used by the majority of future English teachers in Latvia are British English and American English due to the model of English that is traditionally taught at school, which is British English, and the influence of mass media (films, songs, the Internet) that provides students with a vast variety of examples of American English.

In England and Wales (Wells, 2008, xix), Received Pronunciation (RP) or British English is widely regarded as a model for correct pronunciation, particularly for educated formal speech. The alternative name is BBC (British Broadcasting Corporation) pronunciation because it was traditionally used by BBC news readers. It is the usual standard in teaching English as a foreign language in all countries where the model is British English (BrE) rather than American English (AmE). RP is not associated with any particular city or region. American English (Wells, 2008, xx) is the variety known as General American (Standard American English – SAE). It is spoken by the majority of Americans who do not have a noticeable eastern or southern accent. It is the appropriate model for learners who wish to speak AmE rather than BrE.

Peculiarities of General American pronunciation (Swan, 1997, 44) in comparison with BrE are the following: vowels are more nasal, there is no [ɒ] (e.g. *dog, stop, lost*), instead of [ɑ:] (e.g. *fast, after, dance*) [æ] is used, the diphthong [əʊ] is pronounced like [ou], American English is rhotic, [t] and [d] both have a very light voiced pronunciation [d], [u:] is used instead of [ju:] (e.g. *new, duty, tune* etc.), *-ile* is pronounced with [l] (e.g. *reptile*), there is one more syllable in long words ending in *-ary, -ery, -ory*, the pronunciation of *borough* and *thorough* is different, and the primary stress is on the final vowel in borrowings from

French (e.g. *ba'llet*). There are also differences in vocabulary, spelling, grammar and punctuation. Consequently, they should be observed to be consistent in one's usage of one variety of English.

The importance of consistency may be argued in view of the fact that the ability to communicate is more essential than correct pronunciation, choice of vocabulary, spelling and grammar. Nevertheless, the importance of consistency in the speech and writing of future English teachers cannot be underestimated. Therefore, this paper is about the varieties of English used by future English teachers and the consistency in their usage of the varieties.

Methodology

This was a survey focusing on the varieties of English future English teachers used in their speech and writing. Furthermore, the main aim of the survey was to find out how consistent students were speaking and writing in English and how important it was for the respondents. The survey was carried out among 102 future English teachers who studied at the faculty of Education, Psychology and Art during academic year 2011/2012. The respondents were not chosen randomly to ensure a larger number of participants to form a more objective view about English students use when speaking and writing, therefore students of all four years were involved in the survey.

Survey Questions

The choice of the questions was determined by the differences between British and American English in pronunciation, vocabulary, grammar and spelling. The most characteristic examples of differences were taken from Swan's Practical English Usage (Swan, 1997, 41-45) and Eastwood's Oxford Practise Grammar (Eastwood, 1999, 377-382). In consequence, the questionnaire consisted of 9 questions. Three questions required the respondents' opinion about the variety of English they used, which variety they would like to speak and why, and the question of the importance of being consistent in one's speech was also included in the questionnaire. There was also one question concentrated on pronunciation, one on vocabulary, one on spelling, two on grammar, and one on punctuation.

Procedure

Firstly, the respondents were given instructions how to complete the questionnaire, as it was essential that students would concentrate on the variant they usually used when speaking or writing in English rather than on the one they believed to be the correct one. Secondly, they were also encouraged to give their detailed opinion which was of great importance for drawing conclusions about the survey. The questionnaire was anonymous to ensure reliability of the data. Finally, the completed questionnaires were analysed and the conclusions about what English future teachers used in their speech and writing were drawn.

Results

At the beginning, the students who participated in the survey were asked what variety of English they spoke. According to the answers given by the respondents, 49% used BrE, 8% – AmE, and 43% of the students stated that they used a mixed variety of English. Despite the fact that BrE is traditionally used at schools in Latvia and the learning materials are also based on this variety, less than a half of all respondents could assert that they used BrE in their speech, which means that the issue of consistency had not been properly discussed at school when the students, who participated in the survey, were developing their pronunciation habits. Moreover, many students were aware of the fact that they were not consistent in their speech and used several varieties of English simultaneously.

To ascertain if there was any difference in respondents' preferences between the current and the desirable variety of English, they were asked what variety of English they would like to speak. The number of those students who wanted to speak BrE in the future notably increased (67%), but there were mentioned other varieties of English as well, for instance, AmE (14%), Australian English (4%), and a small number of students named Estuary, Canadian, Irish English and Scottish dialect as the variety that they would like to speak. The preference of future English teachers to aim for BrE was evident, and the respondents explained their choice asserting that this variety was easier to understand, they liked how it sounded, it was more appropriate for our country, and all the course books at school were based on BrE. Moreover, there were students who stated that BrE was the correct English which showed the popular misconception among the students that any other variety of English was wrong. Neither British nor American English can be called “correct” or “wrong” varieties. These are different varieties of English used in different parts of the world.

Kelly emphasises that the best advice for teachers is to teach what they know and use, and be as informed as they can be about other varieties (Kelly, 2000, 15). If a teacher of English has acquired native-like AmE studying or living abroad, he or she can be an excellent example for the pupils, even if the target variety of his or her pupils is BrE.

Pronunciation Preferences

The next question of the questionnaire was about the pronunciation of words, and the respondents were given two different transcriptions of the same word in British and American English. It was not mentioned which transcription belonged to which variety. The words were chosen according to the main differences in pronunciation between the two varieties described by Swan (1997, 44).

From the words the future English teachers used in their American variant, regardless of the variety of English they used in their speech, the American pronunciation of the word *garage* was chosen by the majority of the respondents (89%). According to the opinion polls presented in Wells' Pronunciation Dictionary (Wells, 2009, 333), 56% of BrE native speakers use the pronunciation

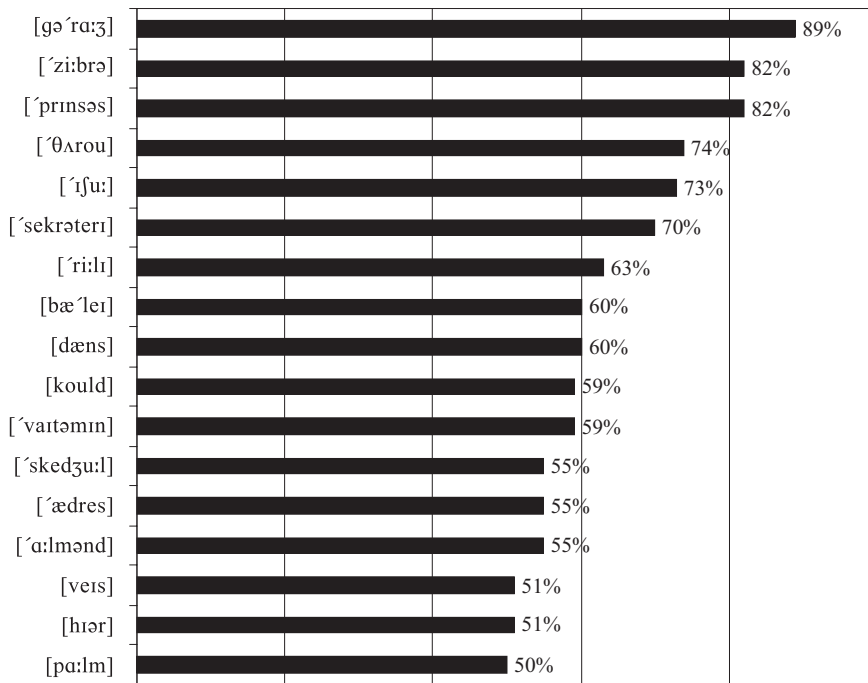


Figure 1. Words Used by Students in their American Pronunciation

[ˈgærɑ:dʒ] where the primary stress is on the first syllable, and 38% prefer [ˈgæɪrɪdʒ]. However, this pronunciation of the word seemed alien to the participants of the survey.

The students' choice to pronounce the word *issue* in its American variant was noteworthy, because younger native speakers of BrE in the above-mentioned opinion polls (Wells, 2009, 426) tend to pronounce this word as [ˈɪʃu:] rather than the older and more traditional [ˈɪsju:]. Firstly, it shows the great influence of AmE on BrE in the last decades, and, secondly, the choice of the respondents allows to conclude that they are communicating with their peers abroad and are aware of the changes in contemporary BrE.

In comparison, the following words were used by the respondents of both varieties of English in their British pronunciation (Figure 2).

The majority of the respondents chose the British pronunciation of the word *new*, and only 5% pronounced this word the American way as [nu:]. This word represents one group of differences between the two varieties where the long vowel [u:] is used instead of the sound combination [ju:] (e.g. *new*, *duty*, *tune* etc.). The respondents' choice shows the strong influence of the traditional model of RP which is taught at school. The word "new" belongs to the list of 1000 most common words in spoken English and also to the list of 2000 most common words in written English. These lists (Longman Dictionary

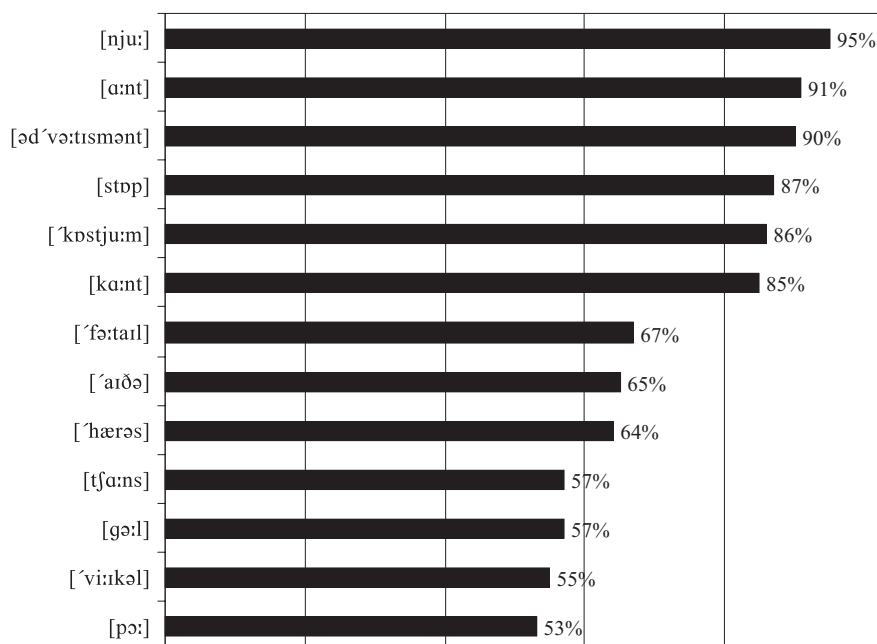


Figure 2. Words Used by Students in their British Pronunciation

of Contemporary English, 2003, xii) are based on research by the Longman Corpus Network, which is a database of over 300 million words of written and spoken English. Consequently, students have learnt this word at the beginning of their English studies and have had a lot of practice in pronouncing it at school where the traditional model of pronunciation is RP or British English rather than American English.

Nevertheless, the word *poor* that belongs to the list of 1000 most common words in spoken English and also to the list of 1,000 most common words in written English had been chosen only by slightly more than a half of all respondents. The pronunciation of the adjective *poor* has experienced considerable changes since the beginning of the new century. For example, in *the Oxford Dictionary and Thesaurus* (1997) the pronunciation of this word is [puə], whereas in *Longman Dictionary of Contemporary English* (2003, 1269) and *Longman Pronunciation Dictionary* (Wells, 2009, 627) this adjective in BrE should be pronounced as [pɔ:]. The opinion polls carried out among native speakers of BrE (Wells, 2009, 628) show that 75% give their preference to the pronunciation [pɔ:], and these are younger native speakers. Therefore the percentage of those who use the contemporary variant of British pronunciation of this word shows that pupils at school and future English teachers at university should have more practice with authentic and contemporary native BrE speech.

Vocabulary

In the next section of the questionnaire, the respondents were asked to choose one word from a pair that they usually used in their speech. In the pair, there were two different words which were used for the same idea in British and American English. It was not mentioned which word belonged to which variety. The words that the participants of the survey chose from AmE vocabulary are shown in the following figure.

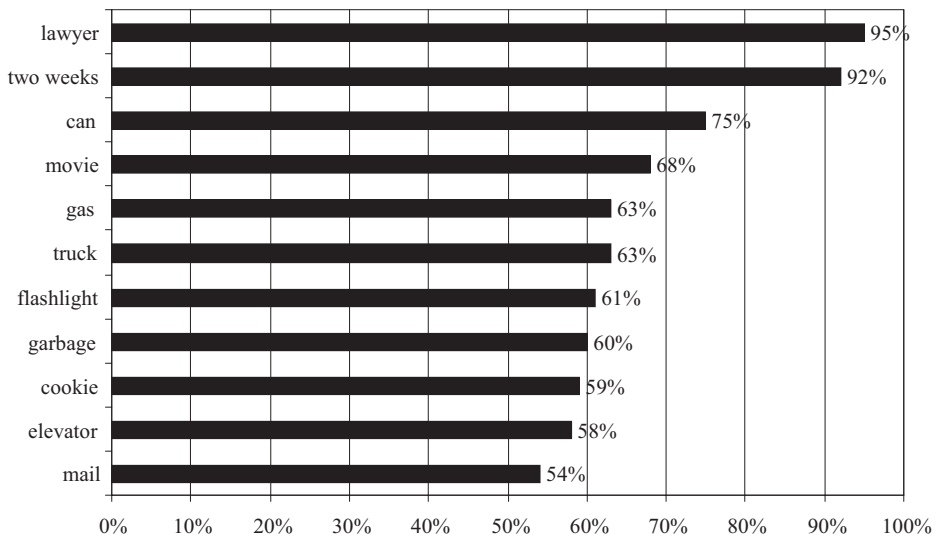


Figure 3. American English Vocabulary Chosen by the Respondents

Even those respondents who claimed that they spoke BrE gave preference to the word *lawyer*, which is typical for AmE, and its equivalent in BrE seemed unusual to them, and only 5% of the future English teachers chose the word *solicitor*. It could be explained by the considerable influence of American crime serials available on TV. The list of words presented in Figure 3 that were chosen by the majority of the participants clearly shows the influence of American film industry in general. Young people in particular are frequent viewers of Hollywood films, and the vocabulary used in them is easily memorized.

The list of British words chosen by more than a half of the future English teachers is shorter in comparison with the American equivalents presented in the previous figure. However, at the beginning of the questionnaire almost 49% of the respondents stated that they spoke BrE. Despite this fact, American vocabulary was more popular among the students who participated in the survey. Consequently, it could be concluded that even those students whose target variety of English was BrE tended to use American words in their speech which led to inconsistency in their chosen variety of English.

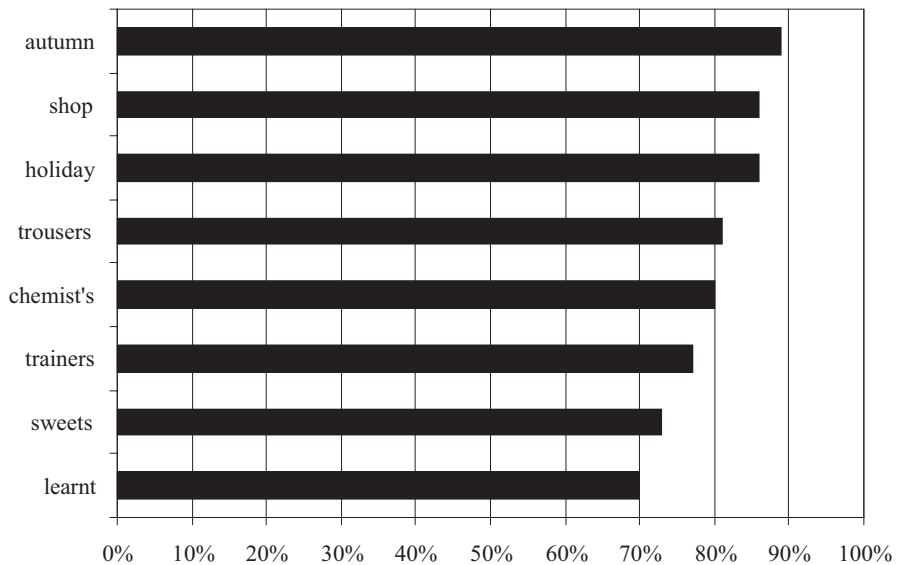


Figure 4. British English Vocabulary Chosen by the Respondents

After the analysis of the vocabulary section, the students' questionnaires were divided into two groups according to the variety they used in their speech (AmE and BrE), and their choice of pronunciation and words was analysed again.

It was discovered that those respondents who spoke AmE used only 61% of vocabulary and pronunciation of the words characteristic of AmE. In comparison, the participants of the survey whose target variety was BrE used even a smaller percentage of words and pronunciation characteristic of BrE, namely, 57%. In conclusion, respondents' English, regardless of the chosen variety, was not consistent and rather a mixture of two or more varieties of English. Moreover, the rule of consistency had not been observed by the majority of respondents, and, in fact, they did not know what English they spoke.

The aspects examined in the second part of the questionnaire were language variety preference by the respondents in terms of American/British English spelling, grammar and punctuation in their written language.

Spelling Preferences

In this section of the questionnaire, two sets of word spelling were listed (British spelling first in each pair), and the respondents indicated their preference in each case. The percentage of the responses is shown in Figure 5. It can be seen that in every case the respondents' more frequent choice was BrE spelling of nouns.

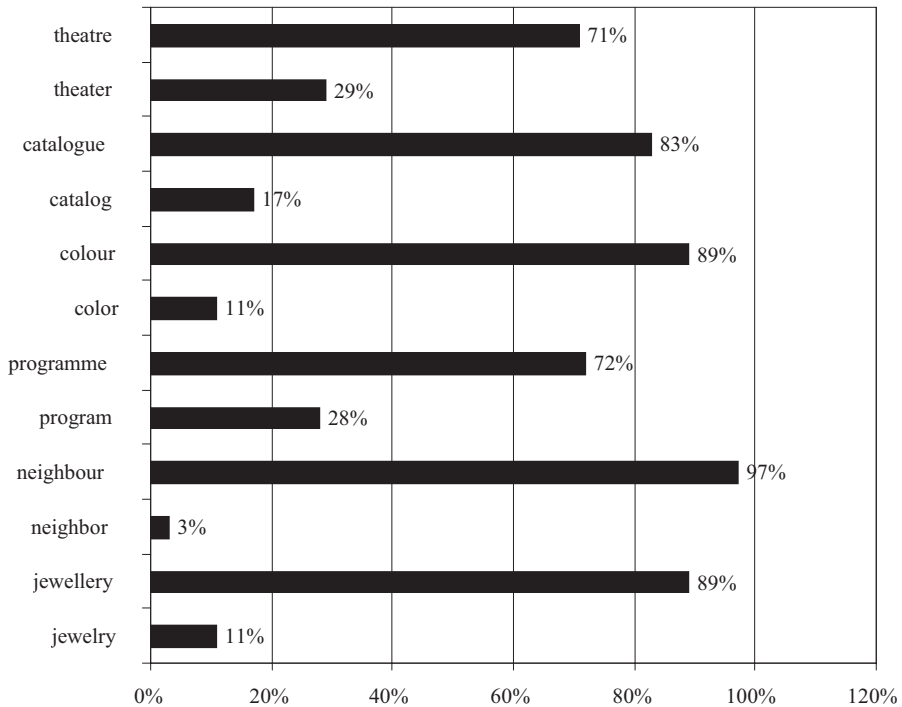


Figure 5. Students' Preference for British/American Noun Spelling

Similarly, the majority of the respondents preferred BrE variety in terms of most verb past forms (Figure 6), i.e., *learnt* (66%) and *burnt* (85%); however, a further analysis indicated that out of 102 respondents, 91–92% preferred AmE to BrE in case of verbs *to fit* (91%) and *to quit* (92%). Commonly *fit* and *quit* are regular in BrE but irregular in AmE. Consequently British English favours *fitted* as the past tense of *fit*, whereas the preference of AmE is *fit*. Conversely, *learn*, *burn*, *spell* are regular verbs in AmE, but irregular in BrE, accordingly in BrE past forms would be *learnt*, *burnt* and *spelt*. The choice of the respondents could be explained by the fact that students might tend to use both forms interchangeably at times.

Grammar

As regards differences in grammar usage, in general the respondents showed preference for BrE variety, e.g., in cases when the Present Perfect tense is used to talk about an event in the recent past (with the words *already*, *just* and *yet*), but in AmE these meanings would be expressed with the Present Perfect or the Simple Past, the respondents preferred British English variety (70%) to that of American English (30%).

However, there were specific cases when AmE version was indicated in the questionnaire, namely, concerning negatives and questions with *have*. It should be mentioned that in BrE there are two different structures with *have* depending on the meaning, whereas Americans commonly use the auxiliary *do* to make questions with *have*. 83% of the respondents showed preference for AmE, 17% had chosen the BrE variant. Moreover, in case when the Americans would not use *needn't* while in BrE two forms are possible: *needn't/don't need*, 90% of the respondents indicated American, 10% British English item.

Further analysis of the data indicated that the respondents would prefer BrE in terms of preposition usage. The preferences of the respondents were similar with respect to several items, namely, “*in* Main Street vs. *on* Main Street”, “*at* the weekend vs. *on* the weekend” and “write *to* me vs. write me”. The special use of the preposition *through* as a preposition of time in the sentence “*I will stay in Miami through May*”(AmE) might not been known to the respondents, therefore 98% preferred the BrE variant with “*until the end of May*”.

Punctuation and Date Writing

Differences in punctuation are minimal; however, they are worth mentioning because, even though both rules of punctuation are acceptable, in order to be consistent, one must not use a mixture of both, as it might result in an incomprehensible text. Commonly, AmE would prefer other punctuation should go inside the quotation marks, even if it is not part of the quoted sentence; whereas when writing in BrE, punctuation that is not part of the quoted sentence should be placed outside the quotation marks.

The responses to items concerning punctuation preferences showed that 75% preferred BrE, 25% respectively admitted using AmE punctuation rules. It might be due to the reason that British English punctuation rules seem less complicated to students.

The students' preferences with respect to a fully written date (e.g. *29 September 2003/September 29, 2003*) show that the preference indicated for the British/American English variety is rather similar, though more respondents preferred AmE item (55%), whereas it is clearly seen that the more frequent choice regarding short version (e.g. *29/09/2003 or 9/29/2003*) was for the British variety.

At the end of the questionnaire the respondents were asked how important it was for them to be consistent in their speech and writing and use only one variety of English. Slightly less than a half of the future English teachers expressed the opinion that it was very important (48%). Nevertheless, the rest of the respondents considered being consistent in their chosen variety of English not so important (24%) or had not thought about it (24%). It can be concluded from students' answers that native-like English where the rule of consistency is observed in speech and writing is not yet their priority; however, this should be the main aim of every English teacher.

Discussion and Future Development

National Standard of General Secondary Education does not clearly state which variety of the English language should be taught at school; however, the examination marking scales developed by the National Centre of Education say that in writing, especially orthography, “spelling (must be) consistently accurate”; in speaking, especially pronunciation, there must be “accurate and consistent use of all aspects of pronunciation”. Moreover, the majority of schools use course books and other learning materials based on British English, therefore future teachers should be well prepared to work with these materials and be aware of the importance of consistency in English.

There are three major conclusions that can be drawn from this survey:

1. The majority of students use or would like to use British English in their speech and writing. However, not always future English teachers are consistent in their usage, and their British English is not entirely British, as they also use pronunciation, vocabulary, spelling and grammar constructions which are more characteristic of American English.
2. More attention should be paid to consistency in the pronunciation of pupils at school by explaining the differences between the main varieties of English and emphasising the importance of the most important rule of thumb, i.e., not to use different varieties of English at the same time. If teachers do not pay sufficient attention to the issue of consistency, pupils develop their own variety of English which is usually a mixture of American and British English, and later on it is very difficult to change and improve.
3. Students who are going to become English teachers do not, in fact, know what English they speak and write, and are only partly aware of the importance of consistent use of one variety of English. Therefore, future English teachers need more experience in listening to authentic English, communicating to native speakers, ideally receiving some training in an English speaking country, and learning how the aspect of consistency could be presented to their pupils.

Therefore the authors of the present article believe that the next step of the research is to focus on what knowledge and practice future English teachers should have to improve their own English and the way how the issue of consistency could and should be presented to pupils at school.

BIBLIOGRAPHY

1. Beare, K. *Differences Between American and British English* [online]. About.com: Part of the New York Times company [viewed: 04.08.2012.]. Available: http://esl.about.com/od/toeflieltscambridge/a/dif_ambrit.htm
2. Dialect [online]. Encyclopedia Britannica [viewed: 13.08.2012.]. Available: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/161156/dialect>
3. Dictionary of Contemporary English. (2003) Pearson Education Limited, 2003
4. Eastwood, J. (1999) Oxford Practise Grammar. Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 377–382.

5. Kelly, G. (2000) How to Teach Pronunciation. Longman: Pearson Education.
6. General Secondary Education [online]. Ministry of Education and Science, Republic of Latvia [viewed: 16.08.2012] Available: <http://izm.izm.gov.lv/education/general-education/general-secondary-education.html>
7. Helping You Write and Publish in English [online]. Phrasebook for Writing Papers and Research in English [viewed: 10.08.2012.]. Available: http://www.englishforresearch.com/writing_help/punctuation.htm
8. Metodiskie materiāli. Centralizētā eksāmena angļu valodā vērtēšana [online]. Valsts izglītības satura centrs [viewed: 15.08.2012.]. Available: www.visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/metmat.shtml
9. Swan, M. (2005) Practical English Usage. Oxford; New York: Oxford University Press, c 2005.
10. Wells, J. C. (2009) Longman Pronunciation Dictionary. Harlow: Pearson Education Limited.

Kopsavilkums

Skolā netiek pievērsta pienācīga uzmanība korektas angļu valodas aspektam, jo ir mainījušās prioritātes, turklāt skolotājs vairs nav vienīgais skolēna piemērs angļu valodas izrunā. Diskusijās ar topošajiem angļu valodas skolotājiem radās jautājums par studentu runas un rakstu valodas korektumu. Lai noskaidrotu, kādā angļu valodā runā un raksta topošie angļu valodas skolotāji un cik korekti studenti lieto viņu izvēlēto angļu valodas veidu, tika veikta aptauja Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Skolotāju izglītības nodaļā. Rezultāti liecina, ka studenti runā un rakstu valodā lieto vairākus angļu valodas veidus vienlaicīgi un ka viņi neapzinās korektas angļu valodas svarīgumu. Topošajiem skolotājiem trūkst zināšanu par angļu valodas veidu atšķirībām, un viņi nezina, kā angļu valodas korektuma problēmu risināt mācību stundā skolā. Turpmākajā šīs problēmas izpētē galvenā uzmanība jāpievērš tam, kādas konkrētas zināšanas ir nepieciešamas topošajiem angļu valodas skolotājiem un kāda veida praktiskais darbs ir veicams, lai uzlabotu studentu angļu valodu un nodrošinātu tās korektumu.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI
790. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2013

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010
Tālrunis: 67034535

Iespiests SIA "Latgales druka"
Baznīcas ielā 28, Rēzeknē, LV-4601
Tālrunis/fakss: 64625938