

4. TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND RESEARCH COMPETENCE

Chairs:

**Dr. Dainuvīte Blūma (Latvia),
Dr. Aukse Endriulaitienė (Lithuania)**

SATURA RĀDĪTĀJS / CONTENTS

TOPOŠO SKOLOTĀJU PROFESIONĀLĀS VĒRTĪBAS	291
PROFESSIONAL VALUES OF THE FUTURE TEACHERS <i>Ilze Briška</i>	
FOSTER HOME EDUCATORS' AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERMANENT COLLABORATION COMPETENCE IN EDUCATION	309
SĀKUMSKOLAS SKOLOTĀJU UN BĒRNU NAMU SKOLOTĀJU SADARBĪBA <i>Auksē Grudžinskytē, Šarūnas Litvinas, Jūratē Gelžinienē</i>	
AN INNOVATIVE APPROACH TO STUDIES AT LATVIAN POLICE ACADEMY	319
INOVATĪVA PIEEJA STUDIJU PROCESAM LATVIJAS POLICIJAS AKADEMIJĀ <i>Aldona Homicha</i>	
STUDENTU MOTIVĀCIJAS VEICINĀŠANA VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUDIJĀS	329
FACILITATING STUDENTS' MOTIVATION FOR VISUAL ART STUDIES <i>Daiga Kalēja-Gasparoviča</i>	
BIOPSYCHOSOCIAL CORRELATES OF TEACHERS' WORK MOTIVATION	338
SKOLOTĀJU DARBA MOTIVĀCIJAS BIOPSIHOSOCIĀLĀ KORELĀCIJA <i>Justina Liesienē, Auksē Endriulaitienē</i>	
PEDAGOĢISKĀ VIDE KĀ PIRMĀ STUDIJU GADA STUDENTU ADAPTĒŠANĀS KOLEDŽĀ VEICINĀTĀJA	346
ADAPTATION OF THE FIRST YEAR STUDENTS TO THE PEDAGOGICAL ENVIRONMENT <i>Inga Odiņa</i>	
SHOULD THE FUTURE TEACHERS' ENTERPRISE OF FOSTERING NEW PROJECTS BE A NORM OR AN EXCEPTION TO THE RULE? ("DISCOPROVITA" – TO LEARN FOR LIFE)	357
VAI TOPOŠO SKOLOTĀJU UZŅĒMĪBAI UN PROJEKTIEM VAJADZĒTU BŪT NORMAI VAI IZŅĒMUMAM? ("DISCOPROVITA" – MĀCĪTIES DZĪVEI) <i>Karine Oganisjana</i>	
THE QUALITY OF AIM-SETTING AND ACHIEVED RESULTS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) STUDY COURSE AS REVEALED IN OPINIONS OF LECTURERS AND STUDENTS	366
LIETIŠĶĀS SVEŠVALODAS KURSA MĒRĶU IZVIRZĪŠANAS UN SASNIEGTO REZULTĀTU KVALITĀTE STUDENTU UN DOCĒTĀJU SKATĪJUMĀ <i>Ieva Rudzinska</i>	
PROFESIONĀLO KOMPETENČU PILNVEIDE DEJU SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBĀ	374
THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE EDUCATION OF DANCE TEACHERS <i>Rīta Spalva, Anna Kūkoja</i>	
HOW DO STUDENTS DIFFER IN LEARNING STYLES AND ACHIEVEMENTS IN LANGUAGE LEARNING?	383
KĀ ATŠĶIRAS STUDENTU MĀCĪBU STILS UN VALODU PRASMJU LĪMENIS? <i>Anna Tatarinceva</i>	

TOPOŠO SKOLOTĀJU PROFESIONĀLĀS VĒRTĪBAS PROFESSIONAL VALUES OF THE FUTURE TEACHERS

Ilze Briška

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Anotācija

Rakstā analizētas topošo pirmsskolas, sākumskolas un vizuālās mākslas skolotāju profesionālās vērtības no aktuālo izglītības vērtību perspektīvas. Izstrādāti skolotāja profesionālo vērtību kritēriji un rādītāji, izveidota un aprobēta aptaujas anketa, veikta 230 anketu statistiska analīze. Secinājumos apkopoti ieteicamie virzieni skolotāju izglītības programmu pilnveidei.

Ievads

Inovācijas izglītībā atspoguļo vērtību prioritātes, kas kļuvušas aktuālas pēdējo divdesmit gadu laikā. Tās ir deklarētas Eiropas un Latvijas izglītības politikas dokumentos, kā arī iekļautas skolotāju izglītības programmās, jo skolotājs tiek uzskatīts par svarīgāko posmu izglītības reformu īstenošanā (EU Commission, 2005). Bet vai jaunie studenti, topošie skolotāji, ir gatavi šīs vērtības īstenot savā profesionālajā darbībā? Skolotājs ikdienā izvēlas savu pedagoģiskās darbības stilu, didaktisko modeli un saskarsmi atbilstoši saviem priekšstatiem par labu izglītību un sekmīgu pedagoģisko procesu. Šie priekšstati ir radušies studenta paša pozitīvā vai negatīvā izglītības pieredzē. Latvijā studentu izglītības pieredze var būt bijusi ļoti dažāda, tā ir svārstījusies dažādu pedagoģisku ideoloģiju krustpunktā: autoritārā – humānā pedagoģija, kognitīvā – pragmatiskā pedagoģija, vietējās tradīcijas – dažādas Rietumu izglītības sistēmu un alternatīvo pedagoģiju idejas. Kā atzīst daudzi pētnieki, studijās gūtās zināšanas un prasmes ne vienmēr ir pietiekams nosacījums, lai jaunais skolotājs tās aktīvi izmantotu savā profesionālajā darbībā (Brundett, Silcock, 2002).

Tā kā profesionālās izglītības mērķis ir kompetents speciālists noteiktu profesionālu funkciju veikšanai, skolotāju izglītotājiem jāņem vērā, ka profesionālim mūsdienās nepietiek ar kompetenci kā pamatotu lietpratību, noteiktu zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu. Sistēmkonstruktīvistiskā kompetences izpratne saista augsta līmeņa kompetences iezīmes – patstāvību, atbildību un radošumu ar ideju par subjekta individuālā potenciāla un personiskās pieredzes attīstību, kas ļauj cilvēkam realizēt personiski nozīmīgus mērķus un šo kompetenci attīstīt mūžilgi (Tiļļa, 2005). Kompetents profesionālis ne tikai sekmīgi sasniedz viņa atbildībai uzticētos mērķus, bet tai pašā laikā izvirza un realizē arī pats savus mērķus un vērtības, identificē sevi ar savu profesiju (Medina Rivilla, 2002, 2005), strādājot profesijā, kas viņam patīk un sniedz papildījumu (Koķe, 2007; EU Commission, 2005). Augstu profesionālās kompetences līmeni nosaka orientēšanās mūsdienu pasaulē, iekļaušanās plašā perspektīvā (kompleksitātē), spēja to novērtēt pret estētisko, morālo, ekoloģisko u. c. vērtību spektru, kā arī indivīda personiska iekļaušanās profesionālajā darbībā, personiska ieinteresētība savā profesijā, savas nozares attīstībā un savā pašattīstībā (Encyclopedia of Higher Education, 1992; Barnett, 1994).

Subjekta uzvedības un darbības izvēles iekšējie regulatori ir viņa vērtības, tām ir ievērojama nozīme profesionālās kompetences attīstībā. Tādējādi skolotāju izglītotājiem ir svarīgi, kādā veidā radošu, inovatīvu, iekļaujošu un sociāli atbildīgu pedagoģiju atklāt topošajiem skolotājiem kā personiski nozīmīgu vērtību.

Šādā kontekstā **raksta mērķis** ir pētīt topošo skolotāju profesionālās vērtības un analizēt tās no izglītības aktuālo mērķu perspektīvas.

Uzdevumi

1. Definēt skolotāja profesionālo vērtību kritērijus un rādītājus.
2. Izveidot pētniecības instrumentu to noteikšanai.
3. Noteikt topošo pirmsskolas, sākumskolas un vizuālās mākslas skolotāju profesionālās vērtības dažādās Latvijas augstskolās.

Materiāli un metodes

Skolotāju profesionālo vērtību kritēriji un rādītāji

Vērtības ir tāds subjekta un objekta attiecību veids, ko raksturo objekta nozīmība subjektam. Objekts kļūst par vērtību, kļūstot kādam personiski nozīmīgs, bet vērtība nepastāv objektīvi – tā ir subjektīva un iracionāla un pastāv tikai objekta attiecībās ar subjektu (Столлович, 1999). Skolotāja profesionālo vērtību kritēriji tiks formulēti, analizējot skolotāja kā vērtību subjekta personību un skolotāja profesiju kā vērtību objektu.

Skatoties no **subjekta** perspektīvas, vērtības dziļi sakņojas cilvēka personībā, tās attiecas uz personības tipu (Spranger, 1928), cilvēka dzīves mērķiem, orientācijām un pārliecību (Rokeach, 1973; Allport, 2002; Plaude, 1999; Schwarz, 2006), identitāti (Eriksons, 1998), dzīves stilu, personības īpašībām (Karpova, 1994; Vidnere, 1997). Tām ir afektīvs raksturs, psiholoģijā vērtības tiek izprastas kā augsta līmeņa motivējoši faktori, vērtības ir cilvēka domāšanas veida, uztveres un situācijas novērtējuma, lēmumu pieņemšanas un darbības iekšēji orientieri (Франкл, 1990). Vērtības ir strukturētas hierarhijā, tādā izpratnē var runāt par dominējošām un pakārtotām vērtībām, tās ir subjekta brīvi izvēlētas, apzinātas, to kombinācijas ir individuālas (Allport, 2002). Indivīds vispirms realizē darbībā tās vērtības, kas atrodas vērtību hierarhijas virsotnē, un tas apliecina, ka skolotājs īsteno savā profesionālajā darbībā vispirms to, kas viņam ir personiski nozīmīgs.

Vispārīgi vērtību kritēriji ir subjekta koncepti un pārliecības (kā afektīvi iekrāsotas zināšanas), attieksmes, mērķi, vērtējumi, prioritātes, darbības izvēles pamatojums (Rokeach, 1973; Plaude, 1999).

Skolotāja profesionālās vērtības izpaužas skolotāja kā vērtību subjekta attiecībās ar savu profesiju. Kompetenta skolotāja attiecības ar skolēniem raksturo empātija, ar savu priekšmetu – entuziasms, ar savu profesionālo darbību kopumā – radoša pieeja un atbildība (Elton, 1996; Long & Riegle, 2002). Atbilstoši savām vērtībām students izvēlas profesionālās darbības mērķi un tam atbilstošu mācību saturu, mācību metodes un saskarsmi, ar tām ir saistīta profesionālā identitāte un mācību modeļa izvēle (Brundet, Silcock, 2002). Profesionālās identitātes pamats ir indivīda koncepti un vērtējumi par sevi kā profesionālu skolotāju (Eriksons, 1998; Sachs, 1999; Grion, Varisco, 2007). Vērtību dimensija ir pedagoģiskajai domāšanai (Freire, 1998; Попова, 1998), skolotāja profesionālajām pārliecībām (Jones, 2003), profesionālajai ētikai un rakstura īpašībām (Husu, 2003).

Skolotāja profesionālo vērtību **objekti** ir tādas skolotāja profesionālās darbības parādības, kas ir personiski nozīmīgas skolotājam kā vērtību subjektam. Skolotāja profesija kā skolotāja profesionālo vērtību objekts tiks strukturēta, izmantojot klasisko didaktikas trijstūri, kas attēlo svarīgākās attiecības skolotāja darbā – skolotāja attiecības ar mācību saturu, mācību procesa organizāciju, skolēnu un sevi kā profesionāli. Netieši – caur mācību saturu un skolēniem – pedagoģiskajā procesā ir iesaistīta sociālā vide un izglītības politika. Skolotāja profesionālā darbība vienlaikus ir orientēta uz kulturālām, organizatoriskām, sociālām un individuālām vērtībām (Westburt, 2000; Žogla, 2002; Jones, 2003).

Skolotāju profesionālo vērtību kritēriji ir skolotāja koncepcijas (*concepts*), attieksmes, mērķi, prioritātes un vērtējums par mācību saturu (zināšanām, kultūras kontekstu), mācību procesu, skolēniem kā cilvēku sabiedrības un dabas daļu un sevi kā profesionāli.

Skolotāja profesionālo vērtību līmenis pētījuma ietvaros tiks saistīts ar aktuālām izglītības prioritātēm. **Izglītības vērtības**, kuru īstenošana ir skolotāju uzdevums, nosaka izpratne par cilvēka un zināšanu dabu, cilvēka attīstību, pasaules uzbūvi. Gudjons atzīst, ka pedagoģijā “normu problēma” nav atrisināma tādā nozīmē, ka pedagoģija kā zinātne var palīdzēt noskaidrot un diferencēt normas un mērķus, bet tā nevar skaidri noteikt to derīgumu. Normas un mērķi mainās, mainoties vēsturiskajam laikmetam, ekonomiskiem apstākļiem, politiskajai sistēmai, mainoties cilvēkam pašam, tie ir atkarīgi no pieredzes un pārdomām. Svarīgākās vērtības arvien tiek izvēlētas no jauna gan katra indivīda dzīvē, gan sabiedrībā kopumā (Gudjons, 1998).

20. gadsimta beigas un 21. gadsimta sākums iezīmējas ar būtiskām izmaiņām sabiedrības dzīves un izglītības prioritātēs un līdz ar to būtisku pedagoģijas jēdzienu izpratnē (Žogla, 2006).

Ir mainījusies izpratne par **zināšanu** būtību. Postmoderniskais uzskats, ka zināšanas ir nevis absolūtas, bet gan mainīgas un relatīvas atkarībā no skatpunkta un konteksta, maina mācību saturu, atsakoties no noslēgtām zināšanu struktūrām un padarot to atvērtu aizvien jaunām zināšanām. Zināšanu sabiedrībā svarīgāka par noteikta fakta daudzuma iegaumēšanu un reproducēšanu kļūst informācijas atlases un tās kritiskas izvērtēšanās prasmju pilnveide. Mācību satura dominante no teorijas pārvirzās uz praksi, integrējot skolēna dzīves pieredzi un plašus dzīves kontekstus. Skolotāja kompetenci raksturo spēja strādāt ar dažādiem zināšanu tiptiem, tās atrodot, analizējot, izvērtējot, reflektējot un pārveidojot.

Ir mainījusies izpratne par **mācīšanās dabu**. Konstruktīvīskā teorija ir kļuvusi vispārpieņemta (Brunner, 1996); mācību procesā aktuāla ir pāreja no mācīšanas dominantes uz mācīšanās dominanti, no aktīvas tiešas skolotāja iedarbības uz skolēnu uz tādu apstākļu radīšanu, kas ļautu skolēnam mācīties pašam. Mācību procesā aizvien lielāka nozīme ir subjektam kā “tādam cilvēkam, kas apzināti darbojas”, un līdz ar to pašorganizācijai, pašregulācijai un pašatbildībai (Helds, 2006).

Svarīgs skolotāja uzdevums ir skolēna autonomijas attīstības sekmēšana, uzturot intelektuālu brīvību un nodrošinot izvēles iespējas (EU Commission, 2005). Mācību process tiek diferencēts, lai dotu iespēju katram izmatot savu mācīšanās stilu un pilnveidot savas individuālās spējas. Svarīga ir sociālā mācīšanās, mācīšanās sadarbojoties, kopīga problēmu risināšana. Par rezultātu vērtīgāks ir process, par vienotu prasību izpildi – katra skolēna individuālā potenciāla attīstība.

Attīstās izpratne par **cilvēka dabu un cilvēka un sabiedrības attiecībām**. Sistēmiskā pieeja tiecas skatīt cilvēku kā kopveseluma daļu, kā sabiedrībā un pasaulē iesaistītu indivīdu, atstājot pagātnē ideju par cilvēku kā mehānismu, kas noteiktā veidā atbild uz noteiktiem stimuliem. Uztverot cilvēku kā pilsoniskas sabiedrības daļu, svarīgas ir politiskās vērtības – demokrātija, taisnīguma un līdzdalības principi un tiesības. Cits pedagoģisko vērtību aspekts ir pamatots sociālās un garīgās vērtībās – rūpēs un mīlestībā pret ikviena cilvēka dvēseli, piederības izjūtā (Šprangers, 1928; Forbes, 1997, 2004; Koķe, 2000). Šie viedokļi ir zināmā mērā pretrunīgi, un skolotājs katrā situācijā izšķiras, kas ir svarīgāk – politisku vai ētisku normu un principu ievērošana (Husu, 2003). Tradicionāli skolēna iesaistīšanās sabiedrībā notiek, apgūstot valdošās sociālās normas, sociāli pieņemamu uzvedību un iecietīgi izturoties pret atšķirīgiem uzskatiem. Djūija atziņa, ka vislabākā sociālā vai politiskā vērtība (piemēram, ieinteresētība citu labklājībā) var izrādīties par savu pretmetu, ja tiek atrauta no mīdarbības ar aktuālu dzīves kontekstu (Dewey, 1974), 21. gadsimta sākumā tiek atzīta par svarīgu pedagoģisku principu kā atšķirīgu cilvēku un atšķirīgu kultūru savstarpēji ieinteresētas komunikācijas nozīmība. Audzināšanas process kļūst atvērts dialogam, akcents no tolerantas līdzāspastāvēšanas pārvietojas uz dzīvošanu kopā, aktīvi sadarbojoties (Delors, 1996). UNECSO un ES definētie izglītības mērķi aicina līdzsvarot audzēkņu individuālās un kulturālās atšķirības kā vērtības ar to kopīgo, vispārcilvēcisko, kas vieno sabiedrību un veido tās identitāti (EU Commission, 2005).

Ir mainījies **izglītības statuss**. No formālas izglītības uz izglītību mūža garumā, kas padara indivīdu atbildīgāku par savu izglītību un kas ļauj cilvēkam mainīt savu dzīvi atbilstoši interesēm un spējām (Koķe, 2003). Līdz ar to ir svarīgi, ka skolotājs no izpildītāja kļūst par autonomu profesionāli, kas pats ir atbildīgs par savu mācīšanos un profesionālo attīstību, kas kā reflektīvs praktiķis apzinās savas iespējas un ierobežojumus (Schön, 1987; Griffin, Holford, Jarvis, 2003).

Boloņas procesa dokumenti kā vērtību dominantes apstiprina iekļaušanās vērtības (*values on inclusiveness*) un visu audzēkņu potenciāla attīstību. Skolotājam ir svarīga orientācija uz zināšanu sabiedrību, skolēnu spējas patstāvīgi mūžilgi mācīties (*to be autonom lifelong learners*) un būt aktīviem sabiedrības locekļiem, kā arī līdzsvara nodrošināšana starp skolēnu kulturālās daudzveidības atzīšanu un kopēju vērtību identificēšanu (EU Commission, 2004).

Jaunajām izglītības vērtībām ir vairākas kopīgas iezīmes:

- 1) **daudzveidība** (zināšanu, mācīšanās stilu, sociālo un kultūras kontekstu un skolotāja pedagoģiskās darbības daudzveidība);
- 2) **subjekta individualitāte** (zināšanu subjektīvā nozīmība, skolēna kā mācīšanās subjekta individuālo spēju, vajadzību un interešu realizācija mācīšanās procesā, subjekta – subjekta attiecības pedagoģiskajā saskarsmē, skolotāja personiskā piepildījuma nozīmīgums profesionālajā darbībā un mūžizglītībā);
- 3) **mijdarbība** (zināšanu kompleksums, daudzslāņainība un kontekstualitāte, sociālā mācīšanās, cilvēka iekļaušanās kopveselumā – līdzdalība un solidaritāte sabiedrībā un pasaulē, skolotāja darbība plašā sabiedrības un kopienas kontekstā);
- 4) skolotāja **profesionālā autonomija** (patstāvība un atbildība, atlasot, analizējot un izvērtējot jaunas zināšanas, organizējot mācību procesu, sekmējot bērnu socializāciju, sabiedrības attīstību un savu profesionālo izaugsmi).

Skolotāja profesionālo vērtību aspektā tas nozīmē, ka skolotājam, kas savā profesionālajā darbībā atzīst par vērtībām daudzveidību, subjektivitāti un mijdarbību un kas ir orientēts uz nepārtrauktu pašpilnveidošanos un attīstību, ir augstāks līmenis nekā tam, kuram ir svarīga stabila, pārbaudīta tradīcija, racionālisms, skaidrība un vienkāršība un kurš ir sasniedzis noteiktu, prasībām atbilstošu profesionālo zināšanu un prasmju attīstības līmeni. Šīs vērtību īpašības tiks izmantotas, nosakot topošo skolotāju profesionālo vērtību augsta un zema līmeņa rādītājus.

Skolotājs, kas atzīst *daudzveidību* kā vērtību, apzinās, ka daudzveidīgs mācību saturs, daudzveidīgu mācīšanās stilu, sociālu un kulturālu kontekstu iesaistīšana pedagoģiskajā procesā to bagātina. Viņš ir atvērts jaunām iespējām, gatavs mācīties un mainīties. Šāds skolotājs ir drošs, ar atvērtu prātu, elastīgs, radošs un inovatīvs (Rokeach, 1960; Freire, 1998; Huber, Roth, 2001).

Skolotājs, kam vērtība ir *subjekta individualitāte*, iejūtīgi un mērķtiecīgi izvērtē skolēna intereses un mērķus no skolēna perspektīvas, atklāj un pilnveido ikviena skolēna individuālo potenciālu (Tiļļa, 2005; Maslo, 2006). Šādu skolotāju raksturo humāna attieksme pret katra cilvēka personības un pieredzes unikalitāti kā vērtību (Špona, 2004). Tāds skolotājs tic skolēnam kā pilnvērtīgam mācību procesa subjektam, būdams pārliecināts par ikviena skolēna spēju pašam organizēt savu mācīšanos, izvēlēties saturiskās prioritātes un mācīšanās stilu un izvērtēt savu mācīšanos. Viņš uzticas skolēna iniciatīvai un izvēlei, augstu vērtē arī savu individualitāti un rīkojas ar iekšēju motivāciju.

Skolotājs, kuram vērtība ir *mijdarbība*, radīs apstākļus, lai skolēni “sadarbotos ar citiem skolēniem un skolotāju, iesaistītos pieredzē un apzinātos sevi kā sociālu, vēsturisku, domājošu, komunicējošu, mainošos, radošu personību” (Freire, 1998). Viņam ir aktuāla sociāli integrējoša pieeja pedagoģiskajai darbībai (Ose, 2006), viņa vadībā mācību process būs cieši saistīts ar apkārtējo pasauli un sabiedrības dzīvi (Dewey, 1974).

Skolotāja *profesionālā autonomija* kā augsta līmeņa vērtība garantē skolotāja atbildību par savu darbu – viņš saistīs skolēnu sasniegumus un neveiksmes ar saviem sasniegumiem un neveiksmēm un nemeklēs to cēloņus bērnos, viņu vecākos vai ekonomiskajā situācijā (Beļickis, 2000), nemeklēs personisku ieinteresētību mācību saturā, savu audzēkņu izaugsmē un attiecību veidošanā. Tāds skolotājs plānos, vēros, kritiski vērtēs un koriģēs savu mācīšanos un rīcību (Freire, 1998; Rubene, 2004), patstāvīgi izlems, kas ir pareizi vai nepareizi konkrētā situācijā (Husu, 2003).

Skolotāja profesionālo vērtību kritēriji aptver vispārīgos vērtību kritērijus, kas attiecināti uz skolotāja profesionālo darbību, šo kritēriju augsta un zema līmeņa rādītāji ir samēroti ar izglītības aktuālām prioritātēm (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Skolotāja profesionālo vērtību kritēriji un rādītāji

Skolotāja profesionālo vērtību kritēriji	Augsta līmeņa rādītāji	Zema līmeņa rādītāji
Daudzveidība kā vērtība		
Profesijas izvēles pamatojums	Orientācija uz attīstību, radošumu	Orientācija uz stabilitāti, reproducēšanu
Profesijas koncepcija	Skolotājs kā attīstītājs, novators	Skolotājs kā tradīcijas uzturētājs
Pedagoģiskās darbības komponentu nozīmības novērtējums	Augsts novērtējums kompleksitātei, pretrunām; svarīgs ir process	Augsts novērtējums zināšanu apjomam un vienkāršībai; svarīgs ir rezultāts
Subjekta individualitāte kā vērtība		
Profesijas izvēles pamatojums	Orientēšanās uz bērna attīstību	Orientēšanās uz savām vai sabiedrības interesēm
Profesijas koncepcija	Netieša skolotāja iedarbība uz skolēnu	Tieša, aktīva skolotāja iedarbība uz skolēnu
Pedagoģiskās darbības komponentu nozīmības novērtējums	Augsts vērtējums skolēna patstāvībai, personiskajai nozīmībai un paškontrolei.	Augsts novērtējums skolotāja dominējošai lomai mācību procesā
Mijdarbība kā vērtība		
Profesijas izvēles pamatojums	Orientēšanās uz sabiedrības interesēm	Orientēšanās uz sabiedrības izmantošanu savām interesēm
Profesijas koncepcija	Skolotājs kā tiešas saskarsmes un sadarbības organizētājs un attiecību veidotājs	Skolotājs kā sabiedrības interešu pārstāvis
Pedagoģiskās darbības komponentu nozīmības novērtējums	Augsts novērtējums sociālām vērtībām un dažādu viedokļu komunikācijai	Augsts novērtējums vispārpieņemtu sociālo normu apguvei un konkurencei
Profesionālā autonomija kā vērtība		
Profesijas izvēles pamatojums	Orientācija uz savām interesēm	Orientācija uz ārēju prasību izpildi
Profesijas koncepcija	Profesionālā darbība kā autonomas personības pašrealizācija un pašattīstība	Profesionālā darbība kā piemērošanās ārēju prasību izpildei

Skolotāji atkarībā no profesionālajām vērtībām tiks grupēti 5 līmeņos no izteikti zema līdz izteikti augstam. Izteikti zems līmenis nozīmē to, ka students nenojauš par attiecīgu vērtību eksistenci vai arī apzināti atzīst tās par nevēlamām parādībām skolotāja profesionālajā darbībā: tādā gadījumā par pedagoģiskā procesa prioritātēm students atzīst vēlamu vērtību pretstatus – stabilitāti, nemainību, objektivitāti un ārēju prasību izpildi gan skolēna, gan skolotāja darbā. Vidējs līmenis raksturo gadījumus, kad students rēķinās ar attiecīgu parādību pastāvēšanu, nebaidās no tām, prot tikt ar tām galā, bet neuztver tās kā vēlamas parādības. Izteikti augsts līmenis ir studentiem, kas uztver attiecīgās parādības kā nozīmīgas vērtības un organiski iekļauj tās savā profesionālajā darbībā.

Pētījuma instrumenta izstrāde

Izstrādātie skolotāja profesionālo vērtību kritēriji un rādītāji ir iekļauti standartizētā aptaujas anketā (1. pielikums). Anketā ir 3 jautājumi, katrs attiecas uz citu vispārīgo vērtību kritēriju:

- 1) profesijas izvēles pamatojums;
- 2) skolotāja profesijas koncepcija;
- 3) dažādu pedagoģiskā procesa komponentu nozīmības novērtējums.

Katrā jautājumā piedāvāti atbilžu varianti (kopā 55 mainīgie), kas attiecas uz visām skolotāja profesionālās darbības dimensijām un ir pozitīvi vai negatīvi attiecībā pret aktuālām izglītības vērtībām. To formulējumi ir izvēlēti, analizējot un grupējot formulējumus, ko lietojuši studenti, atbildot uz atvērtiem jautājumiem līdzīgā aptaujas anketā. Vērtējums 1 liecina, ka attiecīgai parādībai students piešķir lielu nozīmi vai šim izteikumam pilnībā piekrīt; vērtējums 5 – šī parādība studentam nav nozīmīga vai attiecīgajam izteikumam students nepiekrīt. Tā statistiskie vidējie ar mazāku skaitlisko vērtību norāda uz augstāku novērtējumu studentu skatījumā, savukārt lielāka skaitliskā vērtība nozīmē, ka attiecīgā parādība tiek vērtēta kā mazāk svarīga.

Rezultāti

Aptaujā piedalījās 230 dažādu augstskolu dažāda vecuma studenti, topošie pirmsskolas, sākumskolas un vizuālās mākslas skolotāji, ar atšķirīgu pedagoģiskā darba stāžu (2. tabula).

2. tabula
Pētījuma bāzes struktūra

Parametri		Studentu izlase / studentu skaits			
1.	Vecuma grupa	< 20 gadi / 95	20–30 gadi / 78	30–40 gadi / 32	> 40 gadi / 26
2.	Pedagoģiskā darba stāžs	0 gadu / 159	0–5 gadi / 30	6–15 gadi / 21	> 15 gadi / 22
3.	Studiju programma	Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs / 42	Sākumskolas skolotājs / 166	Vizuālās mākslas skolotājs / 26	Cits variants / 51

Iegūtie dati tika pārbaudīti ar K-S testu, nosakot, ka to turpmākai apstrādei nepieciešamas neparametriskās metodes (tās nenorāda konkrētas procentuālas attiecības, bet atklāj vispārīgas tendences). Veicot Kendella korelāciju analīzi, tika atlasīti tie mainīgie, kas iespējami precīzi atklāj katra rādītāja būtību; katra kritērija noteikšanai tika izvēlēti 6 (vai 7) mainīgie, kas raksturo attiecīgās profesionālās vērtības augstu vai zemu līmeni.

Statistiskās analīzes gaitā tika noteiktas topošo skolotāju profesionālās vērtības attiecībā pret 21. gadsimta izaicinājumiem – daudzveidību kā vērtību, subjekta individualitāti kā vērtību, mijiedarbību kā vērtību un profesionālo autonomiju kā vērtību. Salīdzinot attiecīgo rādītāju kopējās vidējās vērtības, tika izzināts, kādām mūsdienu izglītības prioritātēm skolotāji ir vairāk gatavi sekot un par kurām no tām skolotāji visvairāk šaubās.

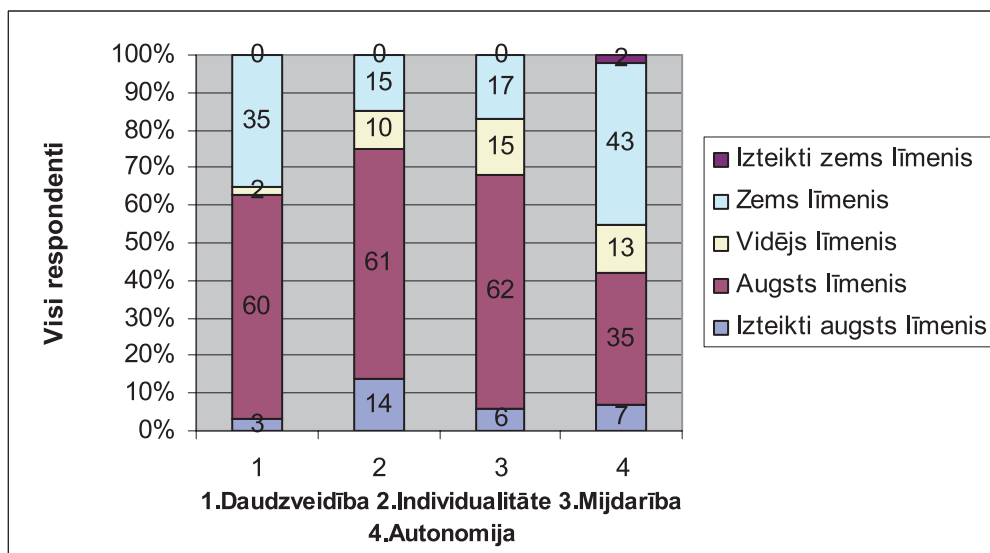
Pēc tam katra rādītāja ietvaros tika analizētas atsevišķu mainīgo vidējās vērtības, lai noteiktu tos kritiskos punktus, kas visvairāk iespaido topošo skolotāju profesionālo vērtību augstu vai zemu līmeni.

Attiecīgo vērtību līmenis tika salīdzināts atšķirīgās studentu izlasēs – atkarībā no studentu vecuma (pieņemot, ka tie ir guvuši savu izglītības pieredzi atšķirīgās pedagoģiskās paradigmās), no studenta pedagoģiskā darba stāža (zinot, ka profesionālā attīstība strauji risinās, uzsākot profesionālā darba gaitas) un no izvēlētajās studiju programmas (pieņemot, ka atšķirīgas prioritātes iespējamas topošajiem sākumskolas, pirmsskolas vai vizuālās mākslas skolotājiem).

Topošo skolotāju profesionālo vērtību līmeņa noteikšana

Studentu profesionālo vērtību līmenis tika noteikts, salīdzinot katra gadījuma ietvaros visu pozitīvo un visu negatīvo vērtību rādītājus. Tika izšķirti pieci līmeņi.

1. Izteikti augsts līmenis – pozitīvo rādītāju vidējā vērtība pārsniedz negatīvo rādītāju vidējo vērtību vairāk nekā par vienu vērtību.
2. Augsts līmenis – pozitīvo rādītāju vidējā vērtība pārsniedz negatīvo rādītāju vidējo vērtību diapazonā 0,1–1.
3. Vidējs līmenis – pozitīvo rādītāju vidējā vērtība ir vienāda ar negatīvo rādītāju vidējo vērtību.
4. Zems līmenis – negatīvo rādītāju vidējā vērtība pārsniedz pozitīvo rādītāju vidējo vērtību diapazonā 0,1–1.
5. Izteikti zems līmenis – negatīvo rādītāju vidējā vērtība pārsniedz pozitīvo rādītāju vidējo vērtību vairāk nekā par vienu vērtību.
6. Aprēķinot studentu profesionālo vērtību līmeni atbilstoši nosacījumiem, tika iegūti šādi rezultāti (1. att).



1. attēls. Studentu profesionālo vērtību līmenis procentos

Diagrammā redzams, ka kopumā visaugstākais līmenis ir subjekta individualitātei kā vērtībai un mijdarbībai kā vērtībai (ievērojama daļa studentu ir izteikti augsts un augsts līmenis (kopā attiecīgi 75% un 68%)). Lielākajai daļai studentu (63%) to mainīgo vidējā vērtība, kas apliecina daudzveidību kā vērtību, ir augstāka nekā to, kas liecina par daudzveidību kā stabilitātei un vienveidībai pakārtotu vērtību. 42% studentu savu profesionālo autonomiju – kā iekšēju motivāciju, atbildību, savu interešu realizāciju profesijā – vērtē augstāk par ārēju apstākļu diktētu profesijas izvēli un profesijas izpratni kā ārēju prasību izpildi. No tiem 7% ir augsti vērtējumi, kas izteikti dominē pār zemajiem.

Vismazāk studentu ar zemu profesionālo vērtību līmeni par vērtību uzskata subjekta individualitāti (15%) un mijdarbību (17%), kas liecina, ka attiecībā uz skolēnu mācīšanos un audzināšanu pedagoģiskajā procesā lielākā daļa topošo skolotāju ir gatava atteikties no autoritāra stila – vienpusējas skolotāja kontroles un sacensības starp skolēniem kā bērna iekšējo motivāciju kavējoša faktora. Studentus interesē skolēna attīstība, bērna intereses radīšana, atbalstīšana un iesaistīšana sadarbībā.

Daudzveidība un profesionālā autonomija kā vērtība maz nozīmīga ir ievērojami lielākam studentu skaitam (attiecīgi 35% un 45%). 2% studentu profesionālā autonomija kā vērtība ir izteikti zemā līmenī (4 studentiem).

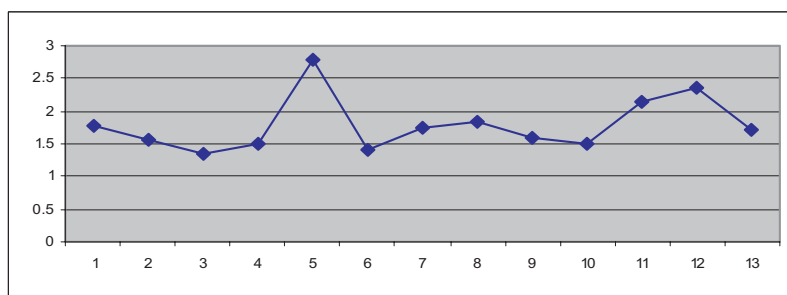
Daudzveidība kā vērtība

Lai noteiktu, cik lielā mērā topošajam skolotājam daudzveidība ir vērtība, tika atlasīti mainīgie, kuros ir pieminēta dažādība vai daudzums (4. un 6. mainīgais) un kas nesatur norādi uz pabeigtu, iepriekš zināmu rezultātu, bet drīzāk uz procesu, rezultātu atstājot atklātu (1., 2., 3., 5., 7.) (3. tabula). Studentu, kam daudzveidība nav vērtība, savukārt raksturo orientēšanās uz pabeigtību (8., 9., 10.), noslēgtību (11.) un vienveidību (12., 13.).

3. tabula

Mainīgie, kas raksturo daudzveidību kā topošā skolotāja profesionālo vērtību

Nr.	Mainīgais	Vid. vērt.	Mainīgā vērtība % no visiem studentiem				
			1	2	3	4	5
Augsts daudzveidības kā vērtības līmenis							
1.	Interesants, radošs darbs, iespēja pilnveidoties	1,781	45	37	13	4	1
2.	Novērot, saskatīt, uzklaustīt	1,555	59	29	12	0	0
3.	Aizraut, iedvesmot, radīt interesi	1,135	69	27	3	1	0
4.	Mācību saistība ar dzīvi, ar dažādiem sociāliem un kulturāliem kontekstiem	1,502	64	25	8	2	1
5.	Piedzīvojumi, pretrunas, pārsteigumi	2,794	13	29	32	17	9
6.	Skolēnu individuālo interešu un spēju atklāšana un attīstība	1,415	67	26	6	1	0
7.	Emocionalitāte, savīļņojums, prieks	1,742	47	38	12	3	0
Zems daudzveidības kā vērtības līmenis							
8.	Gribu dalīties tajā, ko zinu	1,851	44	36	16	3	1
9.	Zināt, pazīt, izprast	1,604	54	35	9	2	0
10.	Mācību vielas vienkāršība, saprotamība un pareizība	1,507	59	33	7	0	1
11.	Vispārīgas, stabilas, zināšanas noteiktā zinātnes vai mākslas nozarē	2,145	29	39	23	8	1
12.	Noteiktu zināšanu un prasmju apguve pēc standarta	2,358	22	39	24	11	4
13.	Tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības	1,711	53	30	12	4	1



2. attēls. Daudzveidība kā topošā skolotāja profesionālā vērtība (mainīgo nosaukumus sk. 3. tabulā)

Visaugstākais vidējais novērtējums ir mainīgajiem “aizraut, iedvesmot, radīt interesi” (1,35), “skolēnu individuālo interešu un spēju attīstība” (1,41), “mācību saistība ar dzīvi” (1,5), kuri paredz skolotāja atvērtību daudzveidībai – dzīves kontekstiem, skolēnu individuālajām atšķirībām un procesam. Tai pašā laikā lielu nozīmi studenti piešķir “mācību vielas vienkāršībai, saprotamībai, pareizībai” (1,5), skolotāja uzdevumam “zināt, pazīt, izprast” (1,6) un “tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības” (1,7), kas ir pretrunā ar daudzveidību kā vērtību.

“Vienkāršība, saprotamība, pareizība”, ko par ārkārtīgi svarīgu atzīst 59% studentu, ir izteikts daudzveidības pretstats.

Par īpaši nenozīmīgām parādībām studenti uzskata “vispārīgas, stabilas zināšanas noteiktā nozarē” (2,1), zināšanu un prasmju apguvi atbilstoši standartam (2,3), kas liecina par labu daudzveidībai kā vērtībai. Taču “piedzīvojumu, pretrunu un pārsteigumu” nozīmības zemais novērtējums (2,7) ir izteiktā pretrunā ar daudzveidību kā vērtību. Students, kas savā pedagoģiskajā darbā uztvers tos kā nevēlamu parādību, nebūs ieinteresēts inovācijās, radošā pieejā, konfliktu risināšanā, individuālu, sociālu un kulturālu atšķirību saskarē, jo te pretrunas un pārsteigumi ir neizbēgami. Uz mācīšanos un mijdarbību orientētie didaktiskie modeļi mācību rezultātu atstāj atklātu (Kron, 1999). Ja skolotājam ir svarīgi jau iepriekš zināt visas atbildes, viņš nevēlas uztvert jaunu informāciju neatkarīgi no tā, vai informācijas avots ir viņa audzēkņu dzīves pieredze vai izglītības politikas vadlīnijas. Dati rāda, ka studenti lielāku nozīmi piešķir stabilitātei, drošībai, kārtībai, kas pasargātu no pārsteigumiem un nejaušībām.

Dažādu studentu izlašu salīdzinājums atklāja, ka kopumā vidējām statistiskajām vērtībām lielākajā daļā mainīgo nav nozīmīgu atšķirību. Salīdzinājumā ar citiem tolerantāki pret pretrunām un pārsteigumiem kā vērtībām ir topošie pirmsskolas skolotāji (2,4), skolotāji ar 6–15 gadu darba stāžu (2,38), vispiesardzīgākie ir skolotāji ar stāžu > 15 gadu (3,14) un vizuālās mākslas skolotāji (3,13).

Standartu ievērošana mazāk svarīga ir vizuālās mākslas programmu studentiem (1,83), bet kopā ar neieinteresētību pārsteigumos, tas drīzāk liecina par nepatiku pret birokrātiju, nevis par būtisku atvērtību daudzveidībai.

Subjekta individualitāte kā vērtība

Subjekta individualitātes kā vērtības noteikšanai tika izvēlēti mainīgie, kas apliecina topošā skolotāja uzticību savu audzēkņu viedoklim, paļāvību uz skolēna izvēli un pašregulāciju (2., 5., 6. mainīgais), ieinteresētību skolēna individuālo interešu un spēju attīstībā un personības izaugsmē (1., 3., 4.) (4. tabula). Subjekta individualitāti kā nesvarīgu raksturo skolotāja vēlme tieši iedarboties uz skolēnu (8., 10.), aktīvi virzīt un kontrolēt skolēna mācīšanos atbilstoši noteiktam priekšstatam (9., 11., 12.). Augstāks līmenis būs studentam, kas izvēlēties profesiju saistībā ar bērna attīstību (1), nevis ar personiskām interesēm (7).

Kopumā šajā rādītājā nav tik izteikti augstu vērtējumu kā analizējot daudzveidīgu mācību saturu. Studenti atzīst skolēnu individuālo spēju un interešu attīstības un paškontroles un pašvērtējuma lielo nozīmību (1,41 un 1,55), bet “skolēniem personiski nozīmīga mācību satura izvēle” ir novērtēta salīdzinoši zemu (2,17) (x% - 3 un mazāk). Tātad topošie skolotāji ir gatavi iesaistīt skolēnus kontrolē un vērtēšanā, bet ne ļaut tiem plānot un izvēlēties mācību saturu un mācīšanās veidu (Maslo, 2006).

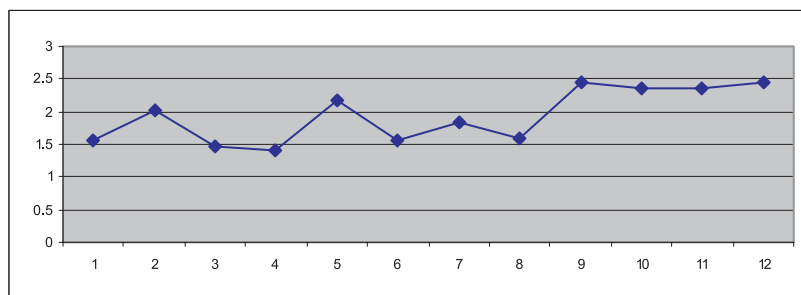
“Kontrolēt” (2,43), “novērtēt” (2,37), “standarts” (2,36) un “sacensība” (2,46) nav izteikti augstu vērtēti, kas liecina, ka skolotājiem nav vajadzīga ārēji nosakāma efektivitāte, kurā nav ņemtas vērā skolēnu individuālās īpatnības un kas tradicionāli ir labvēlīga vienam skolēnu tipam. Taču tradicionālā izpratne par skolotāju kā to, kas māca, topošajiem skolotājiem ir svarīga. Tas, ka 61% studentu pilnībā piekrīt šādam izteikumam, un augstā vidējā vērtība (1,59) liecina, ka studenti orientējas uz skolotāju kā mācību procesa dominanti. To pierāda arī salīdzinoši zemais mainīgā “radīt apstākļus, ļaut, netraucēt” (2,01) novērtējums, kas liecina par uzticību skolēna patstāvībai.

Dažādu programmu studentu rezultāti ir ļoti līdzīgi. Būtiski atšķiras tikai topošie vizuālās mākslas skolotāji – tie mazāku nozīmi nekā citas grupas piešķir “gandarījumam, redzot, kā bērns top par personību” (1,96), “kontrolē, pārbaudīšanai” (2,82) un “noteiktu zināšanu un prasmju apguvei pēc standarta” (2,87).

4. tabula

Mainīgie, kas raksturo subjekta individualitāti kā topošā skolotāja profesionālo vērtību

Nr.	Mainīgais	Vid. vērt.	Mainīgā vērtība % no visiem studentiem				
			1	2	3	4	5
Augsts subjekta individualitātes kā vērtības līmenis							
1.	Ir gandarījums redzēt, kā bērns top par personību	1,566	60	27	9	2	2
2.	Radīt apstākļus, ļaut, netraucēt	2,013	34	39	20	6	1
3.	Iedrošināt, atraisīt, atbalstīt	1,463	67	22	10	1	0
4.	Skolēnu individuālo interešu un spēju atklāšana un attīstība	1,415	67	26	6	1	0
5.	Skolēniem nozīmīgas informācijas atlase	2,166	28	38	25	8	1
6.	Paškontrolē un pašvērtējums	1,555	57	33	10	0	0
Zems subjekta individualitātes kā vērtības līmenis							
7.	Gribu dalīties tajā, ko zinu	1,850	42	36	18	3	1
8.	Mācīt, skaidrot, dot padomus	1,585	61	24	12	3	0
9.	Kontrolēt, pārbaudīt	2,434	19	37	32	8	4
10.	Novērtēt, uzslavēt, nosodīt	2,371	27	28	30	11	4
11.	Noteiktu zināšanu un prasmju apguve pēc standarta	2,358	22	40	24	10	4
12.	Sacensība, darbības intensitāte un efektivitāte	2,455	38	46	11	4	1



3. attēls. Subjekta individualitāte kā topošā skolotāja profesionālā vērtība (mainīgo nosaukumus sk. 4. tabulā)

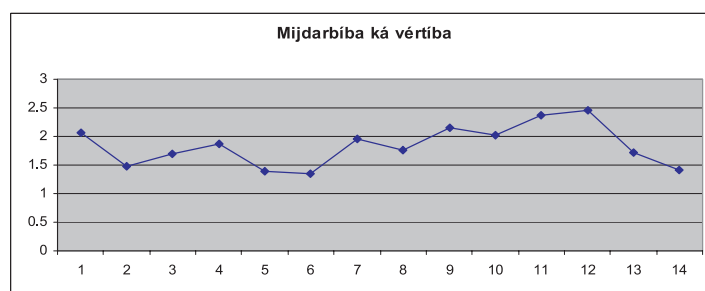
Lielākas atšķirības ir dažāda vecuma studentu izlasēs un izlasēs ar dažādu darba stāžu. 30–40 gadu veci un vecāki studenti un studenti ar pedagoģiskā darba stāžu, ilgāku par 6 gadiem, piešķir lielāku nozīmi subjekta individualitātei (caurmērā par 0,2–0,3 punktiem vairāk nekā kopējais vidējais) nekā jaunāki studenti ar mazāku stāžu. Viszemāk subjekta individualitāti vērtē studenti, kas jaunāki par 20 gadiem (vidēji par 0,15–0,25 zemāk nekā kopējais vidējais). Acīmredzot pedagoģiskā darba pieredzei ir nozīme šīs vērtības attīstībā.

Mijdarbība kā vērtība

Mijdarbības kā vērtības noteikšanai tika izvēlēti mainīgie, kas saistīti ar topošā skolotāja attieksmi pret dažādu attiecību veidošanu pedagoģiskajā procesā. Augstu līmeni te apliecina lielas nozīmes piešķiršana mainīgajiem, kas attiecas uz komunikāciju, saskarsmi, sadarbību (2., 3., 5., 7. mainīgais) un sociālām vērtībām – mīlestību un cieņu (4., 6.) (5. tabula). Mijdarbība mazāk svarīga studentiem, kas augstāk vērtē noteiktu sociālo normu apguves nozīmi (9., 13., 14.), konkurenci (9.) un monoloģisku skolotāja attieksmes paušanu (10., 11.). Pretēji tika vērtēti mainīgie, kas raksturo studenta atbildību par sabiedrību (1.) vai sabiedrības izmantošanu savu interešu realizācijai (8.).

Mainīgie, kas raksturo mijdarbību kā topošā skolotāja profesionālo vērtību

Nr.	Mainīgais	Vid. vērt.	Mainīgā vērtība % no visiem studentiem				
			1	2	3	4	5
Augsts mijdarbības kā vērtības līmenis							
1.	Vēlos darīt pasauli labāku	2,075	32	37	23	7	1
2.	Sarunāties, sadarboties	1,474	62	32	4	2	0
3.	Iesaistīt, organizēt, saskaņot	1,689	48	39	10	3	0
4.	Apliecināt, mīlēt, atsaukties	1,868	41	35	20	4	0
5.	Aktīva piedalīšanās, iesaistīšanās, sadarbība	1,394	69	23	7	1	0
6.	Cilvēcīgas attiecības, godbijība, cieņa	1,338	73	23	3	1	0
7.	Iekļaušanās par sevi lielākā kopībā – dabā, tautā, cilvēcē, pasaulē	1,961	32	46	18	4	0
Zems mijdarbības kā vērtības līmenis							
8.	Patīk būt bērnu sabiedrībā	1,758	49	33	12	5	1
9.	Nodrošināt kārtību	2,154	28	43	18	8	3
10.	Runāt, pārliecināt	2,018	36	35	23	5	1
11.	Novērtēt, uzslavēt, nosodīt	2,377	28	27	30	11	4
12.	Sacensība, darbības intensitāte un efektivitāte	2,455	19	23	37	9	3
13.	Tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības	1,709	54	29	12	4	1
14.	Pieklājība, tolerance, morāles normu ievērošana	1,408	67	26	6	1	0



4. attēls. Mijdarbība kā topošā skolotāja profesionālā vērtība
(mainīgo nosaukumus sk. 5. tabulā)

Analizējot mijdarbību kā topošā skolotāja profesionālo vērtību, redzams, ka studenti “aktīvu piedalīšanos, iesaistīšanos, sadarbību” (1,39), skolotāja darbību “iesaistīt, organizēt, saskaņot” (1,7) un “sarunāties, sadarboties” (1,47) kopumā vērtē daudz augstāk nekā “sacensību” (2,46) un skolotāja uzdevumu “nodrošināt kārtību” (2,15). Zems reitings ir skolotāja vienvirziena darbībai “runāt, pārliecināt” (2,02) un “novērtēt, uzslavēt, nosodīt” (2,38). Tas liecina par to, ka topošie skolotāji kopumā ir orientēti uz komunikāciju.

Visaugstākais vērtējums ir mainīgajam “cilvēcīgas attiecības, godbijība, cieņa” (1,34), kas ir augsta līmeņa sociāla vērtība. Mainīgie “pieklājība, tolerance, morāles normu ievērošana” (1,4) un “tiesības, taisnīgums, visiem vienādas prasības” (1,7) studentu skatījumā ir svarīgāki nekā “apliecināt, mīlēt, atsaukties” (1,88), kas rāda, ka politiskas vērtības studenti pieņem atsaucīgāk nekā sociālas (Šprangers, 1928). Tātad kaut nedaudz, tomēr rūpju ētika paliek otrajā vietā aiz tikumu ētikas.

Studentu kopējā attieksme pret sabiedrību vairāk ir vērsta uz esošās situācijas izmantošanu, ērtu jušanos (“patīk būt bērnu sabiedrībā” (1,76)), nevis uz sabiedrības attīstību (“vēlos darīt pasauli labāku” (2,08)).

Būtiski no vidējām vērtībām atšķiras vizuālās mākslās programmu studenti, kam mazāk svarīgi rādītāji ir “atrašanās bērnu sabiedrībā” (2,17), “runāšana, pārliecināšana” (2,35) un “sacensība, darbības intensitāte” (2,78). Pirmsskolas skolotāji lielāku nozīmi piešķir “runāšanai, pārliecināšanai” (1,78). “Novērtēt, uzslavēt, nosodīt” svarīgāk šķiet studentiem, kas vecāki par 40 gadiem (2,08) un kuriem ir ievērojams darba stāžs (1,76); “iekļaušanos” augstāk vērtē 30–40 gadus veci studenti (1,58) un studenti ar darba stāžu 6–15 gadi (1,38). Studenti ar darba stāžu līdz 5 gadiem zemāk nekā citas grupas vērtē “cieņu” (1,66) un “sacensību” (2,8).

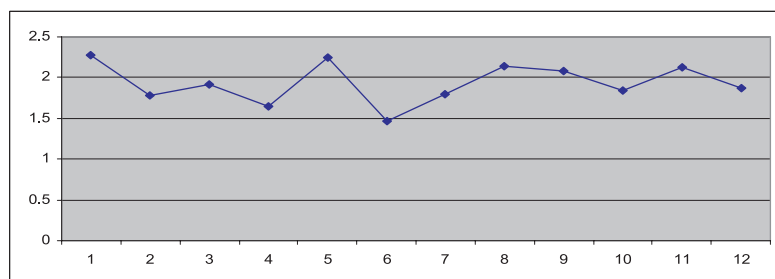
Profesionālā autonomija kā vērtība

Profesionālās autonomijas kā vērtības noteikšanai tika izvēlēti mainīgie, kas saistīti ar studenta attieksmi pret sevi kā skolotāju, pret savu mācīšanos un profesionālo izaugsmi (6. tabula). Augstu līmeni atklāj mainīgie, ar kuriem students augstu vērtē savas personiskās intereses (1., 2., 6. mainīgais), savu izvēli un atbildību (3.), mācīšanos (4.) un refleksiju kā savas darbības apzināšanos (5.). Zems līmenis saistīts ar mainīgajiem, kur studenti izvēlas atskaites punktu savas darbības vērtēšanai ārpus sevis, atsaucoties uz skolēnu patiku (11.), sabiedrības (8., 12.) vai darba devēju interesēm (7., 9., 10.).

6. tabula

Mainīgie, kas raksturo profesionālo autonomiju kā topošā skolotāja profesionālo vērtību

Nr.	Mainīgais	Vid. vērt.	Mainīgā vērtība % no visiem studentiem				
			1	2	3	4	5
Augsts profesionālās autonomijas kā vērtības līmenis							
1.	Tas ir mans aicinājums	2,2719	29	33	28	6	4
2.	Interesants, radošs darbs, iespēja pilnveidoties	1,7807	44	37	14	4	1
3.	Izvēlēties, pieņemt lēmumus, uzņemties atbildību	1,9167	36	42	17	4	1
4.	Mācīties, izziņāt, pētīt	1,6432	55	30	11	4	0
5.	Reflektēt, analizēt, filozofēt	2,2445	25	38	26	9	2
6.	Brīvi justies, būt pārliecinātam par sevi	1,4689	70	21	7	2	0
Zems profesionālās autonomijas kā vērtības līmenis							
7.	Vajadzīgs iegūt augstāko izglītību	1,7939	57	24	9	5	5
8.	Vajadzīga profesija	2,1447	45	21	20	4	10
9.	Izpildīt, mēģināt	2,0881	29	43	20	8	0
10.	Panākt, sasniegt	1,8428	43	36	16	5	0
11.	Patikt	2,131	33	34	22	8	3
12.	Rēķināties	1,8678	39	39	18	4	0



5. attēls. Profesionālā autonomija kā topošā skolotāja profesionālā vērtība (mainīgo nosaukumus sk. 6. tabulā)

Vissvarīgākie mainīgie studentu skatījumā ir “brīvības izjūta un pārliecība par sevi” (1,47), “mācīšanās” kā skolotāja darbu raksturojoša iezīme (1,64), arī skolotāja profesijas kā “interesanta, radoša darba un iespējas pilnveidoties” izvēle (1,78). Tie atklāj studentu personisku ieinteresētību un gatavību attīstīties un pilnveidot savu profesionalitāti.

Salīdzinoši ļoti zemu novērtēta “refleksijas, analīzes un filozofēšanas” nozīme skolotāja darbā (2,24). Tas liecina, ka studenti nav gatavi mērķtiecīgi analizēt, kritiski vērtēt un patstāvīgi virzīt savu mācīšanos (Rubene, 2004) un praktisko darbību (Schön, 1987). Arī zemā nozīmības pakāpe profesijas izvēlei, lai “sekotu savam aicinājumam” (2,27), apstiprina, ka studenti mazāk orientējas uz pašu spriedumiem un praksi nekā uz piemērošanos nebeidzamām citu izvīzītām prasībām (pat ja tās ir saistītas ar mācīšanos un attīstību) (Goodson, Hargreaves, 1996).

Studentu vērtējums, ka skolotājam nav visai svarīgi “patikt” (2,13), “izpildīt” (2,09) un ka tā ir (kādam) “vajadzīga profesija” (2,14), apliecina, ka patstāvīga izvēle kopumā ir svarīgāka par atbilstību ārējām prasībām.

Vizuālās mākslas programmu studentiem mazāk svarīgi nekā citām grupām ir tas, ka profesija tiem “ir aicinājums” (2,96), arī iespēja “izvēlēties, pieņemt lēmumus” (2,57).

Visas izlases vienlīdz augstu vērtē “skolotāja darbu kā interesantu”, “atbildīgu lēmumu pieņemšanu”, “vajadzību mācīties” un “brīvi justies”, “izpildīt”, “patikt”, “rēķināties”. Mainīgo “reflektēt, analizēt, filozofēt” augstāk vērtē vecāka gadagājuma studenti (1,92) un studenti ar darba stāžu 6–15 gadi (1,76). “Vajadzība iegūt augstāko izglītību” ir svarīgāka studentiem ar 6–15 gadu darba stāžu (2,29), mazāk svarīga studentiem, kuru stāžs ir lielāks nekā 15 gadi (1,5). Skolotāja profesijas sociālo nozīmību profesijas izvēlē (vajadzīga profesija) augstāk nekā citas grupas vērtē jauni studenti (1,85), zemāk – studenti, kas vecāki par 30 gadiem (2,58). Izteikti nesvarīgs šis mainīgais ir skolotājiem ar 1–5 gadu (2,67) un vairāk nekā 15 gadu darba stāžu (2,6). Kopumā studentiem ar lielāku darba stāžu profesionālā autonomija ir svarīgāka nekā iesācējiem un studentiem, kas nav strādājuši pedagoģisku darbu.

Secinājumi

- ◇ Visaugstāk topošie skolotāji vērtē mijdarbību. Pēc šī rādītāja, visvairāk ir izteikti augsta un augsta līmeņa skolotāja profesionālo vērtību gadījumu. Te vērojama arī vislielākā studentu vienprātība par sadarbības un iesaistīšanās nozīmi. Var secināt, ka sociālas normas – tiesības, pieklājība un tolerance – studentiem ir tikpat svarīgas un pat svarīgākas nekā mīlestība un cieņa.
- ◇ Samērā augsts studentu profesionālo vērtību līmenis ir attiecībā uz subjekta individualitāti kā vērtību. Daudzi respondenti nepiešķir lielu nozīmi tādām kategorijām kā kontrole un disciplīna. Tātad studenti atzīst, ka mācību procesam ir jābūt atvērtam un ka skolēns nav tikai skolotāja iedarbības objekts. Nav daudz zema līmeņa gadījumu, kas izteikti saistās ar autoritāro pedagoģiju un skolēnu un skolotāju kā pasīvu izpildītāju. No tā varētu secināt, ka kopumā studenti ir atkāpušies no autoritārās pedagoģijas, vismaz pārliecības līmenī atzīstot skolēna tiesības uz individuālu viedokli un skolotāja paša interešu ievērošanu savā profesionālajā darbībā. No otras puses, stipri mazāks ir apstiprinošu atbilžu skaits par skolēna brīvu un personiski nozīmīgu izvēli un pašlēmību skolēna spējai pašam virzīt savu attīstību.
- ◇ Lai arī daudzveidības kā vērtības un profesionālās autonomijas kā vērtības augsta līmeņa gadījumu skaits ir ievērojams, tomēr daudz vairāk ir zema līmeņa gadījumu.
- ◇ Daudzveidību studenti augstu vērtē, esot atvērti skolēnu personiskajām interesēm, bet zems vērtējums ir pretrunām un pārsteigumiem. No tā izriet, ka augsts kompetences līmenis – prasme radoši strādāt sarežģītos un pretrunīgos apstākļos – daudzus studentus baida, vai arī viņi nenovērtē skolotāja profesijas daudzslāņainību.

- ◇ Skolotāja profesionālā autonomija studentu auditorijā tiek labi novērtēta kā “brīva jušanās”, bet izteikti vāji kā “refleksija, analīze” vai “sava aicinājuma īstenošana”.
- ◇ Dažādu izlašu respondentu profesionālās vērtības kopumā ir diezgan līdzīgas, statistiski nozīmīgas atšķirības ir tikai atsevišķos mainīgajos. No tā var secināt, ka svarīgākie iemesli, kas veido topošo skolotāju profesionālās vērtības, nav saistīti ar studentu vecumposmu, darba stāžu vai pedagoģiskā darba stāžu.
- ◇ Lai topošie skolotāji spētu pieņemt 21. gadsimta izaicinājumus, skolotāju izglītotāju problēmas ir
 - 1) studentu izpratne, ka konflikti, pretrunas un pārsteigumi ir organiska un vērtīga pedagoģiskā procesa iezīme, kas padara to dzīvu un vienmēr aktuālu;
 - 2) studentu uzticēšanās skolēniem, atzīstot, ka skolotāja kontroles samazināšanās ir saistāma ar skolēna personiskās nozīmības un atbildības iesaistīšanu pedagoģiskajā procesā un uzticēšanos skolēna paša attīstības impulsiem;
 - 3) tiesību un taisnīguma kā vērtību līdzsvarošana ar cieņu, mīlestību un rūpēm;
 - 4) studenta autonomijas sekmēšana pedagoģiskajā procesā, īpaši akcentējot studenta mācīšanās un pedagoģiskās darbības refleksiju un pašnovērtējumu.

Diskusija

Pētījums parādīja topošo skolotāju vērtību orientācijas vispārīgas tendences. Rezultāti ir likumsakarīgi pašreizējai izglītības reformu stadijai, tie ir pa vidu starp tradicionālo izglītības vērtību dominanti un 21. gadsimta izaicinājumiem.

Studenti atsaucīgi pieņem tās izglītības vērtības, kas ir saistītas ar humānās pedagoģijas ideāliem, – indivīda brīvības un demokrātiskas sabiedrības attīstību.

Vājākie punkti topošo skolotāju profesionālās kompetences perspektīvai ir studentu tendence augstu vērtēt pareizību un vienkāršību, uzskatot pretrunas un pārsteigumus par nesvarīgu pedagoģiskā procesa daļu. Kā tas var atsaukties uz skolotāja spēju strādāt informācijas eksplozijas apstākļos, multikulturālā vidē, strādāt radoši un elastīgi?

Otra problēma ir studentu salīdzinoši zemu vērtētā profesionālā autonomija, kur rodas jautājums, vai studenti neizprot tās nozīmību profesionālās kompetences kontekstā, vai arī savus uzskatus augstu nevērtē un uzticas ārējam novērtējumam.

Turpmākajos pētījumos tiks meklēti veidi, kā sekmēt topošo skolotāju profesionālo vērtību attīstību, iedrošinot tos uzticēties savai un skolēnu subjektivitātei, pieņemt iespēju izmantot daudzveidīgu informāciju, brīvi izvēlēties to atbilstoši savām un savu audzēkņu prioritātēm, darboties un veidot attiecības bagātā, daudzslāņainā vidē kā studentiem personiski nozīmīgu vērtību.

Izmantotie informācijas avoti

Barnett, Ronald (1994) *The Limits of Competence*. SRHE & Open University Press, Buringham, Philadelphia, 207 p.

Beļickis, Inārs (2000) *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: Raka, 280 lpp.

Brundrett, Mark, Silcock, Peter (2002) *Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching*. Routledge Falmer, 184 p.

Brunner, Jerome (1996) *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, London, 224 p.

Delors, Jacques (1996) *Learning: the Treasure within*. Report to UNESCO of International Commission of Education for 21st century. UNESCO Publishing, 99 p.

Dewey, John (1974) *Experience and Education*. Collier Books New York, Collier Macmillan, London, 91 p.

- Doll, William E. Jr. (1993) *A Postmodern Perspective on Curriculum* (Teachers College Press, 1993). <http://www.great-ideas.org/30.htm>
- Elton, Lewis (1996) *Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education // Evaluating Teacher Quality in Higher Education*, Falmer Press, London, pp. 33–38.
- Encyclopedia of Higher Education* (1992) Pergaman Press, Oxford, New York, Seoul, Tokio.
- Eriksons, Eriks (1998) *Jaunība. Identitāte un krīze*. Rīga: Jumava, 271 lpp.
- European Commission (2005) *Common European principles for teacher competences and qualifications*. http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture
- Forbes, Scott H. (1996, 2004) *Values in holistic education // Third Annual Conference on 'Education, Spirituality and the Whole Child'*, Roehampton Institute London. <http://www.putnampit.com/holistic.html>
- Freire, Paulo (1998) *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Critical perspectives series. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Goodson, Ivor F., Hargreaves, Andy, eds. (1996) *Teacher Professional Lives*. Falmer Press, 238 p.
- Griffin, Colin, Holford, John, Jarvis, Peter (2003) *The Theory & Practice of Learning*. Kogan Page. London, 198 p.
- Grion, Valentina, Varisco, Maria (2007) *On Line Collaboration for Building a Teacher Professional Identity // PsychNology Journal*, 2007, Vol. 5, Nr. 3, 271–284 p.
- Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
- Helds, Jozefs (2006) *Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens // No zināšanām uz kompetentu darbību*. LU Akadēmiskais apgāds, 31.–35. lpp.
- Huber, Ginter L., Roth, Jurgen W. (1999) *Finden oder suchen?* Ingeborg Huber Verlag, Schwangau, 183 s.
- Husu, Jukka (2003) *Real-World Pedagogical Ethics: Mission Impossible?* // *Teacher development*, Vol. 7., Nr. 2.
- Jones, M. (2003) *Reconciling Personal and Profesional Values and Beliefs with the Reality of Theaching // Theacher development*, Volume 7, No. 3.
- Karpova, Ā. (1994) *Personība un individuālais stils*. Rīga: Latvijas Universitāte, 291 lpp.
- Koķe, Tatjana (2000) *Skolotāju izglītības kvalitātes kritēriji*. Rīga: LU, PPI.
- Koķe, Tatjana (2003) *Nepārtraukta izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana // Nepārtrauktas izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga: Izglītības solī, 4.–17. lpp.
- Kron, Friedrich W. (1999) *Grundwissen Didaktik*. 3.erw, Aufl. Munich, Basel, Ernst Reinhard Verlag.
- Long, Delbert (2002) *Teacher Education: the Key to Effective School Reform*. Bergin & Gorwey, London, 189 p.
- Maslo, Irina, Tiļļa, Inta (2005) *Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija // Skolotājs*, Nr. 3., Rīga: Raka, 4.–9. lpp.
- Maslo, Irina, red. (2006) *No zināšanām uz kompetentu darbību*. LU Akadēmiskais apgāds, 186 lpp.
- Medina Rivilla, A. (2005) *Desarrollo de competencias profesionales mediante diseno de materiales y sistema tutorial*. UNED. www.enlaces.udc.cl/centrozonalur/descargas/presentacion_medicarivilla.ppt
- Medina Rivilla, Antonio, Mata, Francesko Salvador (2002) *Didactica General*. Prentice Hall, Madrid, 435 p.
- Ose, Liesma (2006) *Skolotāja sociāli integrējošā pedagoģiskā darbība // No zināšanām uz kompetentu darbību*. LU Akadēmiskais apgāds, 127.–147. lpp.
- Plaude, I. (1999) *Wertorientierungen Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Verlag Dr.Kovač, Hamburg.
- Rogers, Carl C. (1967) *Modern Approach to Values: Maturity*. The Macmillan company, New York, 40–54 p.

- Rokeach, Milton (1960) *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*. Basic Books. New York. 392 p.
- Rokeach, Milton (1973) *The Nature of Human Values*.
- Rubene, Zanda (2004) *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 247 lpp.
- Sachs, Judyth (1999) *Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes* // Paper Presented at AARE Conference Melbourne, 12 p.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, London.
- Schwarz, S. H. (2006) *Basic Human Values: Theory, Methods, and Applications*. The Hebrew University of Jerusalem. <http://www.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>
- Spranger, Eduard (1928) *Types of Men: the Psychology and Ethics of Personality*. M. Niemeyer. Halle, 404 p.
- Špona, A. (2004) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: Raka, 190 lpp.
- Tiļļa, I. (2005) *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: Raka, 295 lpp.
- Vidnere, Māra (1999) *Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija*. Rīga: Raka, 73 lpp.
- Westburt, Ian (2000) *Teaching as Reflective Practice: What Might Didactic Teach Curriculum* // Teaching as a Reflective Practice: *The German Didaktik Tradition*. Ed. by Stefan Hopmann, Kurt Riquar, Ian Westbury. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, 348 pp. 15–39.
- Žogla, Irēna (2002) *Didaktikas pamati*. Rīga: Raka.
- Žogla, Irēna (2006) *Educating Teachers for Quality Teaching* // ATEE Spring University. Rīga: Izglītības solī, 24–31 p.
- Allport, Gordon (2002) *Становление личности*. Смысл, Москва, 462 с.
- Франкл, В. (1990) *Человек в поисках смысла*. Прогресс, Москва, 368 с.
- Попова, М. П. (1998) *Проблемы формирования педагогического мышления* // Вестник Новгородского государственного университета. 1998. No 6. www.admin.novsu.ac.ru/uni/vestnik.nfs/All/ECD887
- Столвич, Л. (1999) *Философия. Эстетика. Смех*. С. Петербург – Тарту.

Summary

Professional values represent a particular component of the professional competence of the teacher. A competent professional is personally engaged into his/her professional action; and his/her values are the inner motivators of his/her choice of behavior and action in each pedagogical situation.

Current innovations in education reflect particular priority values that origin from the re-evaluation of values in education during the last decades of the 20th century. These values are declared in educational documents that govern educational reforms in Europe and also Latvia. Teachers are suggested to be “key players in how educational systems evolve and in implementation of the reforms.” (The European Commission, 2005) But are the young students ready to implement the values of the 21st century pedagogy into their pedagogical practice?

The question of teachers educators here is opened: how to implant/maintain the ideas about such topical values as inclusiveness and intellectual freedom, creativity and innovation, the necessity to nurture the potential of all learners and to be reflective in practice, so that they are personally significant for future teachers.

The aim of the study is to explore the professional values of students of pedagogical programmes in this context, and analyze them from the perspective of topical goals of education, with a purpose to develop teacher training curriculum towards a higher level of teachers' professional competence.

Materials and methods. In the article, the criteria and indicators of teachers' professional values are analyzed and structured for the needs of empirical research. The structure of the criteria is based on

- four dimensions of the teacher's professional action – cultural, organizational, social and individual (Westbury, Žogla, Husu, Jones);
- the general criteria for values – person's aims, beliefs, evaluations and arguments of choice (Spranger, Rokeach, Allport, Schwarz, Karpova, Plaude).

The indicators of high or poor level of teachers' professional values are related to

- four topical educational categories – diversity, individuality of the subject, interaction and professional autonomy as values (Dewey, Schön, Brunner, Freire, Forbes, Gudjons, Doll Jr., Helds, Maslo, Ose).

A quantitative study in the form of a questionnaire of 230 students, future teachers from different educational programmes (pre-school, primary school and art teachers), different age groups and different experiences of pedagogical practice, has been carried out. A descriptive statistical analysis was processed to find out the situation with students' actual professional values. A successive correlation analysis looks into their connections.

Results

Students show their highest scores regarding subject's individuality as a value and interaction as a value. The importance of diversity and professional autonomy as teacher's professional values is lower.

Interaction as a value. The majority of students accept engagement into process, communication and cooperation as necessary in the pedagogical process. Students are more oriented to the political norms and values – rights and courtesy, less to love, acceptance and care.

Individuality as a value. Students are not interested in control and discipline, which gives evidence that they think that children should not be only the object of teachers' action. There are very few cases directly related to authoritarian pedagogy.

In contrast, variables about children's free and personally significant choice and the teacher's job as creating conditions for self-regulated learning of their students' did not score very highly, which means that students are not sure about the ways of organizing a democratic pedagogical process.

Diversity as a value. There are many cases of high scores, and many of poor as well. Respondents are open to diverse interests and abilities of their students, but they appreciate clearness, rightness and plainness of knowledge and reject surprises, adventures and contradictions in the pedagogical process. It follows that a high level of competence – acting in complicated and contradictory conditions (for example, multicultural classes) is either deterrent or incomprehensible for future teachers.

Professional autonomy as a value is denoted as “feeling free”, “learning” and “taking responsibility”, but not as “reflection and analysis” as a concept of the teacher's job. Few students recognize their vocation an argument for their choice of profession.

Conclusions

As a **result** of the analysis, the focal points of the development of the objectives for the teacher training curriculum are proposed:

1. Students' understanding about contradictions and surprises as organic and valuable part of the pedagogical process that make it vital and always topical.
2. Students' trust in children's ability of self-regulated learning, not only by rejecting strict control and discipline, but also by appreciating children's personal significance and responsibility.
3. Balance of social normatives with respect, acceptance and care.
4. Facilitating students' autonomy in the pedagogical process, enhancing the student's reflection on his/her learning and pedagogical action.

**FOSTER HOME EDUCATORS'
AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERMANENT
COLLABORATION COMPETENCE IN EDUCATION**
**SĀKUMSKOLAS SKOLOTĀJU UN BĒRNU NAMU
SKOLOTĀJU SADARBĪBA**

**Auksė Grudžinskytė, Šarūnas Litvinas,
Jūratė Gelžinienė**
Klaipėda University, Lithuania

Abstract

In this article the approach and results in carrying out education of “permanent cooperative competence” between foster home educators and primary class teachers has been surveyed. An empirical study (research) of the form and the basis for the education of “permanent cooperative competence” between foster home educators and primary class teachers was conducted. The data of the results are presented and the conclusions drawn in order to reveal the major aspects of the education of “permanent cooperative competence”. The overall results of the research showed that foster home educators and primary class teachers for the most part cooperate with each other satisfactorily. However, lack of time and indifference, passivity, negative attitudes, lack of motivation of foster home educators and primary class teachers are identified as main obstacles which prevent the cooperation to occur in all instances.

Keywords: foster children’s home educator, primary school teacher, permanent education, competence, collaboration.

Introduction

An ever increasing life speed encourages specialists of various professions to seek to permanently improve their work competence. One of the most important of teachers’ competences is collaboration competence. It can be characterized as encompassing a high level of recognition of members’ equivalence, mutual confidence, the ability to come to an agreement, to make common decisions. In addition to these, collaboration competence also includes people’s initiative.

Education of collaboration competence is a system of constructive interaction, which consists of three groups of members of education: teachers, children and educators. It is obvious that educators of children’s foster homes and primary school teachers are short of education of what is involved in permanent collaboration competence. Educators of foster children’s home and primary school teachers need both theoretical and practical knowledge of the competence in question, all the more, because the number of children’s foster home inmates have been increasing dramatically recently (in 2004 – 5369 children, in 2005 – 5778, 2006 – 5926) (according to the data of the Ministry of Social Security and Labour, 2007). Thus, with the numbers of children at Foster Children’s Home growing, also their educators’ problems increase. Therefore, the problem of this master degree thesis is *Foster Children’s Home educators’ and Primary School teachers’ education of permanent collaboration competence*.

The object of the work is the education of foster home educators and primary school teachers in permanent collaboration competence.

The aim of the research is to reveal the opportunities for children’s foster home educators and primary school teachers to improve their “permanent collaboration competence”.

In order to achieve this aim, the following tasks were set:

1. To analyze the scientific literature in order to reveal the peculiarities of education of permanent collaboration competence, and to reveal the roles of educators of foster homes and those of primary school teachers in the process of collaboration.
2. To reveal the real picture of foster children's home educators' and primary school teachers' education of collaboration competence.
3. To analyze the opportunities to educate foster children's home educators' and primary school teachers' collaborative competence.

Research methods: analysis of scientific literature, content analysis, questionnaire, quantitative analysis.

1. Education of permanent cooperative competence, as a method, used to improve cooperation between foster home educators and primary school teachers

Before starting to analyze opportunities of education of permanent cooperative competence between foster home educators and primary class teachers, it is necessary to find out the peculiarities of the concepts of competence, cooperation, permanent education and cooperative competence.

Many scientists are interested in the consistencies and content of competence. In the scientific literature the term "competence" has several meanings. Various definitions of competence, that were analyzed by L. Jovaiša (1993), P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000), R. Laužackas (1997), B. Grebliauskienė, N. Večkienė (2004), R. Subotkevičiūtė (2004), L. Daukilas (2001), R. Laužackas, K. Pukelis (1999), were found in literature sources. *Competence* is how an individual educator expresses him/herself in his/her activity, for most part based on his professional and individual capacities. The integer professional educator's competence is firstly described by his professional, educational and psychological training. All these components are different. For this reason characteristics of competences are located unevenly and they are constantly altering in educator's professional-pedagogic activity. To understand this inner dynamics, means to foresee the further control of one self in the direction of professional development (Radzevičiūtė, 2003).

The analysis of the concept of competence allows to state, that individual with general capabilities, knowledge and skills will be competent in his field of work, where he will be able to deal with various social, educational and psychological problems systematically and qualitatively. It is apparent that a competent person will be able to cooperate with other institutions, to realize qualitatively the function of moderator and to put into practice the experience gained in order to deal with a concrete problem.

What is cooperation? *Cooperation* is one of the components of professional competence. Different scientists observe cooperation on rather different levels. Some of them observe it as a principle, the others – as a model, a method. This question is relevant not only in Lithuania (as we still have not had cooperative traditions), but also in those countries, that have had sufficient experience in the application of cooperative ideas. *Lithuanian scientists – strategists of education* (Lamanauskas, Gudžinskienė, 1997, Jackūnas, 1993, Kuolys, 1996, Juozaitis, 1996 ir kt.) describe cooperation as a means for school development, method of reconstruction that helps to democratize the process of education (iš R. Kontautienės, 2000).

"Pedagogic cooperation is a system of constructive social – educational interaction, in which three groups of educational participants are present: teachers, schoolchildren, parents. By orientating towards interpersonal and inter-group interaction and disposition towards one another, they are pursuing objective and individual dialogue and actions, the basis of which the aim of education is realized" (Kontautienė, 2006, p. 6).

The peculiarities of cooperative competence also attract attention of scientists. *Teacher's profession competence description* (2007) states, that *cooperative competence* is cooperation with the colleagues, supporting staff, specialists with professional orientation and others, while creating educational presumption and assessing learning achievements; cooperation with organizations, assisting child and family.

Cooperative competence is an ability to communicate with parents or foster-parents of schoolchildren, while acknowledging their role, rights and responsibility in creating educational presumptions (*Common European principles for teachers' competence and qualifications*, 2005).

Cooperative competence could be perceived as a capability to communicate and cooperate at least between two educational participants' groups and to pursue the mutual aim, while providing child with assistance and by helping him to gain ability to learn in our society.

After defining the conception of competence, competences of cooperation and communication, it is important to define the peculiarities of education and permanent education notions. According to L. Jovai a (1993), *education* is cooperation, that creates individuality of people, by interacting with environment and cultural values. *Education* is teaching, training, formation of skills, capabilities and values (*Lithuanian Republic Law of Education*, 1991). *Permanent education* is perceived in Lithuanian literature as learning after **formally accredited gain of profession**. Learning is perceived as a process, continuing all life and securing the opportunities for adult to develop in his professional and individual sphere, to gain proper qualification and to learn actively and continually. Lifelong learning is stimulated by appropriate environment (changing life conditions, requirements for qualification) and individual's inner demand to learn. According to L. Jovai a (1993), *permanent education* is a concept of educational philosophy that expresses an attitude, that education is a durable process, starting from the birth and continuing all life, i.e. including all age stages and educative-teaching forms.

In this article permanent education of cooperative competence will be perceived as a process, continuing the all life and securing opportunities to communicate and cooperate at least between two education participants' groups and to seek for the mutual aim by providing child with support and by helping him to develop and learn in the process of education.

2. Necessity and opportunities of the education of permanent cooperative competence among foster-home educators and primary class teachers

Foster home educators and primary school are forces, from which undivided impact depends development of child's individuality. The contemporary Lithuanian reform of education stimulates closer cooperation between institutions, between teachers and schoolchildren, between teachers and children foster home educators.

Foster home educators and primary school are the two most important institutions, responsible for the training of the younger generation for self-dependent life. The importance of cooperation between primary school and children foster home educators is also emphasized in all school-designed documents, methodical publications: "*Lithuanian Republic Law of Education*" (1991), "*Common programmes of Lithuanian comprehensive school*" (1997), "*Lithuanian Education Reform Guidelines*" (2003–2012) and etc. ***Lithuanian Republic Law of Education*** (1991) states: "Teachers must cooperate with schoolchildren's parents (foster-parents, guardians) while dealing with the questions of children's teaching and education". In the ***Common programmes of Lithuanian comprehensive school*** (2002) it is indicated that "Class educator undertakes to take care of his class positive climate, the whole education process. He is searching for the methods to recognize schoolchildren, their environment, fortunes and misfortunes well, in order to provide them with proper help in time by himself or together with his colleagues or parents (foster-parents, guardians).

According to S. Dapkienė (2004), by working together primary class teachers and children foster home educators would be able: – To satisfy the individual child's needs: of safety, affection, dignity, love, attention and respect to foster each child's spiritual comfort; – To help child to actualize his potentialities, to become world citizen, to teach to appreciate his life, to choose activities and aims deliberately; – To make presumptions to child to look inside him and referring to his self to create individual values; – To reveal child's vocation, in order to make him hear his inner voice, try one's capabilities, know his future plans and etc.; – To teach a child to control his demands and desires, actions, character features; To understand the significance of learning in his life properly.

R. Kontautienė (2004), I. Leliūgienė (2003), emphasize in their works, that ***cooperation of primary class teachers with children foster home educators is the most successful condition for child education***; also that child education at home and at school can not be separated: primary class teachers help children foster home educators to educate their children, and vice versa.

According to D. Hopkins, M. Ainscow, M. West (1998), ***the most significant goal, while improving education of permanent cooperative competence between foster home educators and primary class teachers, is considered to be the creation of cooperative culture***. They suggest foster home educators and primary class teachers to be sincere and ingenuous, to be capable of listening and hearing and also to motivate children to communicate and cooperate. Furthermore, while seeking to include foster home educators into school life, the highest initiative should be taken by primary class teachers; also it is suggested that the following conditions are to be created:

- to frame a programme how to include schoolchildren and foster home educators;
- to determine the procedures, that would motivate schoolchildren and foster home educators to participate in the process of making decisions;
- to explain to foster home educators, to whom to apply to, while seeking to declare one's point of view about school activity's program;
- to create proper conditions for an open discussion with reference to schoolchildren, children foster home educators and employees (Hopkins, Ainscow, West, 1998, p. 198).

In summing up, it can be stated that the main feature of education of permanent cooperative competence among foster home educators and primary class teachers is partnership, based on equal relations. Cooperation of children foster home educators and primary class teachers is based on common activities, solution of problems, the realization of common projects, events. Education of permanent cooperative competence among foster home educators and primary class teachers is perceived as a common activity of primary class teachers and children foster home educators, while pursuing educative purposes. Its essence includes the formation of class community, inclusion of children foster home educators and primary class teachers into the process of children training and education, its development and organization of after-school activities.

3. Methodology and methods of the research

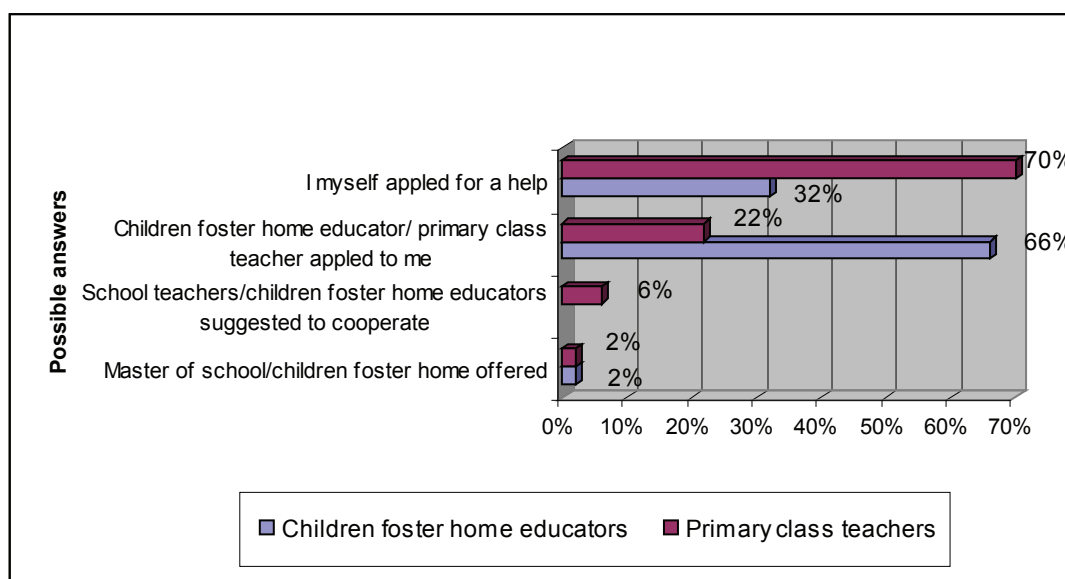
The research took place in February–March, in the year 2007. 55 educators from children foster home and 55 primary class teachers, working in Klaipėda town foster home “X”, “Y”, “Z”, Kretinga town “X” children foster home, Kuršėnai town “X” children foster home, Šiauliai town “X” foster home, Panevėžys town “X” children foster home, Klaipėda town “X” primary school, Klaipėda town “X” comprehensive school, Klaipėda town “X” secondary school, Šiauliai town “X” secondary school, Kuršėnai town “X” comprehensive school, Panevėžys

town “X” comprehensive school, participated in the research. Data scale characteristics, i.e. average calculation, correlation analysis were used for the research data analysis. The received data were processed using statistical batch SPSS. The research results were calculated and analyzed with a help of SPSS 12.0 programme (Special Package for Social Sciences).

4. Research results and analysis

The research results allow to state that the majority of respondents was composed of 46–55 age educators from children foster home, and 36–45 age teachers from primary classes. Higher university education predominates among respondents: 71% of children foster home educators, 64% of primary class teachers, have received a higher university education. Higher non-university education was in second place (16% of teachers from primary classes, 15% of educators from children foster home), and comprehensive education – in the last place is (2% of primary class teachers, 3% of educators from children foster home). Therefore, primary class teachers and educators from children foster home, having received higher-university education or higher non-university education, participated in the research.

In order to achieve the optimization of cooperation between children foster home educators and primary class teachers, it was important to clear up what motivates both groups for common activity. The purpose of the research was to find out how cooperation between children foster home educators and primary class teachers started. The following data was received (presented in Picture 1.1):

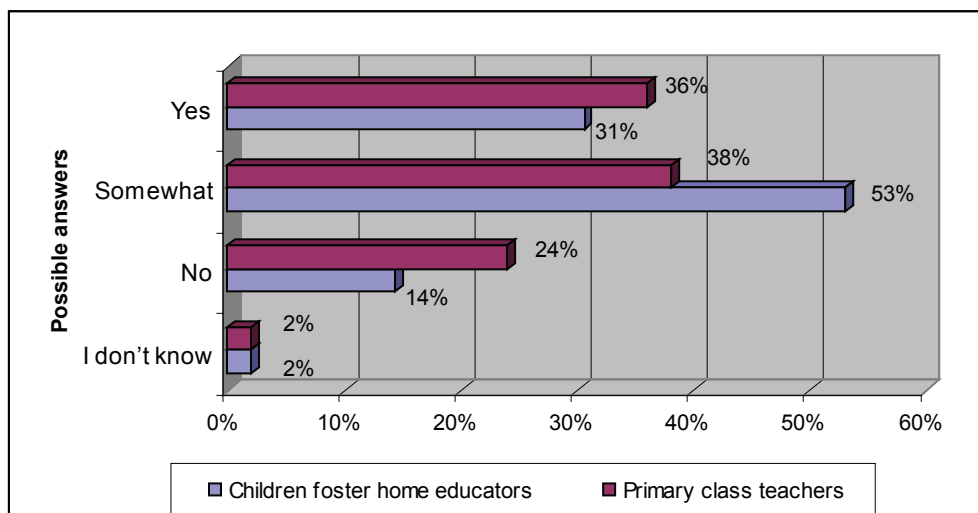


Picture 1.1 Start of cooperation between children foster home educators and primary school teachers

As shown in picture 1, according to 32% of children foster home educators, cooperation with primary class teachers started after they themselves had asked for a help and when primary class teachers referred to them (66%). 70% of primary class teachers think that the cooperation started because they themselves asked children foster home educators for a help. Therefore, the presumption can be made, that primary class teachers showed larger initiative towards the cooperation with children foster home educators. For this reason, it is necessary to emphasize that the cooperation between primary class teachers and children foster home educators, in order to help children from foster homes to become a real member of society, is essential.

It was pursued to find out whether respondents properly understand the real meaning of permanent education of cooperative competence. The opinion of children foster home educators about this matter is similar to that of the primary class teachers. According to them, the education of permanent cooperative competence is continuous, permanent communication and cooperation (20%); its is lifelong process, during which mutual information is being shared, similar methods of education are to be found, permanent observation of behavior and learning, control and stimulation of foster home children being pursued (30%); it is constructional activity at least between two groups, between which communication is taking place and competences are being developed (25%). 20% of children' foster home educators did not answer to this question.

Following the research it was found out whether children foster home educators and primary class teachers are content with temporary permanent education of cooperative competence. The following research results were received (presented in Picture 1.2)



Picture 1.2. Assessment of contemporary permanent education of cooperative competence between children foster home educators and primary class teachers

By referring to the received results, it can be surmised that the majority of primary class teachers (38%) and children foster home educators (53%) were partly contented with temporary education of permanent cooperative competence, and, accordingly, 31% of children foster home educators and 36% of primary class teachers were absolutely content with the contemporary education of permanent cooperative competence.

The aim was to find out the reasons that prevent foster home educators and primary class teachers from successfully carrying out education of permanent cooperative competence. The received data indicated that lack of time was the major obstacle responsible for failure to carry out successful education of permanent cooperative competence. Respectively, 56% of primary class teachers and 53,1% of foster home educators singled out the same problem. In the second place was passivity, indifference, negative attitudes, lack of intention of children foster home educators/primary class teachers. This reason was nearly equally pointed out by both, the foster home educators (34, 7%) and primary class teachers (49%). 8,2% of respondents stated, that there were no reasons which prevented children foster home educators and primary class teachers from educating cooperative competence. Summing it up, it can be stated that lack of time was the major obstacle that prevents foster home educators and primary class teachers from successfully mastering permanent cooperative competence.

It was further pursued to find out in what ways foster home educators and primary class teachers would suggest to improve education of permanent cooperative competence. Referring to the data, it can be observed that 72% of primary class teachers and 71,4% of children foster home educators stated that in order to improve education of mutual cooperative competence, problems, connected with learning and education, also should be dealt with. It also can be observed that both primary class teachers (14%), and children foster home educators (20,4%) nearly equally think that they *would like to be provided with more information from each other about foster home children*. In order to implement this need, efficient cooperation is necessary; also it is essential to find out demands and etc. Moreover, it is supposed that 4% of primary class teachers and 4,1% of children foster home educators speak for the implementation of common projects.

By summing up, it can be indicated that children foster home educators and primary class teachers cooperate with each other. They were induced to do so, because in that way more effective activity results are achieved. Most often cooperation takes place while dealing with learning and education problems. Their cooperation in educational institutions is based on reciprocal respect and mutual understanding. Children foster home educators and primary class teachers state that cooperation takes place good enough, as they are ready to cooperate, nevertheless, their cooperation could be more effective. Lack of time and indifference, passivity, negative attitudes, lack of intention prevents foster home educators and primary class teachers from efficient communication.

Conclusions

1. Content analysis and the analysis of pertinent literature showed that ever-increasing life-speed encourages specialists of various professions to permanently improve their professional competence. One of the most important of teachers' competences is that of collaboration, which determines a high level of recognition of members' equivalence, mutual confidence, the ability to come to an agreement, to make common decisions, and assume initiative. Collaboration, i.e. interaction surrounding the children's foster home educators' and primary school teachers' influence foster children's achievements at school, learning motivation, self-esteem, and the way they feel.
2. The research revealed that education of foster children's home educators' and primary school teachers' in "permanent collaboration competence" should be practiced as a permanent, life-long communication and collaboration. This collaboration should include sharing of information, searching of similar forms of education, permanent observation of foster child's learning and education and continuous seeking for better work results. Teachers and educators stated that their main motivation for undertaking education of collaborative competence is to achieve more effective learning and education results and attain common aims and achievements. They stated that the main problems of education of "permanent collaboration competence" are children's foster home educators' and primary school teachers' indifference, passiveness, negative attitudes, shortage of will and time.
3. The following directives were introduced for the salution of this problem: pedagogical education of children's foster home educators, encouraging them to collaborate, altering of negative primary school teachers' attitudes toward foster home educators.
4. Research results showed that educators' and primary school teachers' suggestions and requests for improvements in the opportunities of "permanent collaboration competence" are the following: pursuing common aims, excising mutual tolerance, seeking mutual understanding, respect, and carrying out necessary and ongoing communication.

Reference

1. Anužienė, B. (2005) Kompetencija kaip profesinės didaktikos sąvoka. *Tiltai*, 28, 35–42.
2. Barkauskaitė, M., Griepėdienė, V. (1998) Vaikų globos ir rūpybos Lietuvoje istorinės pedagoginės raidos apžvalga. Vilnius: VPU leidykla.
3. Bendrieji Europiniai principai mokytojų kompetencijoms ir kvalifikacijoms (2005). Kaunas: Mokytojų kompetencijos centras.
4. Braslauskienė, R. (2000) Bešeimių vaikų ugdymo ypatumai globos institucijose (socialinis ir psichopedagoginis aspektas). Daktaro disertacijos santrauka. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
5. Braslauskienė, R., Siminauskienė, K. (2005) Auklėtojo profesinės kompetencijos tobulinimas (is) vaikų globos namuose. *Tiltai, Priedas* 28, 36–41.
6. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996) Mokymasis ir asmenybės brendimas: pedagoginis psichologinis įvadas studentams, mokytojams, tėvams. Vilnius: Margi raštai.
7. Dapkienė, S. (2002) Mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas: teorinis aspektas. *Pedagogika*, 61, 39–43.
8. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998) Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius: Tyto Alba.
9. Jovaiša, L. (1993) Pedagogikos terminai. Kaunas: Šviesa.
10. Kontautienė, R. (2006) Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas pradinėje mokykloje. Klaipėda: KU leidykla.
11. Leliūgienė, I. (1997b) Žmogus ir socialinė aplinka. Kaunas: Technologija.
12. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (2003) [Žiūrėta 2007-01-22]. Prieiga internetu <http://www.smm.lt>
13. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. Įsakymu Nr. ISAK-54.
14. Radzevičiūtė, E. (2003) Prof. Laužikas apie mokytojo kompetencijas. *Pedagogika*, 68, 30–36.

VAIKŲ GLOBOS NAMŲ AUKLĖTOJŲ IR PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ PERMANENTINIS BENDRADARBIAVIMO KOMPETENCIJOS UGDYMAS

Auksė Grudžinskytė, Šarūnas Litvinas,
Jūratė Gelžinienė

Summary

Vykstant visuomenės ir švietimo reformai, dinaminei socioedukacinių veiksnių kaitai, svarbi pradinių klasių mokytojų ir vaikų globos namų auklėtojų ugdomosios veiklos dermė, lemianti sėkmingą vaikų iš globos namų mokymąsi ir socializaciją. Vis spartėjantis gyvenimo tempas daugelio sričių specialistus skatina nuolat stiprinti savo profesinę kompetenciją. Be daugelio pedagogams svarbių kompetencijų išskirtina yra bendradarbiavimo kompetencija, kuri lemia aukštą narių lygiavertiškumo pripažinimą, pasitikėjimą vienas kitu, galimybę susitarti, priimti bendrus sprendimus, iniciatyvumą. Bendradarbiavimo kompetencijos ugdymas – tai konstruktyvios sąveikos sistema, kurioje dalyvauja trys ugdymo dalyvių grupės: pradinių klasių mokytojai, vaikai, vaikų globos namų auklėtojai. Jie siekia dalykinio ar asmeninio pobūdžio dialogo ir veiksmų, kurių pagrindu yra realizuojamas ugdymo tikslas. Vaiko iš globos namų mokykliniams pasiekimams, mokymosi motyvacijai, savęs vertinimui, savijautai daro įtaką vaikų globos namų auklėtojų ir pradinės mokyklos aplinkų

sąveika – jų bendradarbiavimas. Tinkamai organizuojant mokyklos ir globos institucijos bendradarbiavimą, būtina: visapusiškai pažinti vaiką, susipažinti su vaiko kultūrinio lygiu, buitinėmis bei socialinėmis sąlygomis, numatyti vaiko mokymo ir auklėjimo metodus bei jų panaudojimo ypatumus. Pastebima vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinio bendradarbiavimo kompetencijos ugdymo stoka. Tiek teorinis pagrindimas, tiek praktinis itin reikalingas vaikų globos namų auklėtojams ir pradinių klasių mokytojams, nes šiuo metu vis didėja vaikų, gyvenančių globos namuose (2004 m. – 5369 vaikai, 2005 m. – 5778 vaikai, 2006 m. – 5926 vaikai, remiantis Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos duomenimis, 2007), skaičius bei išskyla vis daugiau problemų dirbant su jais. Iš čia kyla **mokslinio tyrimo problema**: Kaip vyksta vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinis bendradarbiavimo kompetencijos ugdymas?

Tyrimo objektas – vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinis bendradarbiavimo kompetencijos ugdymas.

Tyrimo tikslas – atskleisti vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinio bendradarbiavimo kompetencijos ugdymo galimybes.

Išsikeltam tyrimo tikslui įgyvendinti formuluojame šiuos darbo **uždavinius**:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą, siekiant nustatyti permanentinio bendradarbiavimo kompetencijos ugdymo ypatumus, vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų vaidmenį bendradarbiavimo procese.
2. Nustatyti, kaip realiai vyksta vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinis bendradarbiavimo kompetencijos ugdymas.
3. Išanalizuoti vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinio bendradarbiavimo kompetencijos ugdymo situacijos galimybes.

Metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų (content) analizė, apklausa raštu, kiekybinė duomenų analizė.

Išvados

1. Dokumentų ir literatūros analizė išryškino, jog vis spartėjantis gyvenimo tempas daugelio sričių specialistus skatina nuolat stiprinti savo profesinę kompetenciją. Be daugelio pedagogams svarbių kompetencijų išskirtina yra bendradarbiavimo kompetencija, kuri lemia aukštą narių lygiavertiškumo pripažinimą, pasitikėjimą vienas kitu, galimybę susitarti, priimti bendrus sprendimus, iniciatyvumą. Vaiko iš globos namų mokykliniams pasiekimams, mokymosi motyvacijai, savęs vertinimui, savijautai daro įtakos vaikų globos namų auklėtojų ir pradinės mokyklos aplinkų sąveika – jų bendradarbiavimas. Nuolat bendraujant vaikų globos namų auklėtojams ir pradinių klasių mokytojams, kuriama saugi ir palanki vaikui iš globos namų aplinka, užtikrinamos sąlygos natūraliai vaiko psichinei ir fizinei raidai bei padedamos spręsti vaiko iš globos namų mokymo (-si) ir auklėjimo (-si) problemos.
2. Tyrimu nustatyta, kad vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinis bendradarbiavimo kompetencijos ugdymas suvokiamas kaip nuolatinis, visą gyvenimą trunkantis bendravimas ir bendradarbiavimas, kurio metu dalijamasi abipuse informacija, bandoma rasti panašių ugdymo formų, nuolat vyksta vaiko iš globos namų ugdymo (-si) ir mokymo (-si) stebėjimas bei stengiamasi pasiekti geresnių darbo rezultatų, o pagrindiniais vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų permanentinio bendradarbiavimo kompetencijos ugdymo motyvais įvardijami: efektyvesnių mokymo (-si) ir auklėjimo (-si) rezultatų bei bendro tikslo ir rezultato siekimas.

3. Vaikų globos namų auklėtojai ir pradinių klasių mokytojai nurodo šias permanentinio bendradarbiavimo kompetencijos ugdymo problemas: vaikų globos namų auklėtojų\ pradinių klasių mokytojų abejingumas, pasyvumas, neigiamos nuostatos, noro ir laiko stoka. Nustatytos šios problemos sprendimo kryptys: pedagoginis vaikų globos namų auklėtojų švietimas, jų noro bendradarbiauti skatinimas, pradinių klasių mokytojų neigiamų nuostatų į teigiamas keitimas vaikų globos namų auklėtojų atžvilgiu.
4. Tyrimo rezultatai parodė, jog vaikų globos namų auklėtojų ir pradinių klasių mokytojų siūlymai bei pageidavimai gerinant permanentinio bendradarbiavimo kompetencijos ugdymo galimybes būtų šie: bendro tikslo siekimas, tolerancija vienas kitam, abipusis supratimas ir pagarba bei nuolatinio ryšio palaikymas.

About the authors

Auksė Grudžinskytė – doctoral student of Klaipėda University, Assistant of the Childhood Pedagogic Department, Faculty of Pedagogy. Scientific interests: Social Pedagogy, Child Socialization, Pre-school Education.

Address: S. Nėries g. 5, LT-92227 Klaipėda.

E-mail: agrudzinskyte@yahoo.com

Šarūnas Litvinas – doctoral student of Klaipėda University, Assistant of the Social Pedagogic Department, Faculty of Pedagogy. Scientific interests: Social Pedagogy, Volunteer's Social pedagogical Work in the Community, Children Liberties Protection.

Address: S. Nėries g. 5, LT-92227 Klaipėda.

E-mail: sarunaslit@gmail.com

Jūratė Gelžinienė – doctoral student of Klaipėda University, Assistant of the Social Pedagogic Department, Faculty of Pedagogy. Scientific interests: Social Pedagogy, Family Education, Learners's Emigratory Attitudes.

Address: S. Nėries g. 5, LT-92227 Klaipėda.

E-mail: juragel@gmail.com

AN INNOVATIVE APPROACH TO STUDIES AT LATVIAN POLICE ACADEMY

INOVATĪVA PIEEJA STUDIJU PROCESAM LATVIJAS POLICIJAS AKADĒMIJĀ

Aldona Homicha

Latvian Police Academy, Latvia

Abstract

Module studies at Latvian Police Academy are oriented towards the achievement of the main goal of our education – to develop the professional competencies of perspective police officers. It seems that interaction of the principles of both module studies and constructivist theory provides the most effective conditions for systemic implementation of module studies. The principle of construction of a person's individual experience is implemented in the studies, cooperation, communication and the individual, subjective processing and integration in their own experience.

During the first stage of the research, students acquired basic and professional knowledge (basic studies). This is the basis for a deeper understanding, and they are in this way prepared for the second stage of studies (module studies).

We implement the basic items of constructivism in module studies.

The main priorities of the studies are:

- deep and aware understanding of individual learning, personal responsibility for studies, and their results;
- freedom and creativity of the students, display of activity in the process of constructing their knowledge, skills and attitudes in a positive emotional atmosphere;
- development of perspective policemen's professional competences in a systemic consequence – through acquisition of simple and complicated professional competences;
- the changing role of an educator: he/she becomes an observer, organiser, partner, and adviser.

Pedagogical cooperation becomes more effective when the aim of the study module is clear to the students, the objectives are clearly defined, and the methods are chosen adequately.

1. The principles of constructs' approach ensure integrated theory and practice in the professional education of prospective police officers.
2. Module studies integrate several study courses.
3. Module studies give a background for education of a new type of police officers who are responsible for their high quality and creative job.

The paper is based on the results of the questionnaire in which students evaluated the module studies, emphasizing the achievements and weak points of the studies.

Keywords: module studies, constructivism, professional competence.

Introduction

Recently Latvian police has undergone numerous reform processes. Some of these reforms still are in process and others will never finish, therefore it is important to be aware of the need to adapt police training and development to the needs of the society.

The reform is aimed at adjusting the work of the Latvian police and the training institutions to the requirements of the European legislation. Professionalism of a police officer is based on harmonized police legislation in accordance with the basic principles of the European law, professional training performed according to the state educational standard and the standard

of the profession, and in-service training (retraining) put into the process of the service. The main aim of Latvian Police Academy is to train new police officers to be participating members of a democratic society. By doing so, the academy aims at providing them with possibilities for their personal development with the help of broad and up-to-date knowledge as well as promotes research and innovation, thereby joining the process of the creation of the common European higher educational environment (Meikali a, 1997).

At the same time, we can observe some tension between the police institutions and the professional requirements of the police officers. The structure of Bachelor studies takes into account mainly the practical aspects but does not solve the problem that the workplace, which the students will join after their studies, demands far more practical than theoretical knowledge.

First, policing is to a great extent a practical job. It centres on judging and coping with definite, often complex, dynamic situations. Prospective police officers need training for this goal. The students' aim is to obtain a qualification and professional competence for their duties as police officers as well as possible.

Students have to develop personal, communicational, management and other competencies (key qualifications) as well as improve their physical fitness. At the same time, they have to be ready for the service as police officers in a free democratic society, foster the foundations of democracy, and achieve the ability to adapt to social conditions and professional requirements.

In 1999 the Senate of Latvian Police Academy (LPA) has passed a decision of introducing module studies. Its implementation at the academy was aimed at improving professional quality of services provided by police. LPA staff, in cooperation with the Soros Foundation, have translated and modified seven multimedia study modules of COLPI (Constitutional and Legal Police Institute). The academy improved the modules according to Latvian legislation and taking into account the specific policeman's job. Police training and education should include a problem-solving method to train police officers to be flexible, independent, and ready to take the lead.

The aim of the article is to analyze the process of implementation of module studies and discuss the first experience. The paper is based on the results of the questionnaire in which students evaluated the module studies, emphasizing their achievements and weak points.

Module studies at Latvian Police Academy: the first experience

Module studies are based on integration of the process of studies. What does integration in higher education mean? From an integration perspective, education should make a system which helps students develop a complete vision of the world and be conscious about their place in this world (Gibbson, 1979).

Integration in the study process is an integration of separate components of the study process such as the aim, tasks, methods and result into a whole system.

The aim of integration is not only to combine knowledge from different subjects (integration on the level of content) but also to promote a student's personal development in all aspects (integration as a method which helps to emphasize student's needs, attitudes).

Students at Latvian Police Academy face many different kinds of problems: wrong notion of the future profession, no clear understanding of police officers' duties, doubts about choosing a police officer's job, huge amount of various information. In this context, it is important to organize studies so that they reflect closer-to-future-job situations and the requirements of daily routines, using modules of professional character. Implementation of such kind of

modules is based on the context and collaboration between different departments at Latvian Police Academy and Police College.

On the one hand, educational standards and study plans for police profession do not have strong requirements as to the scope and sequence of separate study courses or subjects. Therefore, it is possible to provide opportunities for modifications of different study courses; it also provides an opportunity of free scheduling – both in the aspect of content and time.

On the other hand, a study program as a whole complex is not so flexible to changing and modifying it to various educational goals. Therefore, it is more effective to split the program into comparatively autonomous modules using them in different ways – by using the modules in different variations within one study programme and adding modules to other study programmes.

The choice of modules causes some difficulties to students – what kind of module to choose, to the educators – how to harmonize different requirements. Module studies are more effective if we have enough information about selection possibilities, if the students are highly motivated and the educators are qualified. Planning and implementation of module studies require a high level of professional competence from the educators, both in the specific study subject and in pedagogy.

The Academy implemented practical links to the profession by choosing the appropriate educators and by including special study courses into the curriculum. Practical lecturing was implemented in the basic studies, embedded in everyday police work and in special modules that were mostly organized as separate units.

The program of module studies of the experimental students' group was accepted and split into two stages: theory and practical training.

During the first stage the students acquired the academic and the basic professional knowledge (basic studies). The students were responsible for learning of theoretical fundamentals of police service. We still cannot ignore the fact that the content of theory teaching at the Police College does not always meet the direct needs of the practical training at the Police Academy. Introduction to professionally related study courses will facilitate better coordination between the theory and practical training. During the first stage, the students acquired basic knowledge in the following study courses:

- 1) professional terminology in foreign language;
- 2) the rights of state institutions;
- 3) overall physical training;
- 4) professional physical training.

During the second stage the students had three modules:

- 1) crime on the streets;
- 2) traffic checks;
- 3) domestic brawls/requests for help.

That was a preparation for *the second stage* (integrated studies) when the students were involved in practice-oriented studies (various training units connected with practical policing), acquiring the whole complex of knowledge, skills, motivation, orientation and patterns of understanding that can be used in the workplace. For example, we train when and how a weapon may be used, how to drive a patrol car in alert situations, how domestic brawls are operated etc.

Motivation, orientation and patterns of understanding are job-related because successful work needs good professional knowledge as well as social competence: leadership qualities, management and communication skills.

The experimental group of students was split into three small groups of 10 students. Qualified tutor officers, who acquired the module studies at two Selma's Police Colleges in Germany, trained each group.

Practical experience of police officers determined the content of module No. 3 "Domestic brawls/requests for help". We asked the tutors to be responsible for demonstrating to the students what a real operation is like in an everyday service. Various training units related to practical policing were included, e.g., measures like arresting, searching, handling and using means of force, taking down reports, carrying out interrogations and safeguarding themselves.

Before the module studies started, the students had learnt philosophy, principles, structure, content, and methods of the studies. One of the most important steps was, first of all, determination of students' motivation, interests, analysing the requirements of the Standard of Policeman, taking into account the following principles of their job:

- (a) observance of human rights;
- (b) professionalism, efficiency and effectiveness;
- (c) safety of police officers;
- (d) community involvement in diminishing crime;
- (e) detection of current problems connected with crimes.

Then students were aware of current problems in the society, they determined the goal according to the selected theme together with a tutor, had discussions about objectives, elaborated alternatives and chose the solutions how to work in extreme situations, discussed the tools and methods of coping with dangerous situations.

The driving force of students' activities is their need for self-realization. The growth of students' personality happens in line with their self-awareness and self-determination. Participating in such kind of activities, students had a possibility to express themselves and realize their needs and intrinsic motivation for work.

Students felt themselves very responsible for the studies during the whole process of professional activities.

During the planning stage of module studies, students had clear vision of their own needs, motivation and they determined themselves what kind of knowledge they need; evaluated and chose appropriate methods, social and organizational forms, planned theoretical worksheets and practical exercises, further activities and expected results together with a lecturer.

The implementation stage was based on cooperation and interaction between an educator and students, and it aimed at promoting *perception of students' self-determination through choice* during the module studies. The specific features of the job determined the learning content and were implemented by the chosen most popular job-related situations from one's everyday policing. These working situations were a basis for selection of definite themes and their acquisition in different study courses. The themes were analysed in various aspects, educators widely used role-play as a method.

During the studies, a changing psychological condition has facilitated the development of the students' stable personal qualities. Module studies became more attractive when the students got an opportunity of creative work. The students tried to evaluate the content of the objectives, to find effective methods for achieving the goal, developed their organizational, communicational and management skills, improved their physical condition. Creative study process promoted cognitive processes and logical thinking, introduced changes in students' psychological condition. Students' intrinsic motivation increased. During the module studies, students' experience developed, they became mature in checking their own skills in new situations and demonstrating new creative solutions.

During the evaluation stage students evaluated the outcomes of the studies: what results they had achieved compared to the educational goal set, how much they had progressed as personalities, what kind of changes had happened in their attitude system. Organizational, management, leadership and communicational skills as well as the professional physical condition had developed to the top and medium level. The lecturer's evaluation and students' self-evaluation of educational outcomes became closer. The students were active during all stages of module studies but the lecturer played a role of observer and adviser.

The themes (units of exercises) of module No. 3 were analysed in consequence. Every situation was split into some phases and discussed from the point of view of legislation, and then practical actions in accordance with every exact situation were repeated many times. After the students acquired all the selected themes, they continued with the whole complex of exercises (a big role-play).

During the process of integrated studies the **main principles of constructivist theory** have been taken into consideration (Bruner, Anglin, 1973; Piaget, 1970):

- creative interaction process among the lecturer, student and the learning content is based on the principle of student's choice, freedom and responsibility for his/her own studies;
- studies require an active student's position in constructing his/her individual experience through learning, communication, cooperation;
- depth of student's knowledge depends on conscious and purposeful activities (acting with a clear aim and determination); on positive emotional teaching and learning environment;
- student's readiness for performing the most complicated actions depends on the previous level of student's achievements, on his/her experience of performing simple and various actions which are part of the complicated ones;
- the role of the lecturer has changed, he/she has become an organiser, adviser, observer.

Many methods were used during the process of module studies: role-play, competition, practical exercise and demonstration, project, verbal methods etc.

Presentation of the results

During the module studies, the lecturers observed the students and evaluated the level of their professional competence: the scope of knowledge and its practical use, management, communicational, safeguarding skills, and the way they use them in different situations etc.

It was important to see how the students evaluated their level of professional competence. We show only some aspects of the dynamics of students' professional competence, like leadership and management skills, cooperation and communication skills of working in a team, professional physical condition, acquisition and usage of safeguarding techniques (Figure 1).

The question was about priorities of module studies in improving the level of student's professional competence. Students have identified the level according to the development of their skills. Students' evaluation of their *cooperation and communication skills* corresponds mostly to a medium level (56.6%) and to a high level (30%).

First, successful work needs professional knowledge as well as personal and social competence. Because contemporary society is not satisfied with policing style in which repressions are a priority, modern philosophy of policing – *community policing* – is worked out (Garonskis, 2005). Therefore, the questions which are related to the improvement of communication skills among people are of great importance.

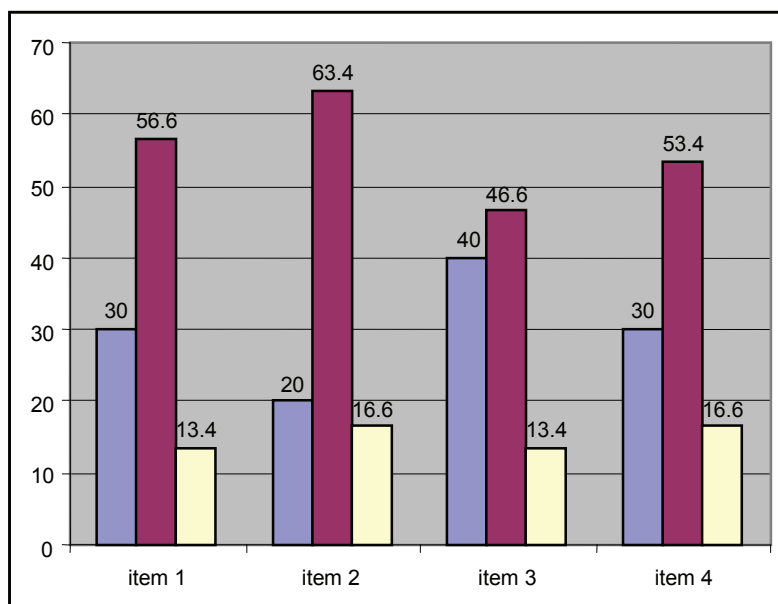


Figure 1. Self-evaluation of professional competence of the students of LPA (N = 30) (%)

Light grey = high level; dark grey = medium level; white = low level.

Item 1 = *Cooperation and communication skills*

Item 2 = *Leadership and management skills*

Item 3 = *Professional physical condition*

Item 4 = *Acquisition and usage of safeguarding techniques*

Second, another area of vital importance is working in a team. Teamwork and comradeship mean good cooperation, help and mutual responsibility. Responsibility includes preventing colleagues from making mistakes, not joining them in making mistakes and not covering the mistakes afterwards.

Next, leadership experience and later leadership competence is one of the core skills and abilities police officers have to improve. 63.4% of the students have evaluated their *leadership and management skills* as corresponding to a medium level, 20% – to a high. In the educators' opinion, students do not have enough experience regarding subject knowledge and leadership competence. However, police officers have to be self-confident; maybe that is a reason for such high results.

Police officers' job requires good health and physical fitness; students should do practical work and safeguard themselves. Less than half of students (46.6%) think their *level of physical condition* is good enough for a police officer's job, but 40% of students find it very good. At the academy, we need stronger selection criteria for students and sometimes we fill the vacancies despite of insufficient physical condition. However, the physical strain of the studies can become a health risk for some students.

As to the last item – *acquisition and usage of safeguarding techniques* – students have evaluated these skills as corresponding to a high level (30%), and to a medium level (53.4%). Actually, the academy should employ lecturers with practical skills, who are able to demonstrate all the techniques by themselves. In reality, only a few tutors can do it.

According to the students' opinion, the leadership and management skills have developed most of all (63.4%), the students' level of professional physical condition (46.6%) has improved the least.

The next question was connected with the main priorities of module studies. Students gave ranks to four items (Figure 2). Item 4 – *More engaging lessons and personal satisfaction*

of studies – was most often mentioned as the first choice (12 choices from 30). The second choice was given to item 3 – *More creative work and job-related situations* (9 from 30). Item 1 – *Whole (integrated) view of professional things* – was the third most often mentioned choice (12 students from 30). Item 2 – *More choice, freedom, responsibility for studies* – was selected as the fourth choice (10 from 30).

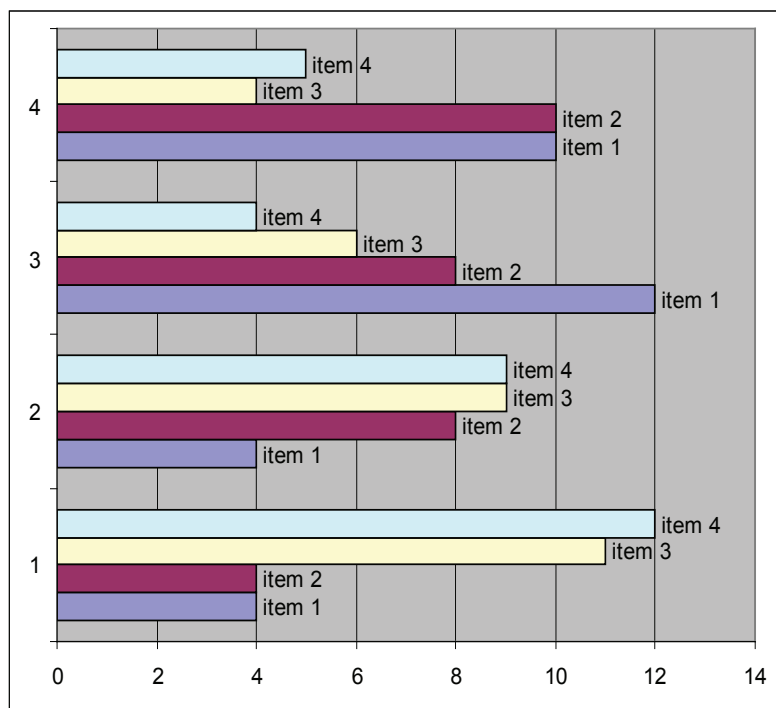


Figure 2. The main priorities of module studies (LPA students' evaluation, N = 30)

Item 1 = *Whole (integrated) view of professional things*

Item 2 = *More choice, freedom, responsibility for studies*

Item 3 = *More creative work and job-related situations*

Item 4 = *More engaging lessons and personal satisfaction of studies*

1, 2, 3, 4 are the ranks

The research data show that students have difficulties of integrating knowledge of separate study courses into a theoretical system or method they can use. Students need time to integrate new knowledge into their old experiences. There is a *contradiction* between various study courses, their volume and the integration criteria (**what, how much and where** can we integrate?). It is necessary to identify the key requirements and ideas of each subject and how they fit into the whole picture in order to assure effective learning.

Despite these negative moments, students are very satisfied with the new approach to studies, which gave them an opportunity of creative solutions, freedom and choice.

It was interesting to analyse students' answers to the question of the main weaknesses of module studies (Figure 3). The students gave the first rank to item 3 – *Lack of good equipment, buildings, finances* – 11 answers from 30. The second rank was given to item 2 – *Insufficient volume of necessary knowledge, skills* – 12 from 30. Item 1 – *Organization and scheduling of module studies can be better* – was the third most often mentioned choice (12 from 30). Students gave the last, fourth, rank to item 4 – *Professional competence of some lecturers could be higher* – 24 answers from 30. The most important aspect of effective implementation of the module studies is tutors' qualification and professional competence.

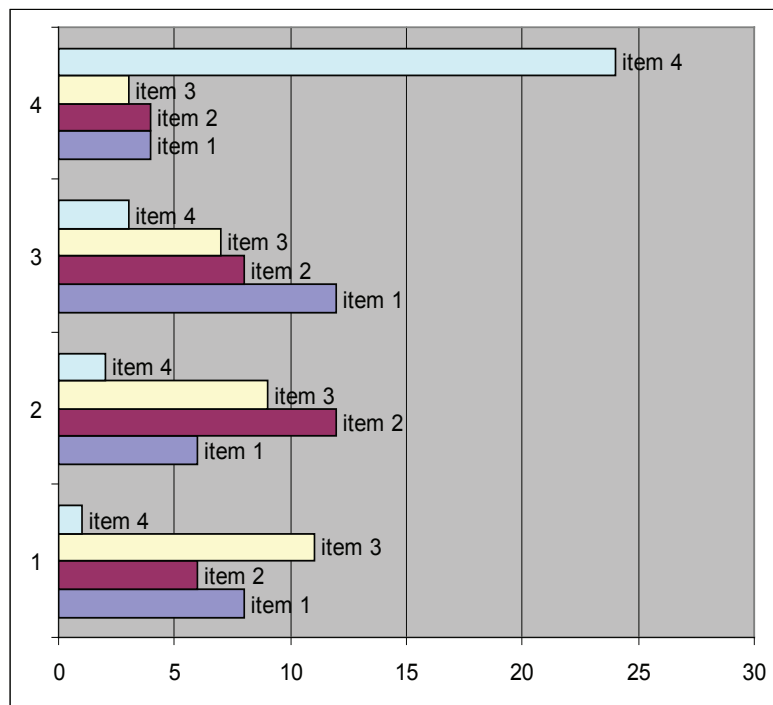


Figure 3. The main weaknesses discovered during module studies (LPA students' evaluation, N = 30)

Item 1 = Organization and scheduling of module studies can be better

Item 2 = Insufficient volume of necessary knowledge, skills

Item 3 = Lack of good equipment, buildings, finances

Item 4 = Professional competence of some lecturers could be higher

1, 2, 3, 4 are the ranks

The first results on the effectiveness of the implementation of module studies were noticed when students passed the qualification exams: the students were good at their practical performance and solutions of practical tasks.

Educators have emphasized *the most positive moments* of the implementation of module studies:

1. Students were highly motivated for module studies (showed their interest in role-playing and desire to work in this way).
2. Students have improved leadership and cooperation skills and communication skills of working in a team.
3. Students have improved practical skills of using weapons.
4. Every student has had an opportunity to play a role of a police officer involved in various crime situations.
5. Students have improved their professional physical condition.

The main weak points of the module studies, which the educators have pointed to, are as follows:

1. Students need to deepen their knowledge of basic studies;
2. Students are not ready for successful communication in conflict situations when it is necessary to reduce aggressive behaviour and avoid using weapons;
3. The level of students' tactical knowledge in job-related situations is low;
4. There are too many students in a group – 30 persons;

5. There is an insufficient number of qualified educators who have practical experience at police institutions and who can successfully cope with practical situations.
6. There is insufficient supply of new equipment, buildings and finances.

Conclusions

- ◇ Traditional studies at Latvian Police Academy are more theory-oriented and have a smaller number of practical exercises for the students. Practical police training must be oriented to practical needs and must be strictly evaluated in regard to its benefits for the future working place.
- ◇ The use of modules in the studies has been started in Latvian Police Academy, and the experience has been positive. Use of modules may be one of the possibilities to solve the problems of integrated studies.
- ◇ During module studies the main police officers' professional competences – leadership, management, physical fitness, communication – are developed, but they still need further improvement.
- ◇ Students need qualified lecturers with experience of practical work (not every expert is good at teaching) and an amount of expert knowledge, best possible equipment, buildings and finances for achieving top professional competence of prospective policemen.
- ◇ Police officers' job requires good health and physical fitness; hence, the student must correspond to the requirements of practical work and safeguarding. We need well-elaborated criteria for the admission to the Academy as a precondition for the quality of the police officers' professional education.

References

1. Bruner, J. S, Anglin, J. M. (1973) *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. New York: Norton.
2. Garonskis, A. "Community policing" filozofija un tās realizācija Latvijā // QUO VADIS iecirkņa inspektor? Zinātniski praktiskās konferences materiāli. 2005. gada 3. jūnijs. Rīga: Latvijas Policijas akadēmija, 2005, 42.–49. lpp.
3. Gibbson, J. A. (1979) Curriculum Integration // *Curriculum Inquiry*, 9 (4), p. 321–323.
7. Meikališa, Ā. Sabiedrība un policija // *Administratīvā un Kriminālā justīcija*, 1/1997, 17.–19. lpp.
4. Piaget, J. (1970) *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion.

Kopsavilkums

Raksts ir veltīts pētījumam par Latvijas Policijas akadēmijas (LPA) studentu profesionālās kompetences pilnveidošanu. Pretruna, kas pastāv starp policijas izglītības iestādēm un profesionālajām prasībām pret policista darbu, akcentē dažas problēmas tradicionālajā izglītības procesā LPA. 1999. gadā LPA senāts nolēma akadēmijā ieviest moduļu studijas, lai pilnveidotu topošo policistu profesionālo kompetenci. Pētījumā piedalījās 30 eksperimentālās grupas studenti. Pirmā pieredze moduļu studiju ieviešanā sniedza *pozitīvus rezultātus*:

- moduļu studijas ļauj skatīties uz policijas darbu kā pievilcīgu;
- tās sniedz studentiem vairāk brīvības, atbildības un izvēles studiju procesā;
- rada iespējas veidot savu pieredzi, individuāli studējot sadarbībā un saskarsmē, radošā un pozitīvā studiju vidē;

- studenti attīsta vadīšanas, saskarsmes un sadarbības prasmes, pilnveido profesionālās sagatavotības līmeni modelētās reālās dzīves situācijās, apzinoties skaidru mērķi un apmierinot vajadzību pēc pašrealizācijas.

Realizējot moduļu studijas, tika atklātas *dažas nepilnības*:

- studentiem pietrūkst akadēmisko zināšanu un profesionālo zināšanu pamata studijās;
- studentiem sagādā grūtības integrēt zināšanas no dažādiem studiju kursiem vienotā teorētiskā sistēmā vai metodē, kuru viņi var lietot praksē;
- ir svarīgi aicināt darbā ar studentiem kvalificētus lektorus, kas ir arī profesionāļi praktiskajā darbā;
- augstas prasības pret policista darbu pieprasa izstrādāt zinātniski pamatotu personāla atlases sistēmu (pēc noteiktiem kritērijiem);
- augsti kvalificēta policista izglītībai nepieciešama jauna tehnika, mācību laukumi, materiālie līdzekļi.

About the author

Aldona Homicha, Mag. Paed., a lecturer, Latvian Police Academy.

Fields of research: professional competence of prospective policemen; didactic models in higher education; professional physical condition of the students of Latvian Police Academy.

Rusova street 2–6, Rīga, LV-1026

E-mail: aldonah@inbox.lv

STUDENTU MOTIVĀCIJAS VEICINĀŠANA VIZUĀLĀS MĀKSLAS STUDIJĀS FACILITATING STUDENTS' MOTIVATION FOR VISUAL ART STUDIES

Daiga Kalēja-Gasparoviča

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, Latvija

Anotācija

Ievads. Vizuālās mākslas studijas ir viena no iespējām sekmēt studentu – topošo skolotāju – kreativitātes attīstību, bagātināt viņu pieredzi un paplašināt iespējas pašaktualizācijai. Pašizpaušme vizuālās mākslas studijās veicina studentu motivāciju vizuālās mākslas apguvei.

Darba mērķis. Teorētiski analizēt un pārbaudīt praksē, kā radošā pašizpaušme vizuālās mākslas studijās veicina studentu motivāciju vizuālās mākslas apguvei.

Materiāli un metodes. Teorētiskā, empīriskā – intervija, situācijas analīze.

Rezultāti. Radošā pašizpaušme vizuālās mākslas studijās veicina motivāciju bagātināt savu radošās darbības pieredzi, apgūstot vizuālo mākslu.

Secinājumi. Vizuālās mākslas studijās, kur radošās pašizpaušmes procesā iespējams sevi realizēt mākslinieciski radošā darbībā, students apjauš savu individuāli radošo potenciālu, gūst ticību savām spējām un uzdrīkstas būt pats. Tiek īstenota vajadzība pēc pašrealizācijas, darbība kļūst personiski nozīmīga. Pozitīvās izjūtas procesā veicina ieinteresētību jaunai pieredzei, veicina motivāciju vizuālās mākslas apguvei studijās.

Atslēgvārdi: motivācija, vizuālās mākslas studijas, pašizpaušme.

Ievads

Mūsdienās dzīves dinamika izvirza indivīdam prasību radoši realizēt (īstenot, aktualizēt) sevi daudzveidīgā dzīvesdarbībā. Skolotāju pedagoģiskais darbs ir nepārtraukts radošs process, kas prasa attīstītu iekšējo kreativitāti. Radošs skolotājs spēs attīstīt skolēnus mūsdienu dzīvei un radošai tās uztverei. Viens no personības attīstības mērķiem ir pašaktualizēties, un vizuālās mākslas apguve studijās ir iespēja bagātināt studentu radošās darbības pieredzi, paplašinot pašaktualizācijas iespējas, un sekmēt studentu kā topošo skolotāju radošas personības attīstību.

Pašrealizācijas procesu var ierobežot pagātnes pieredzes negatīvā ietekme. Pieredze ir viens no komponentiem, kas vai nu mazina, vai veicina vizuālās mākslas apguves motivāciju. To apstiprina reālā situācija augstskolā: studijas uzsāk studenti, kam piemīt stereotipiski priekšstati par vizuālo mākslu, noliedzoša attieksme pret individuālajām radošajām spējām un zema motivācija bagātināt savu radošās darbības pieredzi. No tā var spriest par skolas mācību stundu saturu vizuālajā mākslā, pieeju tās apgūvē. Mūsdienās vēl joprojām tiek kultivēts vadmotīvs – izglītēt ar mākslu, orientējoties vienīgi uz sasniedzamajiem rezultātiem (tradicionālā zīmēšanas skola – noteiktas zināšanas un prasmes), ignorējot vizuālās mākslas apguves procesu, kur katram ir iespēja sevi realizēt atbilstoši savai iekšējai vajadzībai.

Neobjektivitāte radošo darbu vērtējumā, iztrūkstošais pozitīvais pārdzīvojums procesā mazina motivāciju īstenot sevi vizuālajā mākslā. Studentiem piemīt psiholoģiska barjera uzdrošināties realizēt sevi radoši mākslinieciskā darbībā.

Lai veicinātu studentu motivāciju bagātināt savu pieredzi vizuālās mākslas studijās, pedagoģiskajā procesā jārada tādi apstākļi, lai studenti emocionāli atraisītos, lai darbība vizuālās mākslas studijās iegūtu personisku jēgu un kļūtu par viņu vispusīgas attīstības avotu.

Darba mērķis

Teorētiski analizēt un pārbaudīt praksē, kā radošā pašizpaušme vizuālās mākslas studijās veicina studentu motivāciju vizuālās mākslas apguvei.

Materiāli un metodes

Pedagoģisko terminu vārdnīcā skaidrots, ka motīvs ir iekšējs, rosinošs faktors vai apstāklis, pamudinošs iemesls, kas izraisa noteiktu personības rīcību, būdams pamatā darbībai, rīcībai, kura vērsta uz noteikta mērķa sasniegšanu. Jēdziens motīvs tiek definēts kā process, kas nodrošina vēlmi darboties, lai sasniegtu mērķus. Motivācija ir rīcības pamats, kas realizējas mērķī (Pelše, Ruperte, 2003). Motivācija ir raksturota kā motīvu kopums, kas rosina un pamato darbību, rīcību, uzvedību, attieksmes, vajadzības un intereses. Motivācija ir ceļš uz sasniegumiem, un tā veidojas dažādu faktoru ietekmē: audzināšanas, skolotāju un līdzcilvēku attieksmes, sekmju, mācību procesa un individuālās darbības rezultātā. Pedagoģiskajā procesā motīva un mērķa attieksmes veido mācīšanās jēgu indivīda izpratnē. Motivācija ir indivīda apzināta ieinteresētība veikt noteiktu darbību. Tā ir ierosmju komplekss: vajadzības, stimuli, ideāli, mērķi, vērtību orientācijas. Visas ierosmes, savstarpēji saistītas, veido sistēmu, kas nosaka cilvēka uzvedību, piešķir tai ievirzi un intensitāti (Vorobjovs, 1996). Noteikti apstākļi un prasības darbojas kā attīstības faktori tikai tad, ja tie ir nozīmīgi pašam indivīdam (Božoviča, 1959, 1968; Špona, 2004).

Vajadzības, iespēja pašrealizēties, pašvērtējums, pašcieņa, vide, pedagogs–personība ir daži faktori, kas motivē darbībai un pozitīvi ietekmē sasniegumus. Nozīmīga ir individuālā iekšējā motivācija – vajadzība pēc pašcieņas, pašapziņas, atziņas, pašaktualizēšanās iespējām (Lieģeniece, 2002). Iekšējais darbības rezultāts ir faktors, kas ietekmē pozitīvu darbības motīvu nostiprināšanos. Darbības teorija (Леонтьев, 1959, 1975) paredz, ka darbībai ir iekšējs rezultāts (darbības subjekta izmaiņas un personiskā pieredze) un ārējs rezultāts, mainīta objektīvā realitāte, kas mākslinieciskas darbības gadījumā ir jaunradīts mākslas darbs (Birkerts, 1922, 1937; Dauge, 1925; Dāle, 1921; Anspaks, 2004).

Mākslas nozīmi cilvēka attīstībā jau kopš 19. gs. beigām raksturo mērķis – audzināšana mākslā (Birkerts, 1922, 1937; Dāle, 1921). Mūsdienās mākslinieciskā jaunrade un tās izpratne vairs nav tikai elitāra mākslas joma vien, tā kļuvusi demokrātiska un saistīta ar aicinājumu sevis realizācijai un attīstībai. Personības attīstība nav tikai noteiktu zināšanu, prasmju un iemaņu iegūšana (tradicionālā zīmēšanas skola), tā paredz vērtīborientāciju veidošanos, attieksmi pret zināšanām un to lietošanu (pašizpaušmes modelis).

Tas norāda, ka primārais nav tikai mākslas produktu radīšana, bet gan sevis pilnveide un attīstība, jaunu dzīves kvalitāšu un vērtību sistēmas maiņa, kas virzīta uz pašapziņu un pašizpaušmi visos vecumos. Šajā aspektā mākslinieciskās prasmes var raksturot kā nepieciešamību analizēt, vērtēt, eksperimentēt, riskēt, būt atvērtam visam jaunajam un uzdrošināties paust sevi vēl nebijušos mākslinieciskās darbības veidos. Tātad – radošas personības attīstība.

Radoši orientēts cilvēks gūst ticību pats savām spējām un drosmi paļauties uz sevi (Эриксон, 1963, 2002; Fromms, 1962, 1994), spēj improvizēt, interpretēt, ar prieku uztver jaunu, negaidītu situāciju, iedvesmojas no apkārtējām pārvērtībām (Маслоу, 1954, 1982; Эриксон, 1963, 2002).

Svarīgi ir apzināties kreativitāti sevī un tās attīstības iespējamību. Iepazīsti pats sevi! Sāc pats ar sevi! Apzinies kreativitāti sevī! Atbrīvo un aktualizē sevi! Pilnveido sevi! Uzdrīksties būt pats! (Юнг, 1957, 1992)

Pedagoģisko procesu pieaugušo auditorijā raksturo aktivitātes ideja – domājot, pārdzīvojot, darot (Lieģeniece, 2002). Aktivitātes ideju var attiecināt uz pedagoģiskā procesa organizāciju

vizuālās mākslas studijās. Prieks par procesā pārdzīvoto un praktiski īstenoto rada jaunas gaidas rītdienas priekam. Apmierinot vienu vajadzību, rodas vajadzība apmierināt nākamo. Vajadzību apmierināšanas procesā veidojas uzskati, pārliecība, pieredze. Tas cilvēkam ir objektīvi nepieciešams, un šī nepieciešamība cilvēka apziņā atspoguļojas interesēs un centienos.

Interese ir viens no uzvedības, domu un gribas virzības nosacījumiem, specifiska attieksme pret objektu, ko nosaka šā objekta nozīmīgums dzīvē un emocionālā pievilcība (Špona, 2004). Tas norāda, ka, nodrošinot daudzveidīgu vizuālās mākslas apguves procesu, akcentējot to kā vērtību, tiek uzturēta aktīva studentu interese, veidojas pozitīvi darbības motīvi, tiek sekmēta motivācija. Vajadzības, intereses, pārdzīvojumi darbībā palīdz studentiem sasniegt darbības mērķi.

Vizuālās mākslas studijās, sekmējot pozitīvu pārdzīvojumu mākslinieciskās darbības procesā, notiek studentu attieksmju veidošanās – vērtības, mērķi, brīvība, patstāvība, atbildība. Tas ir cieši saistīts ar radošas personības attīstības procesu. Vizuālās mākslas studijās tas īstenojas kā:

- **interese** apgūt jauno vizuālajā mākslā,
- **gūt baudu** no jaunatklātā,
- **vēlēšanās** lietot zināšanas jaunrades procesā,
- **radoši** domāt, darboties.

Izmantojot pašizpaušmes modeli, vizuālās mākslas studijās tiek sekmēts mācīšanās process (vizuālās mākslas valodas apguve, pārdzīvojums, pašatklāsmē, attieksmes maiņa, pozitīva pašpieredze, likumsakarību apjaušana, jēgas izpratne). Tas norāda, ka pašizpaušme vizuālajā mākslā ietver radošās darbības individuālo aspektu. Tajā tiek īstenots mērķis, kurā primārais ir personības attīstība.

Uzskatāmi tradicionālās zīmēšanas skolas un pašizpaušmes modeļu pedagoģisko seku salīdzinājumu var aplūkot 1. tabulā.

1. tabula

Tradicionālās zīmēšanas skolas un pašizpaušmes modeļu pedagoģisko seku salīdzinājums
(Lövenfeld, 1961)

Imitācija – attēlošana <i>(mērķis – produkts, izglītība)</i>	Pašizpaušme – radīšana <i>(mērķis – process, mācīšanās, personība)</i>
Ekspresija noteiktā līmenī, kam nav sakara ar paša personību	Izteiksmība atbilstoša katra indivīda personības līmenim
Pakļauta vai atkarīga domāšana	Neatkarīga domāšana
Frustrācija	Emocionāla atbrīvošanās
Ieteikumi un ierobežojumi	Brīvība un plastiskums
Sekošana stabilai, tradicionālai formai	Viegla piemērošanās jaunai situācijai
Atkarība, sastingums un tieksme pakļauties citam	Progress, panākumi un laime

Tradicionālās zīmēšanas pieeja tiek dēvēta par imitāciju, tajā tiek attēlots novērotais, bet pašizpaušme tiek traktēta kā radīšana. Atklāsmē, jaunradē cilvēks gūst patiesu prieku, un tas nav tikai kā atalgojums, bet nodrošina stimulu tālākiem pētījumiem un atklājumiem (Lövenfeld, Lambert, 1975).

1. tabulā var salīdzināt katras pieejas izvirzīto mērķi. Orientējoties vienīgi uz produkta kvalitāti, zināšanu un prasmju apguvi, imitējot un attēlojot redzēto, indivīdam tiek ierobežota brīvība, ignorēts individuālais aspekts, veidojas atkarība no pedagoga. Ieteikumi un ierobežojumi,

sekošana stabilai, tradicionālai formai, frustrācija ir pretstatā brīvībai un neatkarībai, progresam, elastībai, individuālajai izteiksmībai, ko veicina pašizpaušmes pieeja vizuālās mākslas studijās. Process kļūst studentam personīgi nozīmīgs.

Vizuālās mākslas studijās augstskolā pedagoģiskajā procesā ir jārespektē studentu personīgais nozīmīgums. Personīgi nozīmīgas studijas raksturo brīvprātīga iesaistīšanās, jēgpilna darbība, pašpiederības bagātināšana. Ja studenti saskatīs jēgu vizuālās mākslas apguvei studijās, radīsies vajadzība pēc atzīšanas, pašcieņas, pašaktualizācijas iespējām, studenti būs motivēti jaunai radošās darbības pieredzei. Tas norāda, ka docētāja un studenta sadarbībai būs panākumi tikai tad, ja pašā studentā radīsies vēlēšanās izzināt, darboties, vajadzība sasniegt mērķi, attīstīt sevī noteiktas īpašības un paradumus. Tas ir divpusējs process – mijiedarbība starp docētāju un studentu, savstarpēja informācijas uztveršana, vērtēšana un ietekmēšana.

Pašizpaušmes pieeja vizuālās mākslas apguvei studijās ir viena no iespējām līdzsvarot intelektuālo, emocionālo un gribas attīstību, cikliski sekmējot studentu radošo personību.

- **Intelektuālā** attīstība – zināšanas, prasmes, iemaņas, radošā domāšana, atmiņa.
- **Emocionālā** attīstība – attieksmes, vērtības, mērķi, brīvība, patstāvība, atbildība.
- **Gribas** attīstība – mērķtiecība, prasme pārvarēt grūtības, neatlaidība.

Iedvesmas avoti radošajai pašizpaušmei var būt vide, dabas un mākslas objekti, individuālā pieredze, iztēle, jūtas un vēlme sevi realizēt mākslinieciskā darbībā. Iespēja izzināt, attēlot, izteikt sevi, relaksēties, baudīt, pārdzīvot ir motivējošas darbības, kas sekmē vēlmi sevi realizēt mākslinieciskā darbībā. Individuālais ieguldījums un ieguvums ir procesa kvalitāte, kuru var vērtēt.

Atbilstoša vide, kurā iespējams izpaust patiesā “Es” spontāno ekspresiju, ir viena no radošās pašizpaušmes rosinošiem faktoriem. Kreativitāte tiek raksturota kā process attīstībā, kurā labākā sagatavošanās ir pati radošā darbība. Tā ir intelektuāla spēle, kura ļauj cilvēkam būt patiesam, fantazēt, būt neierobežotam un brīvam (Masloy, 1954, 1999). Kreativajā radīšanas brīdī cilvēks ir tuvāk savam iekšējam “Es”, kas viņam īslaicīgi ļauj atbrīvoties no trauksmes un cīņas, no uztraukuma un kontroles, no apzinātas pielāgošanās un piepūles. Radīšanas brīdī cilvēks ir vairāk integrēts, viendabīgs, pilnībā organizēts un pakļauts objektam, kas viņu ir pārņēmis (Gadamers, 1977, 2002). Personības integrācijas procesa daļa ir atgriešanās pie neapzinātā un pirmsapzinātā, kas lielā mērā ietverts pirmatnējā un bērnišķīgajā (Masloy, 1954, 1999).

Individuālā ekspresija, spēle ar vizuālās mākslas materiāliem un vizuālās mākslas valodas elementiem pašizpaušmes procesā sekmē studentiem iespēju izpausties bez sasprindzinātības, veicina bērnišķīgā atraisīšanos. Brīvi spēlējoties ar līnijām, formām, ir iespējams radīt dažādas vizuālās izpaušmju formas. To apstiprina Itena atziņa, ka mākslas radīšanas procesā nozīmīga ir brīvība un spontanitāte (Itten, 1963), tā sasaucas ar Gadamera mācību par spēli. Tajā pausts viedoklis, ka māksla ir kā spēle – tā tikai tad sasniedz tai piemītošo mērķi, ja spēlētājs atraisās, gūst prieku par procesu, nevis rezultātu (Gadamers, 1977, 2002).

Atziņa par vizuālās mākslas daudzveidīgajām iespējām un apguves procesa variativitāti pamatojas vizuālās mākslas funkciju un procesa daudzveidībā. Uzskatāmi tas attēlots 2. tabulā (Солович, 1999; Gadamers, 1977, 2002; Velšs, 2005).

Daudzveidīgi organizētā vizuālās mākslas apguves procesā students sevi pilnveido, attīsta un iegūst jaunu dzīves kvalitāti, maina vērtību sistēmu un saskata jēgu savai darbībai. Humāns pedagoģiskās darbības stils vizuālās mākslas studijās nodrošina pedagoģiskā procesa mērķtiecīgu organizāciju, veidojot radošu vidi, kurā studenti jūtas brīvi un psiholoģiski atraisīti. Tā galvenā īpatnība ir studenta un docētāja mērķu tuvināšanās, studentu vajadzību apmierināšana radošās, oriģinālās, pat netradicionālās vizuālās mākslas darbības formās, kurās studenti izjūt aktīvu sadarbību ar docētāju.

Vizuālās mākslas funkcijas un process

Funkcija	Process
Māksla kā Spēle	Atbrīvošanās, atklāsme, process kā vērtība. Vieglums, pārsteigums, intriga. Process ir stingri noteikts, rezultāts – nezināms.
Māksla kā atklāsme	Koncentrēšanās uz procesu un rezultātu (mākslas darbs – personība – dzīve).
Māksla kā ekspresija	Monologs. Suģestija, katarse. Emocionālā pieredze un pārdzīvojums. Iejušanās savās izjūtās, mākslas tēlos, īstenības objektos.
Māksla kā radīšana	Vēlme izmainīt realitāti, radīt risinājumu (vajadzībai, funkcijai, jautājumam), radīt tēlu, savu pasauli, veidot un uzlabot savu dzīvi.
Māksla kā komunikācija	Saruna, dialogs. Estētiskā uztvere. Mērķtiecība. Satura (jūtas un domas) un formas meklējumi. Vizuālās mākslas valodas izpēte.
Māksla kā informācija	Atmiņa, informācijas vākšana un fiksēšana. Savu zināšanu apkopojums. Kolekciju veidošana.
Māksla kā vērtība un novērtējums	Apliecināt sevi kā vērtību. Savas attieksmes formulēšana un izteikšana Pasaules uzskats. Viedoklis. Pozīcija. Paraudzīšanās uz sevi no malas un novērtēšana. Diskusijas par vērtībām.

Lai organizētu daudzveidīgu pašizpaušmes procesu, pedagogam ir jābūt apveltītam ar radošas personības īpašībām, jāattīsta individuāli profesionālās īpašības:

- prasmi iedvesmot un aizraut,
- radošumu,
- līdztiesību sadarbojoties,
- atvērtību un vēlmi pašam pilnveidoties.

Jēgpilnas darbības rezultātā studijas kļūst personiski nozīmīgas. Studenti kļūst ieinteresēti, mērķtiecīgi un ir radusies vajadzība sasniegt mērķi – apgūt vizuālo mākslu, paplašināt radošās darbības pieredzi. Tāad mērķtiecīga darbības procesa virzība nodrošina studentu motivāciju sekmīgai vizuālās mākslas apguvei studijās un radošas personības attīstībai.

Pašaktualizācijas procesu var ierobežot pagātnes negatīvā pieredze. Būtiski ir palīdzēt studentiem atbrīvoties no šīs pieredzes, mainīt priekšstatus par savām spējām. To var īstenot pedagoģiskajā darbībā, novērtējot psiholoģisko rezultātu – apmierinātību vai neapmierinātību ar darba procesu. Sekundārs paliek materiālā produkta vērtējums, jo iekšējais darbības rezultāts ir faktors, kas ietekmē pozitīvu darbības motīvu nostiprināšanos un radošās personības veidošanās procesu.

Lai veicinātu studentu motivāciju, ir svarīgi vizuālās mākslas studiju procesā radīt iespēju pašrealizēties, sekmēt adekvāta pašvērtējuma veidošanos, palīdzēt saskatīt individuāli radošo potenciālu un atbrīvot domāšanu no stereotipiskiem priekšstatiem. Spēja pārvarēt uztveres stereotipus ir saistīta ar radošu refleksiju, konstruktīvu savas pieredzes strukturēšanu. Radošās pašizpaušmes process tiek organizēts kā ekspresija, kurā students gūst spēcīgu pārdzīvojumu un emocionālu pieredzi.

Atziņa, ka māksla ir spēle, kur students psiholoģiski atbrīvojas, koncentrējas uz procesu, ir pamatā pedagoģiskā procesa organizācijai. Process ir stingri noteikts, bet viegls, rezultāts – iepriekš nezināms. Tā ir intriga, pārsteigums un atklāsme.

Rezultāti

Pašizpaušmes pieeja vizuālās mākslas apgūvē tiek īstenota RPIVA studiju procesā. Studentu motivācijas sekmēšanas iespējas tika praktiski pārbaudītas pētījumā. Pētījums norisinājās

vienu studiju gadu, un tajā piedalījās 300 RPIVA studenti studiju programmās “Sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu pamatskolā” un “Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs” (pilna laika un nepilna laika studijas).

Izvirzot problēmas jautājumu, tika pieņemts, ka pašizpaušmes pieeja vizuālās mākslas studijās sekmē studentu motivāciju. Prieks par procesā pārdzīvoto, gūtā atklāsme, rada jaunas gaidas rītdienas priekam. Tas apzināti ieinteresē studentus jaunai pieredzei un motivē vizuālās mākslas apguvei.

Autores divdesmit piecu gadu ilgā mākslinieciskā un pedagoģiskā darba pieredze noteica pētījuma problēmas aktualitāti: studijas augstskolā uzsāk studenti, kuri skolas gados guvuši negatīvu pieredzi vizuālās mākslas apguvē, viņiem piemīt stereotipiski priekšstati par vizuālās mākslas vērtībām un studijām. Studentiem piemīt noliedzīga attieksme pret individuālajām radošajām spējām vizuālajā mākslā, trūkst ieinteresētības mākslas procesos.

Nestandardizēta intervija tika lietota kā metode, lai noskaidrotu studentu motivācijas līmeni studiju kursa sākumā un tās attīstības dinamiku. Intervijas priekšrocība ir iespēja runāt ar studentiem brīvā gaisotnē, ekspresīvi reaģēt situācijā, variēt jautājumu secību. Intervijas laikā studenti jutās psiholoģiski atraisīti un atklāti pauda mirkļa izjūtas, tā rezultātā tika iegūts patiens studentu pašizjūtu portretējums vizuālās mākslas studiju procesā.

Intervijas jautājumu saturs ietvēra vizuālās mākslas tematiku un studentu pieredzi mākslinieciski radošajā darbībā. Intervija sniedza pārlicinošu situācijas ainu, jo katra studenta atbilde bija bagātināta ar balsi intonāciju, mīmiku, kustību, žestiem un rīcību, kas dod spilgtāku raksturojumu un pilnvērtīgāku rezultātu pētījumam. Rezultatīva situācijas aina tika iegūta, novērojot šādas pazīmes:

- izteicieni un to saturs,
- neverbālās izpaušmes (mīmika, žesti, poza),
- rīcība (ātri vai lēni iesaistās sarunā un darbībā, neiesaistās sarunā un darbībā).

Nestandardizētā intervijā tika noskaidrota studentu *interese par jaunu pieredzi* vizuālajā mākslā un attieksme pret vizuālo mākslu kā vērtību, viedoklis par tās nozīmi cilvēku dzīvē. Tas raksturo studentu *mērķtiecību*. Intervijā, paralēli izvīzītajiem jautājumiem par individuālo pieredzi, tika arī izmantotas vizuālās mākslas darbu fotoreprodukcijas, lai noskaidrotu, kāda ir viņu interese un attieksme pret vizuālās mākslas dažādu stilu darbiem.

Rezultāti rāda, ka 147 no 300 studentiem iekļaujas pozīcijā *reti* ir interese par jaunu pieredzi, studentu attieksme pret vizuālo mākslu ir rezervēta. Kā liecina viņu izteikumi, tad tā ne visiem uztverama, saprotama un realizējama. Analizējot mākslas darbu attēlus, studentu reakcija mainījās atbilstoši attēlā piedāvātajam mākslas stilam. Viņu mīmika bija visai nievājoša, vērtējuma izteikumi negatīvi par modernistu radītajiem mākslas darbiem. Reālisma stila darbi tika novērtēti pozitīvi. Par to varēja spriest pēc atzinīgiem izteicieniem, izsaučieniem: “Man patīk, jo ir kā dzīvs.” Šie studenti vizuālās mākslas darba vērtību nosaka (vērtē) pēc principa “patīk” vai “nepatīk”, “saprotu” vai “nesaprotu”. Studentu izteicieni norāda, ka viņiem pietrūkst zināšanu un pieredzes. Viņu uztvere aprobežojas ar vizuālā tēla reālistisku atainojumu. No realitātes atšķirīgs attēlojums mākslas darbā viņiem nav ne saprotams, ne pieņemams. Viņu interese un attieksme pret vizuālo mākslu ir visai stereotipiska. Studentu izteicieni atklāj atziņu, ja vizuālās mākslas darbs nekalpo individuālam komfortam, tad tas nav interesants. Piemēram: “Es tur neko nesaprotu!”, “Man nepatīk – tur jau nekā nav!”, “Tā nemaz dabā nemēdz būt!”, “Tā jau bērns tik zīmē! Katrs tā var!”, “Mans bērns uzzīmē labāk!”, “Tas pavisam jocīgi!”, “Viņš jau galīgi neprot zīmēt, un mākslinieks skaitās!”

Pēc netiešā intervijā paustā viedokļa var spriest, ka šiem studentiem ir sveša mākslas uztveres koncepcija: māksla ir uztverama emocionāli, izjūtot pārdzīvojumu. Analizējot mākslas darbu attēlus, tika pārrunāts, ka reālistisku pasaules attēlojumu ir iespējams iegūt un dokumentēt

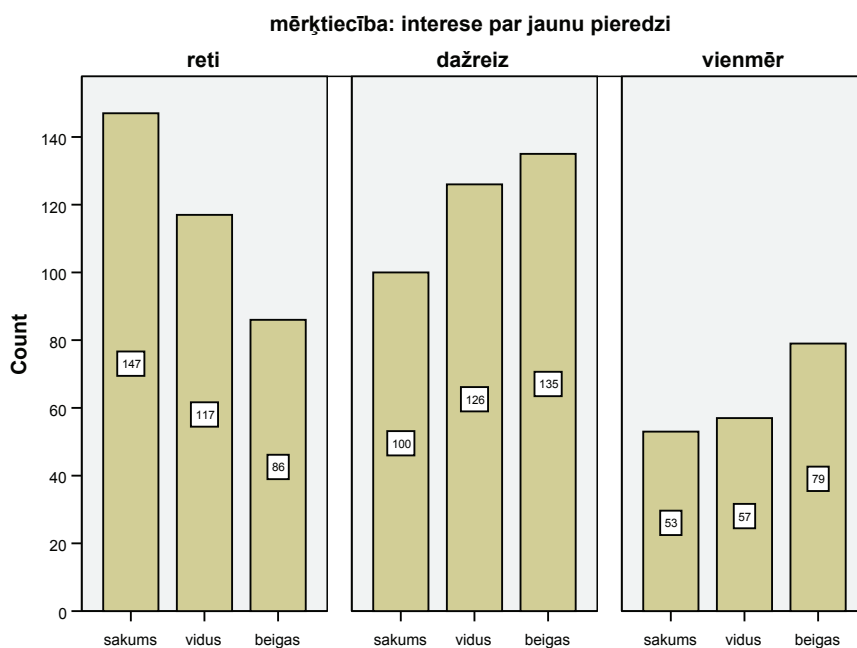
ar mūsdienīgām tehniskām foto ierīcēm. Mākslas darbā svarīgāka par fotorealitāti ir vizuālā izteiksmība, kompozīcija, krāsa un kolorīts, pārdzīvojums, kāds rodas mākslas darbu radot un uztverot. Studentiem ir priekšstats, ka vizuālo mākslu jāapgūst māksliniekiem, tā ir elitāra un citiem tā ir lieka.

Rezultāti rāda, ka 100 studentiem *dažreiz* ir interese, 53 studentiem *vienmēr* ir interese par jaunu pieredzi, pozitīva attieksme pret mākslu un tās novitātēm. Šo studentu izteikumi liecina, ka tiek pieņemts arī citāds viedoklis par vizuālās mākslas izteiksmes formu un saturu. Par to liecina studentu mērķtiecīgie žesti un pārliecinošā poza intervijas laikā. Viņu vēlme un prasības, skatoties mākslas darbus, ir gūt vairāk pozitīvu emociju. Nav svarīgs jēdzieniskais saturs, bet gan vizuālās vērtības mākslas darbā, kas skatītāju uzrunā emocionāli. Piemēram: “Man patīk mākslinieki kā Pauļuks, Bērziņš! Viņi savā mākslā ir “sulīgi”. “Pie Kuindži darba stāvēju kā hipnotizēta!” Tas liecina, ka nedaudzi studenti mākslas darbus uztver emocionāli, izjūt un pārdzīvo tos kā vērtību, pozitīvi novērtē to nozīmi cilvēka dzīvē.

Netiešā intervijā studenti atklāja savu uzskatu, ka vizuālā māksla un tās apguve veido cilvēka dzīvi interesantāku un daudzkrāsaināku. Par to liecina aizrautīgi izteikumi un sajūsmas pilni skatieni un mīmika. Tātad viņi novērtē mākslas daudzveidīgo nozīmi un jēgu cilvēka dzīvē. Studenti pozitīvi vērtē jaunās tendences vizuālajā mākslā, interesējas par kultūras norisēm. Viņus saista arī modernās tehnoloģijas, vizuālās valodas novitātes un interpretācijas mākslas darbos. Par to liecina pozitīvā attieksme izteicienos, loģisks spriedums par kultūras dzīvi, plaša interese par dažādām mākslas jomām.

Studenti pauda personīgo uzskatu, ka vizuālās mākslas apguve bagātina viņu pieredzi un piešķir dzīvei jaunu kvalitāti. Viņi pauda prieku par iespējām veidot individuāli atšķirīgu estētisku vidi, vēlējās iepriecināt citus, iepazīt apkārtējo pasauli jaunā kvalitātē, iepazīt sevi. “Šorīt redzēju, kā kokos gaismas rotaļājas! Un kādas krāsu spēles!”

Pētījuma vidū un beigās studenti tika atkārtoti iztaujāti. Rezultāti rāda, ka attīstības dinamika ir pozitīva. Samazinājies studentu skaits pozīcijā *reti*, pieaudzis pozīcijās *dažreiz* un *vienmēr*, ir interese par jaunu pieredzi. Iegūtie rezultāti uzskatāmi redzami 1. attēlā.



1. att. Intereses par jaunu pieredzi attīstības dinamika

Secinājumi

- ◇ Kreativitātes attīstības un pašrealizācijas priekšnoteikums ir sevis izzināšana un savu spēju potenciāla apzināšanās, adekvāts pašvērtējums. Nav iespējams pašrealizēties, ja indivīds neizjūt sevi kā atšķirīgu no citiem un neapzinās to kā vērtību.
- ◇ Radošums tiek saistīts ar domāšanas spēju attīstību un attieksmju maiņu. Tas tiek raksturots kā process attīstībā, kurā labākā sagatavošanās ir pati radošā darbība. Atklāsmē, jaunradē cilvēks gūst patiesu prieku, kurš nav tikai kā atalgojums, bet nodrošina stimulu tālākiem pētījumiem un atklājumiem.
- ◇ Vizuālās mākslas apguves process studijās ir mērķtiecīgi organizēta docētāja un studentu sadarbība, kurā veidojas personības attieksme pret apkārtējo pasauli un sevi tajā – vērtības, ideāli, normas, mērķi, principi.
- ◇ Students ir ieinteresēts un motivēts vizuālās mākslas apguvei, ja tās apguves process ir jēgpilns. Tas kļūst individuāli nozīmīgs, ja students pārdzīvo procesu kā vērtību, izjūt un novērtē izmaiņas sevī, personiskā attieksmē.
- ◇ Pētījuma rezultāti parāda, ka vizuālās mākslas studijās tika veicināta motivācija, un ir pozitīva attīstības dinamika.

Izmantotie informācijas avoti

1. **Ādleris, A.** (1992) *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: Idea, 178 lpp.
2. **Anspaks, J.** (2004) *Mākslas pedagoģija I daļa*. Rīga: RaKa, 298 lpp.
3. **Birkerts, P.** (1925) *Daiļradīšanas psiholoģija. II daļa. Mākslinieka tapšanas gaita*. Rīga: Kultūras balss, 272 lpp.
4. **Božoviča, L.** (1975) *Personība un tās veidošanās skolas gados*. Rīga: Zvaigzne.
5. **Dāle, P.** (1921) *Cilvēka dvēsele un centrālā nervu sistēma*. Rīga.
6. **Dauge, A.** (1925) *Māksla un audzināšana*. Rīga: Valters un Rapa akciju sabiedrība, 168 lpp.
7. **Eriksons, E. H.** (1998) *Identitāte: Jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
8. **Fromms, Ē.** (1994) *Māksla mīlēt*. Rīga: Jumava, 159 lpp.
9. **Gadamers, H. G.** (2002) *Skaistā aktualitāte*. Rīga: Zvaigzne ABC, 128 lpp.
10. **Itten, J.** (1963) *Mein Vorkurs am Bauhaus Gestaltungs – Und Formenlehre*. – Otto Maier Verlag Ravensburg.
11. **Jungs, K.** (1994) *Dvēseles pasaule*. Rīga: Spektrs, 216 lpp.
12. **Karpova, Ā.** (1994) *Personība un individuālais stils*. Rīga: LU, 291 lpp.
13. **Lieģeniece, D.** (2002) Ievads andragoģijā. Rīga: RaKa, 183 lpp.
14. **Löwenfeld, V., Lambert Brittain, W.** (1975) *Creative and Mental Growth*. New York: Maximillian Publishing, pp. 63–80.
15. **Maslow, H. A.** (1987) *Motivation und Persönlichkeit* // Rowohlt
16. **Pelše, G., Ruperte, I.** (2003) *Uzņēmēja rokasgrāmata*. Rīga: Jumava, 359 lpp.
17. **Špona, A.** (2004) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 190 lpp.
18. **Špona, A., Maslo, I.** (1991) *Pedagoģiskais process – būtība, mērķis, uzdevumi un tā vieta sabiedrības audzināšanas sistēmā. Pedagoģiskais process*. Rīga: LU, 5–25.
19. **Velšs, V.** (2005) *Estētikas robežceļi*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs, 340 lpp.
20. **Vorobjovs, A.** (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds, 322 lpp.
21. **Ильин, Е. П.** (2002) *Мотивация и мотивы*. С. Петербург: Питер, с. 193.–195.
22. **Леонтьев, А. Н.** (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, с. 368
23. **Маслоу, А.** (1982) Самоактуализация // *Психология личности*. Тексты. Москва: Московский университет, с. 381
24. **Солович, Л.** (1999) *Философия. Эстетика. Смех*. С. Петербург – Тарту.

Summary

The dynamics of modern life demand for an individual's flexibility, carrying out the diverse life activities, where creative self-manifestation (self-realization, self-actualization) is necessary – both in the competitive labour market and in the private life that gives a new sense to and a way for self-actualization. Considering the issue of creative self-manifestation, teachers are of particularly great importance because their pedagogical work is a continuous creative process that requires a developed internal creativity. A creative teacher is the only one who is able to develop students for today's life and its creative perception. The Visual Art studies are an opportunity to develop creative personalities of students. If self-actualization is an aim of the personality's development, the acquisition of Visual Art at the tertiary level is an opportunity to enhance students' experience and to facilitate self-actualization. An individual is able to realize his/her self-actualization only if he/she has a positive attitude to him/herself. However, this process can be limited by the individual's negative experience. The real situation in the today's higher education establishments confirms that tertiary level students need to explore more the possibilities of acquiring Visual Art. Owing to students' previous negative experience obtained in their schools, they are not interested in the art process; the students have a negative attitude to the individual's creative abilities and lack motivation.

The aim of the paper is to offer a theoretically based analysis and an empirical study on how creative self-realization enhances students' motivation in the Visual Art studies.

Methods. Analysis of literature and analysis of situations.

Discussion and results. A creatively oriented individual believes in his/her abilities and is able to rely on him/herself. The individual's creative development is often delayed by stereotypes. The Visual Art studies serve to find his/her real I, that is, the individual's creative potential. The ability to overcome stereotypes is connected with creative reflection and construction of his/her experience. The process of creative self-manifestation is organized as an expression in which students get strong and emotional experience. Art as a play when students become psychologically free is focused on the process. The process is strongly determined, but easy. The result is unknown, it is an intrigue and a surprise.

Conclusions. The Visual Art studies, through which self-realization is possible in a creative activity of a creative self-manifestation process, are to form attitudes and to develop the features of a creative personality. A student realizes his/her individual creative potential, starts to believe in his/her abilities and dares to be him/herself, fulfils the need of self-realization. Positive feelings experienced in the process motivate students to obtain new experiences of creative activity.

Keywords: motivation, self-manifestation, Visual Art studies, individual expression.

BIOPSYCHOSOCIAL CORRELATES OF TEACHERS' WORK MOTIVATION

SKOLOTĀJU DARBA MOTIVĀCIJAS BIOPSIHOSOCIĀLĀ KORELĀCIJA

Justina Liesienė, Aukse Endriulaitienė

Vytautas Magnus University, Kaunas

Abstract

Work motivation is a potential predictor of employees' turnover, job satisfaction, commitment, job performance and psychological wellbeing. It might be an especially important factor when we are dealing with employees whose work is related to children and youth (e.g. teachers). Researchers argue that motivated teachers work more effectively and contribute to learning motivation and school adjustment of their students and at the same time recent studies show lower teachers work motivation comparing with other professional groups. The objective of this study was to find some biological (gender, age and health), psychological (personality traits) and social (marital status, children, school type and qualification level) factors that might be related to teachers' work motivation. It was also predicted that subjectively perceived job effectiveness might contribute significantly to the model of teachers' work motivation.

310 Lithuanian employees were examined. There were 143 teachers from three schools among participants. The questionnaire constructed according to the instructions of Vroom Expectancy Theory was used to assess work motivation. Personality traits were assessed by Big Five Inventory. Biological and social factors were tapped by socio-demographic questions and some questions about teachers' health. Two items scale was devised for assessing perceived work effectiveness. Correlations, comparison of averages and Path analysis was used to analyze the data.

Contrary to the expectations and previous results there was no significant relations among age, gender, personality traits, social factors, perceived work effectiveness and teachers' work motivation. Only health was positively related to work motivation in school setting and this result is consistent with previous findings. Path analysis didn't show any factors that could be good predictors for teachers' work motivation. The results revealed that only perceived teachers' work effectiveness might be predicted by conscientiousness, openness to experience, school type and qualification level. As different work motivation models were found for teachers and employees of other professions, possible explanations of this difference were discussed.

Keywords: teachers' work motivation, biopsychosocial model.

Introduction

Nowadays when there's permanent competition among different organizations, many authors discuss the importance of different factors that may impact the effectiveness of the organization (Lau & Shaffer, 1999; Vasiliauskas, 2000). Looking from the psychological perspective organization can gain the point only by its employees' efforts. Almost all authors agree that the main guarantee of the effective organizational functioning is personnel (Mullins, 1999, Poluchina, 2004). Previous research has shown that the most important factor that impacts the efficiency of work performance and wellbeing in the organization is work motivation (Woodard, Cassill & Herr, 1994; Barrick & Mount, 2005; Wood & Beckmann, 2006). According to Mullins (1999) if the leader wants to increase the effectiveness of organization he/she has to increase the employees' work motivation. If we deal with school the main indicator of effective functioning is the level of students' knowledge and there is known that teachers' motivation is related to the students' learning motivation (Jesus & Lens, 2005; McClure, 2006). Although teachers' motivation is such an important factor for young generations, results

of the recent studies show that work motivation among teachers is even lower than in other professional groups (Jesus & Lens, 2005; Pithers & Fogarty, 1995). Especially the problem of low motivation arises when we deal with Lithuanian teachers.

In this study the work motivation is based on one of the process motivation theory- Vroom's Expectancy Theory. *Vroom's theory* primarily postulates that employees will perform best when they expect their assigned work to be feasible and to lead to outcomes that they value. According to Vroom (Woodard, Cassill & Herr, 1994), people's behavior depends on how they see the situation and not on actual situation or shown by the boss. The implication is that if we want to have employees with high motivation level, we have to indicate their individual expectations and create such an environment that fits their expectations.

According to Langfred & Moye (2004), work motivation and work performance depend on individual differences and organizational structure. To investigate the possible predictions of teachers' work motivation we use the implications of the biopsychosocial model which tells that person's wellbeing and performance are influenced by three types of factors (biological, psychological and social) in any kind of situation (Crossley, 2000). There's a prediction that the same kind of factors are related to work performance. Almost natural that there is the endless number of factors that might be related to our performance but for our study we have chosen most common ones or these ones that have been used in previous researches. Usually researchers find the relationships between separate factors and work motivation and the main idea of our study is to investigate the integrated influence of chosen factors on teachers' work motivation.

Age, gender and biological health are taken as the biological factors in this study. According to Irwin and Millstein (1986) biopsychosocial risk model, age is a biological factor. Many authors agree that age is related to work motivation but they still argue how (Kanfer and Ackerman, 2000; Woodard, Cassill & Herr, 1994). In this study we have a prediction that elder teachers are more motivated to work than younger. Many authors agree that gender is an important predictor of different work behavior (Carlson ir Latta, 1980; Bishay, 1996; Blickle, Schlegel, Fassbender & Klein, 2006). Some authors deny the importance of gender in work performance (Hausknecht, Day & Thomas, 2004). We predict that women are more motivated to work than man. Health is usually related to employees' age so it is almost natural that the combination of health and age is related to work motivation. Maslow's hierarchy of the demands shows that sick person will hardly work hard and try to reach some aims in his/her job. So we predict that teachers with poorer health are less work motivated.

Many authors agree that personality traits are related to work performance and job satisfaction (Jong, Velde & Jansen, 2001; Judge & Ilies, 2002; Latham & Pinder, 2005). Big 5 personality traits model describes stable emotional, interpersonal, experience and motivation constructs that can explain personal behavior in different situations (Mount and others, 2006). This model is most often used in the recent research related to work behavior (Judge & Ilies, 2002; Barrick & Mount, 2005; Mount & others, 2006). Previous research has revealed the significant relation between conscientiousness, emotional stability and work performance (Judge & Ilies, 2002; Neubert, 2004; Lee, Ashton & Shin, 2005; Barrick & Mount, 2005; Mount & others, 2006; Wood & Beckmann, 2006). Openness to experience, extraversion and agreeableness might be useful if we want to predict desirable work performance in some special professions (Jong, Velde & Jansen, 2001; George & Zhou, 2001; Neubert, 2004, Barrick & Mount, 2005; Wood & Beckmann, 2006, Mount & others, 2006). Summarizing the possible relations between personal traits and work motivation, we predict that teachers' conscientiousness, extraversion, agreeableness, openness to experience and emotional stability are positively related to work motivation.

Although job satisfaction is primary related to personal characteristics extrinsic factors are also very important when we want to clarify the background of teachers' work motivation

(Bishay, 1996). Research made in Belgian population revealed that employees of public setting are less motivated to work than ones in private setting (Buelens & Broeck, 2007). Although wellbeing and work performance are related to feeling of importance and the higher level of responsibility (Bishay, 1996; Zinovieva, Dienes & Ten Horn, 2000; Langfred & Moye, 2004), we predict that who work in a gymnasium are more motivated than those who work in a secondary school. There were not found any researches that compared the work motivation of married/single or having/don't having children employees. Still the family is the nearest social environment so we predict that married and having children teachers are more motivated to work than single and without children because of the higher responsibility level. Managers while choosing the employee think that one of the most important factors is education. Hong and colleagues (1995) research showed that persons of different educational level are influenced different by the same motivators. Riepe (2004) showed that high educated people have higher level of achievement seeking than students. We predict that teachers' qualification level is positively related to work motivation. Summarizing the in significance of social factors we predict that more motivated are married, having children, higher qualification and working in a gymnasium teachers.

Method

Sample and Procedure. 143 teachers from three schools participated in this study. 167 people of other professions were in a comparative group. There were 236 (76%) female and 74 (24%) male. The age range of participants was 18 to 76 years with a mean of 35 years.

Measures. The questionnaire constructed according to the instructions of Vroom's Expectancy Theory (Woodard, Cassill and Herr, 1994), 43 items, was used to assess teachers' work motivation (cronbach's alpha = 0,90). There was 20 items (cronbach's alpha = 0,83) which participants had to rate on a Likert scale from 1 to 5 according to the individual importance of each item (for example items "good salary" or "social status which i get from my job"). Then the same 20 items (cronbach's alpha = 0,70) were given with the instruction "If you did your job perfect, would these 20 items describe your job." Additionally there were 3 item (cronbach's alpha = 0,92) related to the importance of individual efforts in the work place. Subjectively perceived effectiveness was assessed using 2 items (cronbach's alpha = 0,69): his/her work effectiveness from individual and leaders position that had to be rated on a Likert scale from 1 to 10. Personality traits were assessed by Big Five inventory (Oliver John and others, 1991), 44 items (cronbach's alpha = 0,62). There were assessed such personality traits as Extraversion (cronbach's alpha = 0,75), Agreeableness (cronbach's alpha = 0,69), Conscientiousness (cronbach's alpha = 0,70), Emotional stability (cronbach's alpha = 0,75), Openness to experience (cronbach's alpha = 0,50). Biological and social factors were tapped by socio-demographic questions and some questions about teachers' health (cronbach's alpha = 0,70).

Results

First of all we analyzed separate correlations and compared averages. Our results didn't reveal significant relation between subjectively perceived effectiveness and work motivation among teachers ($r = 0,091$, $p > 0,05$). This fact is contradictory to the Vroom's Expectancy Theory. There is a significant such relation among employees from other professions ($r = 0,141^*$, $p = 0,015$).

Next step was to check the relations between separate biopsychosocial factors and work motivation (table 1). We used spearman correlations, t-values and ANOVA analysis. There we can see that only health is significantly positively related to work motivation ($p < 0,05$). Other researched factors are not related to work motivation ($p > 0,05$).

Table 1

Relations between biopsychosocial factors and work motivation

Biopsychosocial factors		Relation with Work Motivation	
		Criteria	p value
Biological	Health	r = 0,176	0,043
	Gender	t = 1,588	0,115
	Age	r = 0,026	0,768
Psychological	Extraversion	r = 0,067	0,450
	Agreeableness	r = 0,147	0,097
	Conscientiousness	r = 0,098	0,269
	Neuroticism	r = -0,034	0,707
	Openness	r = 0,052	0,563
Social	School type	t = -1,578	0,117
	Qualification level	r = -0,028	0,754
	Marital status	F = 1,805	0,117
	Children	t = 0,245	0,245

After we had checked correlations and compared averages of motivation in different factors groups there were constructed few structural models using Path analysis. There we can see the model constructed of all the researched biopsychosocial factors, subjectively perceived work effectiveness and work motivation (figure 1). Important indicators of this model show that this model is not proper for our data (RMSEA = 0,126; CMIN/DF = 3,243; CFI = 0,133).

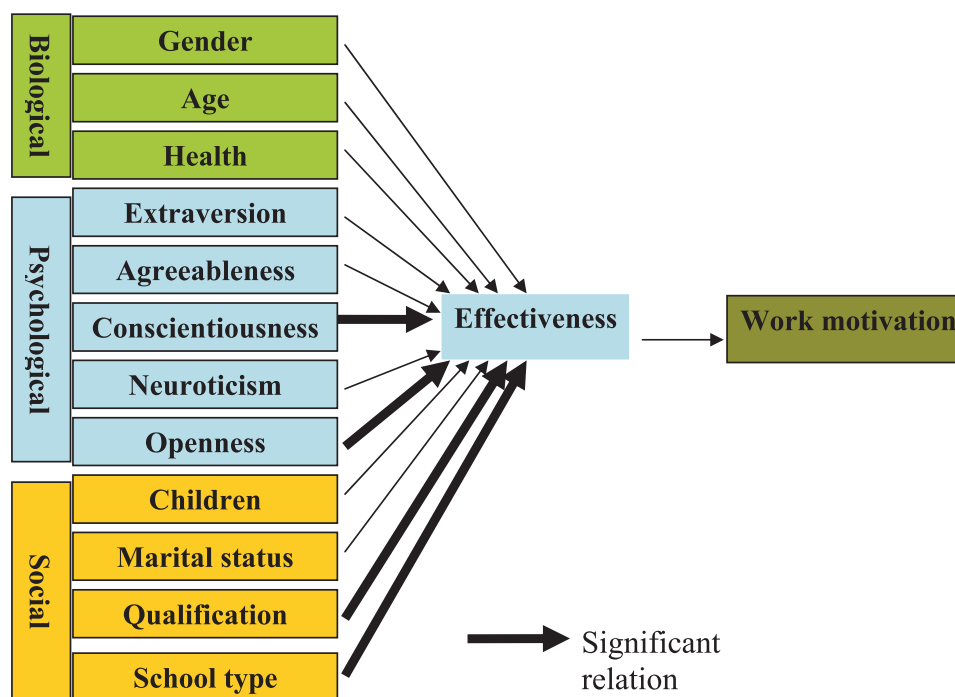


Figure 1. Biopsychosocial factors of teachers' work motivation: structural equation modeling 1

After we had constructed the structural model using all biopsychosocial factors in the next model there were left only these factors which were significantly related to either subjectively perceived work effectiveness or work motivation (figure 2). This model fits our data and shows that subjectively perceived work effectiveness can be predicted by conscientiousness,

openness to experience, qualification level and school type (RMSEA = 0,023; CMIN/DF = 1,076; CFI = 0,984). Path analysis didn't show any factors that could be good predictors for teachers' work motivation.

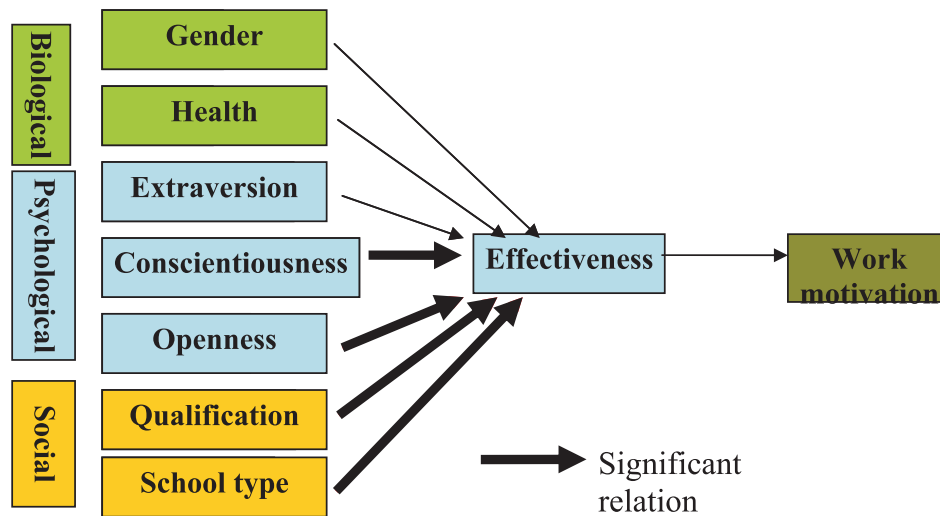


Figure 2. Biopsychosocial factors of teachers' work motivation: structural equation modeling 2

To compare the results there was made the model of employees of other professions (figure 3). There we can see (dark red arrows) that extraversion and conscientiousness are good predictors for work motivation through subjectively perceived work effectiveness (RMSEA = 0,047; CMIN/DF = 1,352; CFI = 0,843). Different work motivation models were found for teachers and employees of other professions. Relation between subjectively perceived effectiveness and work motivation is the main difference between teachers and people from other professions.

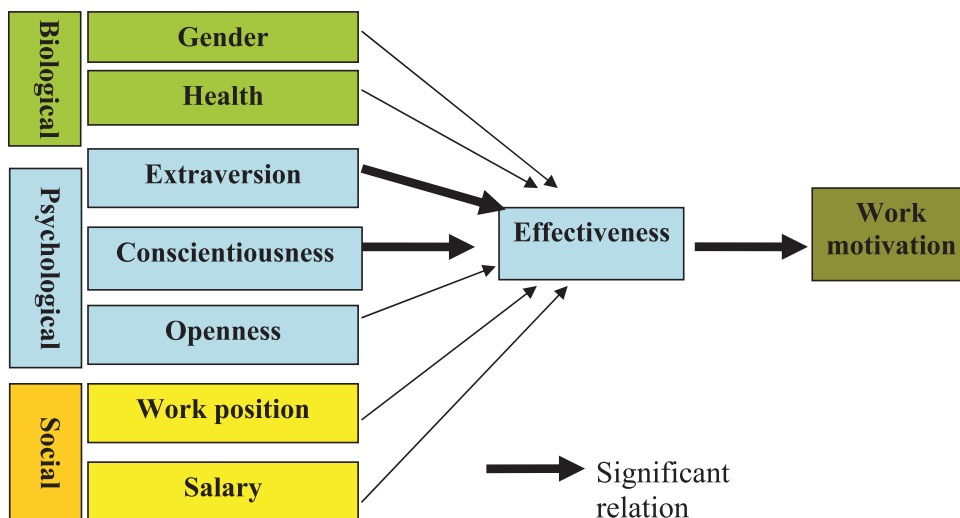


Figure 3. Biopsychosocial factors of work motivation among other professions: structural equation modeling

Comparing structural models of teachers and other professionals show that social factors are more important for teachers. Also we can see the difference between personality traits that effects work effectiveness. Almost natural that openness to experience is significant in a teachers' group.

Discussion

Our study revealed some interesting results. There were no significant relations among age, gender, personality traits, social factors and teachers' work motivation. Only health was positively related to work motivation in school setting. Teachers with poorer health are less motivated to work. Results don't confirm any of previous controversial researches where age was significant related to work motivation (Woodard, Cassill & Herr, 1994; Warr, Miles & Platts, 2001; Kanfer & Ackerman, 2004). Our study support the idea that gender is not related to the level of work motivation (Hausknecht, Day & Thomas, 2004).

Results of this study are contradictory to previous researches where different personality traits were related to the level of work motivation (Jong, Velde, Jansen, 2001; Judge & Ilies, 2002; Latham & Pinder, 2005; Barrick & Mount, 2005). None of the five personality traits is significantly related to work motivation. It denies the idea of Bishay (1996) that job satisfaction is primary related to personal characteristics. On the other hand the same authors tells that big 5 traits fit more for some scientific research and explanations but not for job performance where should be measured more concrete and narrow personal traits. Kanfer & Ackerman (2000) suggest not to use big 5 traits in a work motivation research. There's also told that a great influence have situational factors that may adjust the relationship between personal traits and behavior (Barrick & Mount, 2005). It is thought that unusual situations can raise behavior that doesn't fit the personality traits. We can also think that a person can have some personality trait but it can be not shown for others or just have no impact to his/her work. Finally none of the social factors used in our study is significantly related to work motivation. This fact is contradictory to the idea of Bishay (1996) that extrinsic factors are also important when we deal with work motivation. On the other hand maybe there are some others important social factors that are related to work motivation and were not used in our study. The fact that the majority of the previous significant relations between biopsychosocial factors and work motivation are not confirmed in the sample of teachers shows that teachers work motivation has to be analyzed in different ways.

Our performance is influenced by the combination of the endless number of factors. There's much more useful to measure the common impact than separate relations. We used Path analysis to analyze the predictors for teachers' work motivation. We constructed a structural model of researched biopsychosocial factors, subjectively perceived work effectiveness and work motivation. Path analysis didn't show any factors that could be good predictors for teachers' work motivation. Only subjectively perceived teachers' work effectiveness might be predicted by conscientiousness, openness to experience, school type and qualification level. Trying to reach the higher effectiveness level there is important to evaluate teachers' conscientiousness and openness. There's is also important to find the main differences between gymnasium and secondary schools and understand which of the gymnasium characteristics can make teachers work more effectively.

Different work motivation structural models were found for teachers and employees of other professions. Subjectively perceived work effectiveness has a significant influence on work motivation among people of other professions. The fact that the structural models are different for teachers and other professionals raises the questions for the future research. Vroom's motivation model fit in the sample of other professions but it might be not useful for teachers' sample. The instrument we used involves twenty important aspects of job but it might lose some information important especially for teachers, so in might be useful to investigate some other factors that might be related to teachers work performance in the future research. Another possible limitation of our study might be a small sample.

Finally the most unexpected result was found about the relation between subjectively perceived work effectiveness and work motivation in a teachers' sample. The fact that subjectively perceived work effectiveness is not significantly related to teachers' work motivation is

contradictory to the results of previous research with the people of other professions (Woodard, Cassill & Herr, 1994; Wood & Beckmann, 2006). The main possible explanation of such results among teachers is that teachers are not motivated from outside, the same as in African countries (Bennell, 2004) or India (Ramachandran & Pal, 2005). Our result show that for teachers the most important motivators are good salary, attention, good physical work environment, nice communication with colleagues and feeling of safety but still they don't think they can get these things even if they worked perfect. So teachers don't see the aim to work harder. In different words if they think that they work well still it doesn't mean that they are motivated to work. This study illustrates the majority of social and financial problems in a sample of teachers in Lithuania.

References

1. Barrick, M. R., & Mount, M. K. (2005) Yes, Personality Matters: Moving on to More Important Matters. *Human Performance*, Vol. 18, No. 4: 359–372.
2. Bennel, P. (2004) *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia. Knowledge and Skills for Development*, Brighton.
3. Bishay, A. (1996) *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. Journal of Undergraduate Science: Psychology*, Vol. 3, 147–154.
4. Blickle, G., Schlegel, A., Fassbender, P., & Klein, U. (2006) Some Personality Correlates of Business White-Collar Crime. *Applied Psychology: an International Review*, Vol.55, No.2, 220–233.
5. Buelens, M. & Broeck, H. (2007) An Analysis of Differences in Work Motivation between Public and Private Sector Organizations. *Public Administration Review*, Vol. 67, No. 1, 65–74.
6. Carlson S. J. & Latta, R. M. (1980) The Effects of Gender and Attributions on Achievement Motivation and Subsequent Performance. Internet approach: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED190921&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=ED190921
7. Crossley, M. L. (2000) *Rethinking Health Psychology*. Open University Press, p. 198.
8. Hausknecht, J. P., Day, D. V., & Thomas, S. C. (2004) Applicant reactions to Selection Procedures: An Updated Model And Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, Vol. 57, 639–683.
9. Irwin, C., Millstein, S. (1986) Biopsychosocial correlates of risk-taking behaviors during adolescence: Can the physician intervene? *Journal of Adolescent Health Care*, 7, 82–96.
10. Jesus, S.N. & Lens, W. (2005) An Integrated Model for the Study of Teacher Motivation. *Applied Psychology: an International Review*, 54 (1), 119–134.
11. Jong, R. D., Velde, M.E.G., & Jansen, P.G.W. (2001) Openness to Experience and Growth Need Strength as Moderators between Job Characteristics and Satisfaction.
12. Jöreskog, K., Sörbom, D. (1996) *LISREL8: user's reference guide*. SSI.
13. Judge, T. A., Ilies, R. (2002) Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 4: 797–807.
14. Kanfer, R. & Ackerman, P. L. (2000) Individual Differences in Work Motivation: Further Explorations of a Trait Framework. *Applied Psychology: an international review*, Vol. 49, No. 3: 470–482.
15. Kanfer, R. & Ackerman, P. L. (2004) Aging, Adult Development, and Work Motivation. *Academy of Management Review*, Vol. 29, No. 3, 440–458.
16. Langfred, C. W. & Moya N. A. (2004) Effects of task Autonomy on Performance: An Extended Model Considering Motivational, Informational, and Structural Mechanisms. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No. 6, 934–945.
17. Lau, V. P. & Shaffer, M. A. (1999) Career success: the effects of personality. *Career Development International*, Vol. 4, No. 4: 225–235.

18. Lee, K., Ashton, M. C., Shin K. H. (2005) Personality Correlates of Workplace Anti-Social Behavior. *Applied Psychology: an international review*, Vol. 54, No. 1, 81–98 psl..
19. McClure, B. (2006) Motivation for Teachers/Students. *FLaRE's Online Florida Literacy and Reading Connection*, 6(51), 5–12.
20. Mount, M., Ilies, R. & Johnson, E. (2006) Relationship of Personality Traits and Counterproductive Work Behaviors: The Mediating Effects of Job Satisfaction. *Personnel Psychology*, Vol. 59: 591–622.
21. Mullins, L. J. (1999) *Management and Organisational Behaviour*. Fifth Editon, England.
22. Neubert, S. P. (2004) The Five Factor Model of Personality in the Workplace, Internet aproach: <http://www.personalityresearch.org/papers/naubert.html>.
23. Pithers, R. T. & Fogarty, G. J. (1995) Occupational Stress Among Vocational Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3–14.
24. Poluchina, O.(2004) Nepiniginiai personalo motyvacijos metodai // *Vadovo pasaulis*. Nr. 3. [žiūrėta 2006 05 06]. Internet aproach: <http://www.excelsitas.com/?lt=1080731255>.
25. Ramachandran, V., Pal, M., & Jain, Sh. (2005) Teacher motivation in India. International Research Project Paper funded by DFID.
26. Vasiliauskas A. (2000) *Strateginis Valdymas: vadovėlis magistro studijoms*, Vilnius.
27. Woodard, G. M Cassil, N. & Herr, D. (1994) The relationship between psychological climate and work motivation in a retail environment. [Prieiga per internetą: Ebscohost: Academic search premier]. Routledge: 297–314.
28. Wood, R. E. & Beckmann, N. (2006) Personality Architecture and FFM in Organizational Psychology. *Applied Psychology: an International Review*, Vol. 55, No. 3: 453–469.

PEDAGOĢISKĀ VIDE KĀ PIRMĀ STUDIJU GADA STUDENTU ADAPTĒŠANĀS KOLEDŽĀ VEICINĀTĀJA

ADAPTATION OF THE FIRST YEAR STUDENTS TO THE PEDAGOGICAL ENVIRONMENT

Inga Odiņa

Sarkanā Krusta medicīnas koledža, Latvija

Anotācija

Studijas medicīnas koledžā atšķiras no studijām citās koledžās ar savu specifiku. Studiju programmā "Māszinības" studenti iegūst māsas profesiju. Māsa ir persona, kas patstāvīgi aprūpē pacientus, piedalās ārstniecībā, vada pacientu aprūpes darbu, izglīto pacientus, viņu ģimenes locekļus, aprūpes komandas locekļus un sabiedrību. Lai studējošie kļūtu par profesionāļiem savā izvēlētajā profesijā, viņiem ir cītīgi jā mācās, jāpildinveido komunikāciju prasme un prasme strādāt komandā. Diemžēl studiju sākumā daudzi studenti neizprot māsas profesijas būtību, nozīmību aprūpes procesā un to, ka, uzsākot studijas medicīnas koledžā, ir daudz jā mācās un jāpildinveido sevi. Uzsākot studijas, studentus satrauc tas, vai viņi ir gatavi studijām, viņiem nav izpratnes par studiju darbu, viņi nepazīst jaunus studiju biedrus un docētājus. Šis satraukums rada spriedzi un trauksmi studentos, kas savukārt traucē adaptēties jaunajos apstākļos un pilnvērtīgi uzsākt studijas. Tādēļ docētājiem ir svarīgi izprast trauksmes jēdzienu un trauksmes izraisītās organisma reakcijas. Lai studentus labāk sagatavotu studijām un lai viņi adaptētos koledžas un pedagoģiskajā vidē, pirmā studiju nedēļa ir adaptācijas nedēļa.

Atslēgvārdi: adaptācija, trauksme, stress, vide, mijiedarbība.

Pedagoģiskā vide kā adaptēšanās veicinātājs

Docētājs kopā ar studentiem veido pedagoģisko vidi un pedagoģiskās situācijas. Izglītības videi un situācijām jānodrošina mērķtiecīga, efektīva, brīva un radoša izglītošanās. Docētājs nevis vada studentu, bet virza izglītošanos, nodrošinot nepieciešamo un dažkārt plašāku mērķu aptveršanu, kā arī mērķu un to sasniegšanas ceļu izvēles iespējas.

Vide ir svarīgs, bet ne vienīgais komponents studiju procesā. No docētāju viedokļa svarīgs ir arī garīgums, brīvība un atbildība (Франкл, 1990).

Šeit nevar neminēt arī vidi, kurā notiek studiju process. Tās ir izglītības iestādes (koledžas, skolas, augstskolas) telpas ar savu iekārtojumu, mājīgumu, nepieciešamo aprīkojumu un resursiem, kas arī iespaido studiju procesu. Runājot par cilvēkvidi, to var definēt kā laiktelpas visu ārējo apstākļu kopumu, kas atrodas fiziskā un psihiskā mijiedarbībā ar cilvēku, ietekmējot tā dzīvības procesus un psihisko komfortu (Vides zinības, 2000), kas nav mazsvarīgi studiju procesā.

Videi var izdalīt vairākus līmeņus vai subsistēmas: endosistēma, mikrosistēma, mezosistēma, eksosistēma, makrosistēma un megasistēma. Endosistēma ir persona kā atvērts sistēmisks kopveselums. Mikrosistēmā mijdarbība notiek starp cilvēku un visiem viņa tuvākās vides elementiem, piemēram, koledžas studentu grupa. Mezosistēmu veido vairākas mikrosistēmas, piemēram, koledžas grupa un ģimene. Studenta, uzvedību parasti nosaka vairākas mikrosistēmas. Eksosistēmu veido apkārtnē, kurā vismaz vienā no mikrovidēm cilvēks tieši iekļauts nav, bet netieši tās ietekmei ir pakļauts, piemēram, studenta, docētāja vai viņu tuvinieku darbavieta. Pēdējā cilvēks tieši iekļauts nav, bet netiešai ietekmei parasti ir pakļauts. Makrosistēmu veido mikrosistēmas, mezosistēmas un eksosistēmas. Tai nav izteikts apkārtējās vides raksturs, bet gan ir noteiktas kultūras, subkultūras vai ideoloģijas raksturs.

Megasistēmā integrēts makrolīmenis, mezolīmenis un mikrolīmenis, kā arī pasaules līmeņa vadošās paradigmas, dominējošās vērtības, pamatnostādnes, procesi, tendences, kas ietekmē gan izglītību, gan medicīnu (Hirsto, 2001 u. c.). Lai sekmētu studentu adaptēšanos, docētājam jāņem vērā visi vides komponenti.

Pētījums balstīts humānpedagoģijas atziņās. Humānpedagoģijas pamatā ir studenta un docētāja sadarbība, kad viņi kļūst par partneriem (Williams, Burder, 1999; Blūma, 2001), kuri, izmantojot kopīgus līdzekļus, sasniedz mērķi. Partnerība rada drošības izjūtu, līdz ar to pozitīvu vidi un sekmē piederības izjūtu. Ir studenti, kuriem mērķis ir skaidrs, un viņi cenšas to sasniegt – iegūt māsas profesiju. Taču lielākajai daļai studentu diemžēl šī mērķa nav, jo viņi ir uzsākuši studijas medicīnas koledžā dažādu apstākļu dēļ.

“Ja cilvēka darbībai ir mērķis un vajadzība to sasniegt, viņš mobilizē savus garīgos un fiziskos spēkus šī mērķa sasniegšanai” (Špona, 2001:80). Tādēļ docētājam jāizvēlas tādas studiju metodes, kas nostiprina mērķa izpratni. Darbības īstenošanā studentiem nostiprinās prasmes un paradumi, pilnveidojas personības spējas, potenciāls.

Studiju procesā svarīga ir mijiedarbība starp docētāju un studentu. Rezultāts mijiedarbībai starp docētāju un studentu būs tikai tad, ja pašā studentā “radīsies vajadzība, vēlēšanās izzināt, darboties, izveidot sevī noteiktas īpašības, paradumus” (Špona, 2001:71). Daļai studentu, kuri iestājas medicīnas koledžā, nav īsta priekšstata par medicīnu un māsas profesiju. Tāpēc nozīmīgi jau pirmajā nedēļā viņam radīt priekšstatu par izvēlēto profesiju, par studiju procesu un tā īstenošanas kārtību. Viņā “jāmodina” vēlēšanās izzināt un darboties. Jo tas, ko mēs neizprotam, rada mūsos bažas un satraukumu, bet tas, ko esam izpratuši, mūs var ieinteresēt un mudināt darboties. Darboties kopā ar citiem studentiem un docētāju.

Sadarbība ir mācību attiecību un savstarpējās bagātināšanās pamats, kā arī pamats vērtību apmaiņai starp studentu un docētāju, studentu un studentu (Čehlova, 1995). Vērtību apmaiņai mūsdienās ir būtiska nozīme, īpaši jau tādēļ, ka daudzas vērtības ir degradētas un jaunākajai paaudzei svešas. Svarīgi akcentēt tādas vērtības kā izglītība, zināšanas, cilvēkmīlestība, nesavtīga rīcība, laba darīšana un citas, kas mūsdienu medicīnā, māsas profesijā, ir tik ļoti nepieciešamas. Katrs cilvēks ir iejūtības un cieņas vērts, taču, aprūpējot pacientu, šīs vērtības ir īpaši nozīmīgas. Cilvēki, kuri nonākuši veselības aprūpes iestādē, ir īpaši jūtīgi un prasa papildu uzmanību.

Līdzīgi arī pirmā studiju gada studenti prasa papildu uzmanību no docētāja. Studentiem ir nepieciešama īpaša uzmanība, lai veicinātu viņa iekļaušanos studiju procesā un koledžas vidē. Docētājam ir jāuzņemas vadošā loma, lai palīdzētu studentam adaptēties. Šim nolūkam koledžā tiek organizēta un īstenota adaptācijas nedēļa, kurā studenti tiek iepazīstināti ar studiju procesu koledžā un māsas profesiju.

Studenti šajās nodarbībās ne tikai ļauj sevi vadīt docētājam, bet arī paši aktīvi darbojas. Tādējādi studiju procesa vadītāja (docētāja) jeb grupas darba vadītāja loma nav vadītāja vai priekšsēdētāja loma, bet viņam drīzāk ir koordinatora loma.

Studentu iesaistīšanos studiju procesā ietekmē gan viņu intereses un nospraustā mērķa sasniegšanas nozīmīgums, gan iepriekš iegūtās zināšanas un pieredze. Pieaugušie savu mācīšanos balsta pieredzē. Tā raksturojas ar sadarbību, neformālu gaisotni, savstarpēju uzticēšanos un cieņu (Blūma, 2004).

Uzsākot studijas koledžā, daļa studentu jūtas nedroši par savu izvēli, par spēju adaptēties jaunajos apstākļos, par spēju studēt un apgūt izvēlēto profesiju. Humānajā mijiedarbībā uz studentu problēmām jāskatās no viņu viedokļa, jo tā var palīdzēt veidot viņu pašapziņu, atbildību un stiprināt motivāciju (Lieģeniece, 2003).

Docētāja un studenta sadarbība, kas vērsta uz studenta interešu un vajadzību ievērošanu, spēju attīstību un motivācijas veicināšanu, sekmēs arī studentu adaptēšanos koledžas vidē.

Attīstība var notikt, kad darbība ir saistīta ar vajadzībām. Vajadzības izraisa darbību, kuras rezultātā tiek apmierinātas vajadzības, un šajā darbības procesā atkal rodas jaunas vajadzības (Karpova, 1994). Kā atzīmē Ā. Karpova (1994), tikai personīgi nozīmīgs motīvs, intereses, vajadzības un cilvēku motivējoši faktori ir aktivitātes avoti, jo iekļaušanās darbībā ir personības sistēmveidojošs pamats.

Līdzīgi arī E. Pētersons (1931) ir teicis, 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”.

Darbībā, adaptācijas nedēļā kopā ar citiem studentiem un docētāju students pilnveido savu sadarbības prasmī, aktualizē prasmī mācīties, kas sekmē studentu veiksmīgu adaptēšanos koledžā. Studenti un docētājs dalās pieredzē, izvērtē situāciju, bagātina viens otru un veido sadarbību. Taču docētāja un studenta sadarbība būs produktīva tikai tad, ja studentam “radīsies vajadzība, vēlēšanās izzināt, darboties” (Špona, 2001:71).

Docētājam studiju procesā ir vairākas lomas. Viņš ir gan gids, gan skolotājs, gan atbalstītājs, gan konsultants. Docētājs kā gids palīdz studentiem noteikt jaunas personības izaugsmes iespējas, kā skolotājs veido pozitīvu mācīšanās vidi, kā atbalstītājs palīdz rast labāko iespējamo risinājumu un kā konsultants palīdz veidot nepieciešamās prasmes (Kože, 2003).

Pirmā studiju gada studenti ir ar atšķirīgu pieredzi. Daļa studentu ir divpadsmitās klases absolventi, daļa ir ieguvusi iepriekš citu izglītību, un daļa ir beigusi māsu palīgu izglītības programmu. Līdz ar to adaptācijas nedēļas saturs “Aprūpes filozofija”, kas ir ievads specialitātē, daļai studentu ir nezināma un līdz ar to jaunas informācijas iegūšanas iespēja un daļēji arī pārsteigums. Savukārt studentiem, kuriem jau ir priekšstats par māsas profesiju, tas ir kā zināšanu nostiprināšana un papildināšana.

Adaptācijas nedēļa tiek organizēta, izmantojot grupu un pāru darbu. Tā kā pirmā studiju gadā ir 30 studiju programmas “Māszinības” studenti, tie strādā grupās pa pieciem studentiem. Studenti cits citu var labāk iepazīt, apmainīties ar informāciju un dalīties pieredzē. Docētājs adaptācijas nedēļas laikā studentus mudina mainīt darba grupas, lai padarītu grupu darbu daudzveidīgāku. Savukārt studentu personiskā ieinteresētība veicina studentu aktīvu līdzdarbību un iesaistīšanos. Atbilstoša mācību metožu izvēle palīdz studentam un docētājam sasniegt kopīgo mērķi – studentu adaptēšanos koledžas pedagoģiskajā vidē, tas ir humānpedagoģijas nolūks.

Pētījumā humānisma koncepcija īstenota sociālajā konstruktīvismā un interaktīvo mācību teorijās. Sociālais konstruktīvisms populārs kļuvis pēdējo desmit gadu laikā ASV un Eiropā. “Lielā mērā konstruktīvisms ir integrējis kognitīvismu, sociālo mācību teoriju, skolēna/studenta darbības kompetenci u. c.” (Žogla, 2006:159).

Sociālā konstruktīvisma pamatā ir Vigotska teiktais, ka zināšanas ir relatīvas un ka tās iespaido sociālā un lietu vide, kurā cilvēks atrodas un kura ir zināšanu avots.

Konstruktīvistu idejas ir samērā jaunas. To priekšgājējs ir franču filozofs Ž. Ruso ar “romantisma pedagoģiju, progresīvo izglītību, projektu metodi, humānistisko izglītību, atvērto izglītību, atklājumu mācīšanos un skolēncentrēto izglītību”. Šeit tiek uzsvērts mācīšanās un domāšanas sociālais konteksts. Tiek uzsvērtā mācīšanās nozīme sadarbības apstākļos un pievērsta uzmanība, lai studenti veidotu pozitīvu identitāti kā lietpratīgi problēmu risinātāji grupā. Grupa rūpējas par katra tās dalībnieka iekļaušanos, par sadarbību ar docētāju un par attieksmju un iemaņu attīstību studiju laikā (N. L. Geidžs/D. C. Berliners, 1999:494, 250).

Grupā darbojas studenti gan ar pieredzi medicīnā, gan bez tās. Mijiedarbības laikā studenti savstarpēji bagātina, palīdz cits citam iekļauties kolektīvā un veido sadarbību ar docētāju.

Sadarbības grupu un komandas darba pamatā ir līdzdalība katra studenta individuālo zināšanu konstruēšanā. Zināšanu nozīmīguma izpratne veidojas līdzdarbošanās procesā, to pamatā

ir atziņa par to, ka students uz pieredzes pamata konstruē jaunas zināšanas – jēdzienus, kategorijas, to sistēmu, kā arī to, ka neviens viņa vietā to nevar izdarīt (Žogla, 2006:178).

Sociālajam konstruktīvismam ir savi pieņēmumi par zināšanām, mācīšanos. Zināšanu konstruēšanā valoda nodrošina sociālo funkciju, bet savukārt mācīšanās ir sociāls process, kas īstenojas, cilvēkiem iesaistoties sociālā darbībā. V. Klafki runā par mācīšanas un mācīšanās procesa struktūra izveidi. Mācību/studiju vienības konkrēta, taču maināma organizācija un norise, ieskaitot mācību/studiju sociālās formas (grupu darbs, frontāls darbs, darbs pāros) un metodiskos elementus. Studiju saturu nedrīkst izklāstīt mehāniski, jāņem vērā arī sociālie mācīšanās/studēšanas procesi (Klafki, 1989, Klafki, 1992, Gudjons, 2007). Studenti darbojas grupā, konstruē jaunas zināšanas, kas balstītas uz viņu iepriekšējo pieredzi.

Žans Piažē (Piaget, 1970) uzsver, ka cilvēks veido savas zināšanas. Viņš runāja par “bērnu kā pētnieku”, akcentējot dabisko zinātkāri. Līdzīgi ir ar studentiem. Medicīna ir interesanta zinātne. Katru gadu tā mainās saistībā ar zinātnes attīstību. Pilnveidojoties zinātnei, mainās arī veselības aprūpe un iespēja palīdzēt pacientiem ir daudz plašāka. Uzsākot mācības, studentiem ir jāparāda iespējas gūt jaunas zināšanas un tas, kā tās varēs palīdzēt citiem cilvēkiem. Studentiem ir jārada bagātīga mācīšanās/studēšanas vide, lai viņiem būtu iespēja pētīt, iegūt jaunas zināšanas. Ž. Piažē runā par pašreizējās pieredzes un jaunās informācijas strukturēšanos akomodācijas un asimilācijas procesā.

Zināšanas apgūstamas pilnīgāk, organizējot skolēna (studenta) aktivitāti sociālajā vidē (L. Vigotskis, 1960). Ja students aktīvi darbojas vidē, kas atbalsta studiju procesu, ja viņš saņem piemērotu palīdzību, studēšana būs efektīvāka. Mācību līdzekļi ir kognitīvas stratēģijas vadītāji, piemēram, rakstisks materiāls, kas nodrošina studentus ar informāciju. Materiālam ir atbalsta funkcija, lai varētu noteikt savu pašreizējo izziņas līmeni un, attālinoties no atbalsta, sasniegt augstāku izziņas līmeni. Mācības (studijas) dod labumu tad, ja tās iet attīstībai pa priekšu (N. L. Geidžs, D. C. Berliners, 1999:108). Adaptācijas nedēļā studentu darbu grupā atvieglo sagatavots materiāls, kura saturs atbilst konkrētās dienas tēmai. Studenti materiālā veic piezīmes, komentārus, atzīmē neskaidros jautājumus u. c.

Džeroms Bruners (1996) uzskata, ka izziņas attīstībai nepieciešama mijiedarbība starp padomdevēju (docētāju) un studentu. Viņš atbalsta domu, ka studenti paši konstruē zināšanas. Katrs students individuāli veido izpratni, kā viņš mācās. Konstruējot izpratni, viņš mācās. Mācīšanās ir personīgi un sociāli nozīmīgu konstrukciju veidošana, kuru nepieciešams skaidrot, lai to izprastu. Tādēļ ir nepieciešama mijiedarbība starp docētāju un studentu. Strādājot darba grupā, studenti ne tikai mijiedarbojas ar citiem studentiem, bet arī veido mijiedarbību ar docētāju. Docētājs ir kā koordinators, kurš vada grupu darbu, palīdzot studentiem izprast neskaidros jautājumus. Darbojoties studenti iegūst ne tikai jaunu informāciju, akcentē iepriekšējās zināšanas, bet arī iegūst prasmi savstarpēji sadarboties.

Mācīšanos (studēšanu) darot akcentēja Dz. Djūijs (1938). Līdzīgi kā Ž. Piažē, Dz. Djūijs mācību procesā uzsver personīgās pieredzes nozīmi, kā arī sociālo faktoru nozīmi individuālās pieredzes veidošanā (Dewey, 1974). Mācīšanos viņš raksturo kā darbību, kurā indivīda zināšanas veidojas sadarbojoties un zināšanas tiek veidotas uz iepriekšējās pieredzes pamata. Viņš norāda, ka pieredzes veidošanas pamatā ir savstarpēja sadarbība un nepārtrauktības princips. Taču Dz. Djūijs (Дюи, 2000) saka, ka aktivitāte vēl neveido pieredzi, jo tā ir saistīta ar izmaiņām, kuras var palikt tikai par pāreju, ja nebūs saistītas ar apziņā sekojošiem slēdzieniem.

Studentu “mācīšanās ir cilvēka īstenības personīgi nozīmīga un apzināta pasaule – dabas, sabiedrības un sevis mērķtiecīga izziņāšanas vajadzību apmierināšana brīvprātīgā saturu un formu izvēlē sadarbībā ar docētāju, ar viņa atbalstu un palīdzību” (E. Maslo, 2003:92).

Svarīga ir savstarpēja sadarbība gan studentam ar studentu, gan docētājam ar studentiem. “.. ja pastāv kopēji mērķi un nolūki, aizspriedumi un slēpts naidīgums var zust un tā vietā var stāties

mazāk saspīlēta sadarbība vai pat draudzība.” Dažādi ir ne tikai studenti un docētāji, bet dažādi ir arī pacienti, ar kuriem studenti sastapsies praksē veselības aprūpes iestādē. “Izglītības uzdevums ir iemācīt saskatīt to, cik dažādi ir cilvēki, un apzināties, cik ļoti līdzīgi un cits no cita atkarīgi ir visi.” Studijas nodrošina skolēnam (studentam) mācīties (studēt), zināt, darīt, sadzīvot, būt pašam (Ž. Delors, 2001).

Arī humānistiskā psiholoģija par izziņas galveno līdzekli uzskata nevis cēlonisku izskaidrojumu, kas nozīmē objekta iekļaušanos kādu ārēju sakaru sistēmā, bet iekšēju izprašanu, kura pamatota uz divu subjektu līdzpārdzīvojumu un savstarpēju iedziļināšanos, kur viens sevi domās nostāda otra vietā un skatās uz pasauli vai sevi pašu ar otra acīm (I. Kons, 1982).

Līdzīga doma izskan arī Dž. Vatsones (Watson, 1988) aprūpes teorijā. Teorijas pamatā ir cieņa pret cilvēka spēju mainīties. Konkrētā dzīves posmā indivīds (šajā gadījumā students) no apkārtējiem gaida izpratni. To var sniegt docētājs, kurš ir profesionāla māsa vai ārsts. Students vēlas būt uzklausīts. Viņš savas emocijas nodod docētājam, kuram ir jāpiemīt mākslai izjust un pārņemt šīs izjūtas. Tā ir māksla transformēt studenta izjūtas sevī un nepieciešamības gadījumā nodot tās tālāk tā, lai nākamais saņēmējs varētu uztvert to nianšes. Iedziļinoties mēs iegūstam izpratni par otru cilvēku un viņa rīcību kādā konkrētā situācijā un varam viņam palīdzēt.

Metodes

2007. gada septembrī veicu pētījumu par trauksmi medicīnas koledžas pirmā studiju gada studentiem. Pētījuma mērķis bija noskaidrot, vai adaptācijas nedēļa palīdz studentiem mazināt trauksmi un veicina adaptēšanos. Pētījumā piedalījās 30 respondenti – pirmā studiju gada studenti, kuri studijas bija uzsākuši šajā studiju gadā.

Pētījums pamatojas uz Č. D. Spīlbergera definētajiem trauksmes diviem aspektiem: 1. trauksmes stāvokli (T-stāvoklis, *state anxiety*) raksturoja subjektīvi, apzināti uztverti draudi un spriedze. Tie saistīti ar autonomās nervu sistēmas kairināšanu. 2. trauksmainību kā personības iezīmi (T-iezīme, *trait anxiety*) raksturoja iegūta uzvedības dispozīcija, kas mudina cilvēku objektīvi drošu situāciju uztvert kā draudus saturošu, mudina reaģēt ar T-stāvokli, kura līmenis neatbilst objektīvām briesmām (Spielberger, 1985).

Č. D. Spīlbergera un kolēģu izstrādātā trauksmes stāvokļa un trauksmainības kā iezīmes noteikšanas anketu STAI (*State-Trait anxiety Inventory* (Form Y), Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg & Jacobs, 1982) izmanto atsevišķu indivīdu trauksmes un trauksmainības rādītāju noteikšanai.

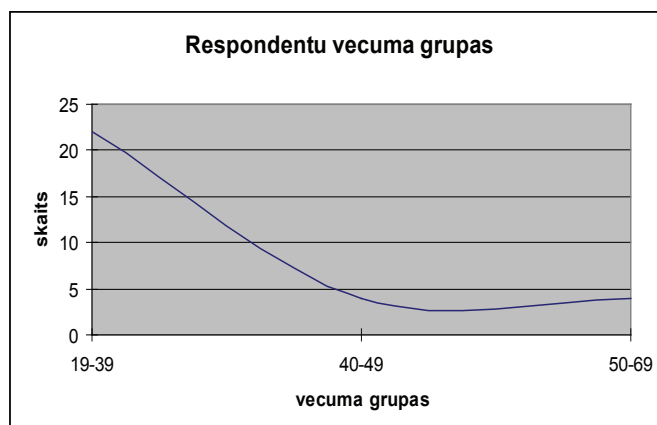
Pētījumā tika izmantota STAI-Y latviešu valodas versija, kas tika aprobēta D. Škuškovnikas promocijas darbā “Trauksme latviešiem un Latvijā dzīvojošiem krieviem” 2004. gadā.

Rezultāti un diskusija

Pētījumā piedalījās 30 respondenti – pirmā studiju gada studenti. Respondentu vecums no 19 līdz 55 gadiem (sk. 1 tabulu un 1. attēlu).

1. tabula
Respondentu vecuma grupas

Vecuma grupa (gadi)	Studentu skaits
19–39	22 (73,4%)
40–49	4 (13,3%)
50–69	4 (13,3%)
Kopā	30 (100,0%)



1. attēls

Gan situatīvā trauksmainība, gan trauksmainība kā personības dispozīcija ir raksturīga ikvienam cilvēkam. Tās pamatā ir adekvāta reakcija, kas palīdz cilvēkam mobilizēties dažādās situācijās.

Cilvēki, kuru trauksmainības rādītājs ir zem vidējiem trauksmes un trauksmainības rādītājiem savā vecuma grupā, savā dzīvē ir mierīgāki, iztiek bez straujiem jūtu uzplaisnījumiem. Taču, jo vairāk trauksmes rādītāji atšķiras no vidējiem rādītājiem, jo iespējamāka šāda indivīda neadekvāta reakcija uz draudošu situāciju. Iespējamās grūtības mobilizēties darbam, kā arī saskarsmes problēmas ar citiem cilvēkiem. Pazemināts trauksmes līmenis var norādīt uz respondenta nespēju vai nevēlēšanos objektīvi atbildēt uz jautājumiem.

Ja cilvēku trauksmes un trauksmainības rādītāji atbilst vidējiem rādītājiem attiecīgajā vecuma grupā, indivīds pārsvarā spēj adekvāti novērtēt situāciju un atbilstoši reaģēt. Lielākā daļā gadījumu viņa trauksme darbojas kā mobilizējošs faktors, kas palīdz veiksmīgi atrisināt problēmas.

Savukārt, ja cilvēka trauksmes un trauksmainības rādītāji pārsniedz konkrētās vecuma grupas vidējos rādītājus, iespējams, ka indivīds ne vienmēr spēj adekvāti reaģēt uz situāciju. Indivīdam iespējamās straujas garastāvokļa maiņas, asaras, nervozēšana par paredzamajām grūtībām, ilga un nekonstruktīva savu kļūdu analizēšana, nedrošība, bailīgums, neticība sev. Jo vairāk trauksmainības rādītāji pārsniedz vidējos rādītājus, jo iespējamāka rakstura akcentuācija – cilvēka piederība pie trauksmainās personības tipa (Škuškovnika, 2004).

STAI aprakstošās statistikas rādītāji (sk. 2. tabulu).

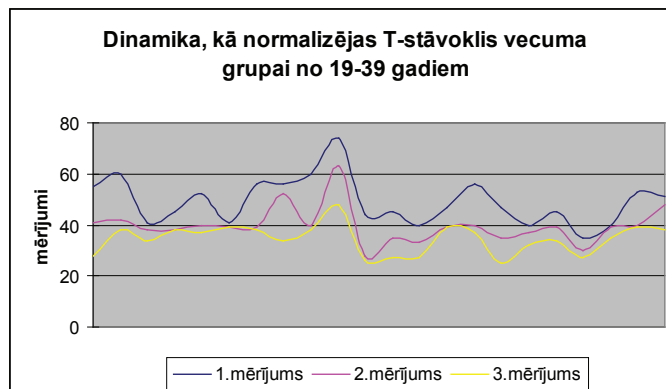
2. tabula

	19–39 gadi	40–49 gadi	50–69 gadi
T-stāvoklis	38,43	36,74	35,18
T-iezīme	43	40,73	42,12

Trauksmes mērījumi pirmajā studiju gada studentiem tika veikti pirmajā studiju dienā (adaptācijas nedēļas sākumā) un piektajā studiju dienā (adaptācijas nedēļas beigās). Trešais mērījums tika veikts divus mēnešus vēlāk. Grafikos attēlota dinamika, kā normalizējas T-stāvoklis konkrētā vecuma grupā.

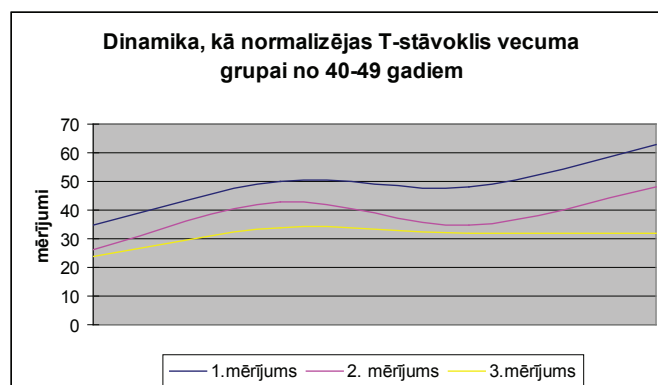
T-stāvokļa pirmajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 74 punkti, bet minimālais vērtējums 35 punkti. Vidējā vērtība – 49,2 punkti. T-stāvokļa otrajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 63 punkti, bet minimālais vērtējums 28 punkti. Vidējā vērtība – 39,8 punkti. Savukārt T – stāvokļa trešajā mērījumā maksimālais punktu skaits ir 48, bet minimālais 28 punkti. Vidējā vērtība – 34,5 punkti (sk. 2. attēlu).

No datiem varam secināt, ka T-stāvokļa maksimālais punktu skaits vecuma grupā ir samazinājies, salīdzinot pirmo mērījumu ar otro un trešo mērījumu. Salīdzinot ar STAI aprakstošās statistikas rādītājiem (38,43), var teikt, ka situatīvās trauksmainības rādītāji otrajā un trešajā mērījumā ir tuvu vidējiem rādītājiem attiecīgajā vecuma grupā.



2. attēls

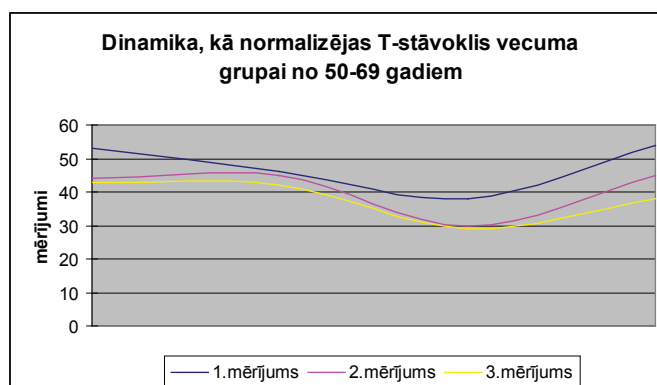
T-stāvokļa pirmajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 63 punkti, bet minimālais vērtējums 35 punkti. Vidējā vērtība – 49,0 punkti. T-stāvokļa otrajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 48 punkti, bet minimālais vērtējums ir 26 punkti. Vidējā vērtība – 38,0 punkti. Savukārt T-stāvokļa trešajā mērījumā maksimālais punktu skaits ir 34, bet minimālais 24 punkti. Vidējā vērtība – 30,5 punkti (sk. 3. attēlu). No datiem varam secināt, ka T-stāvokļa maksimālais punktu skaits vecuma grupā ir samazinājies, salīdzinot pirmo mērījumu ar otro un trešo mērījumu. Salīdzinot ar STAI aprakstošās statistikas rādītājiem (36,74), var teikt, ka situatīvās trauksmainības rādītāji otrajā un trešajā mērījumā ir tuvu vidējiem rādītājiem attiecīgajā vecuma grupā.



3. attēls

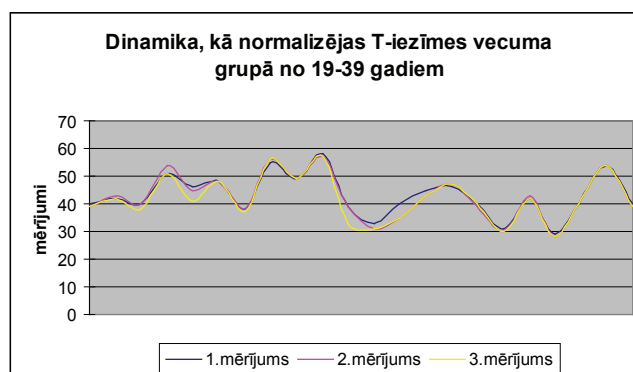
T-stāvokļa pirmajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 54 punkti, bet minimālais vērtējums 38 punkti. Vidējā vērtība – 47,8 punkti. T-stāvokļa otrajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 45 punkti, bet minimālais vērtējums 30 punkti. Vidējā vērtība – 41,0 punkti. Savukārt T-stāvokļa trešajā mērījumā maksimālais punktu skaits ir 43, bet minimālais 29 punkti. Vidējā vērtība – 30 punkti (sk. 4. attēlu). No datiem varam secināt, ka T-stāvokļa maksimālais punktu skaits vecuma grupā ir samazinājies, salīdzinot pirmo mērījumu ar otro un trešo

mērījumu. Salīdzinot ar STAI aprakstošās statistikas rādītājiem (35,8), var teikt, ka situatīvās trauksmainības rādītāji otrajā un trešajā mērījumā ir tuvu vidējiem rādītājiem attiecīgajā vecuma grupā.



4. attēls

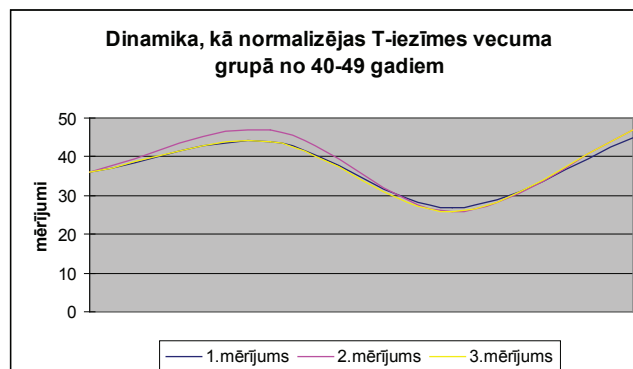
T-iezīmes pirmajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 58 punkti, bet minimālais vērtējums 29 punkti. Vidējā vērtība – 43,1 punkti. T-iezīmes otrajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 57 punkti, bet minimālais vērtējums ir 28 punkti. Vidējā vērtība – 42,7 punkti. Savukārt T-iezīmes trešajā mērījumā maksimālais punktu skaits ir 57, bet minimālais 28 punkti. Vidējā vērtība – 41,9 punkti (sk. 5. attēlu). No datiem varam secināt, ka T-iezīmes maksimālajam punktu skaitam vecuma grupā ir nelielas izmaiņas, salīdzinot pirmo mērījumu ar otro un trešo mērījumu. Tas liecina par T-iezīmi kā personības iezīmi. Salīdzinot ar STAI aprakstošās statistikas rādītājiem (43,0), var teikt, ka T-iezīmes rādītāji ir tuvu vidējiem rādītājiem attiecīgajā vecuma grupā.



5. attēls

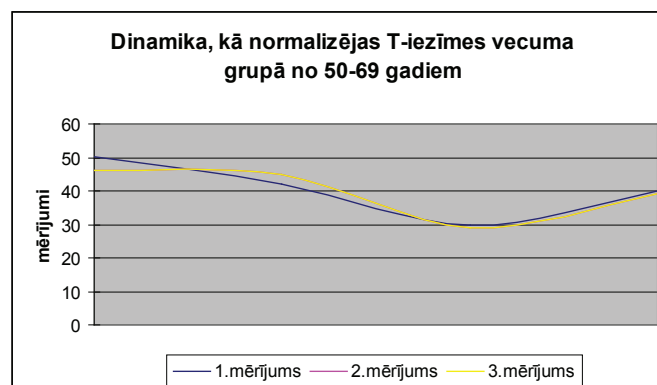
T-iezīmes pirmajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 45 punkti, bet minimālais vērtējums 27 punkti. Vidējā vērtība – 38,0 punkti. T-iezīmes otrajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 47 punkti, bet minimālais vērtējums ir 26 punkti. Vidējā vērtība – 39,0 punkti. Savukārt T-iezīmes trešajā mērījumā maksimālais punktu skaits ir 47, bet minimālais 26 punkti. Vidējā vērtība – 38,3 punkti (sk. 6. attēlu). No datiem varam secināt, ka T-iezīmes maksimālajam punktu skaitam vecuma grupā ir nelielas izmaiņas, salīdzinot pirmo mērījumu ar otro un

trešo mērījumu. Tas liecina par T-iezīmi kā personības iezīmi. Salīdzinot ar STAI aprakstošās statistikas rādītājiem (40,73), var teikt, ka T-iezīmes rādītāji ir tuvu vidējiem rādītājiem attiecīgajā vecuma grupā.



6. attēls

T-iezīmes pirmajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 50 punkti, bet minimālais vērtējums 30 punkti. Vidējā vērtība – 40,5 punkti. T-iezīmes otrajā mērījumā maksimālais vērtējums ir 46 punkti, bet minimālais vērtējums ir 29 punkti. Vidējā vērtība – 39,8 punkti. Savukārt T-iezīmes trešajā mērījumā maksimālais punktu skaits ir 46, bet minimālais 29 punkti. Vidējā vērtība – 39,8 punkti (sk. 76. attēlu). No datiem varam secināt, ka T-iezīmes maksimālajam punktu skaitam vecuma grupā ir nelielas izmaiņas, salīdzinot pirmo mērījumu ar otro un trešo mērījumu. Tas liecina par T-iezīmi kā personības iezīmi. Salīdzinot ar STAI aprakstošās statistikas rādītājiem (42,12), var teikt, ka T-iezīmes rādītāji ir tuvu vidējiem rādītājiem attiecīgajā vecuma grupā.



7. attēls

Secinājumi

1. Docētājs kopā ar studentiem mērķtiecīgi veido pedagoģisku vidi, lai pārdzīvojums no situatīvi pozitīvā pakāpeniski un nepārtraukti pāraugtu stabilā apmierinātībā ar savu pozīciju un darbību pedagoģiskajā vidē.
2. Grupveida un pāru darbība pastiprina studentu un docētāju sadarbību, mazina vides radīto trauksmi un spriedzi.
3. Adaptācijas nedēļa veicina studentu adaptēšanos medicīnas koledžas pedagoģiskajā vidē.

Izmantotie informācijas avoti

1. Blūma, D. Teaching as Management of Student Learning in Higher Education // Humanities and Social Sciences. Latvia. Education Management in Latvia. Riga: University of Latvia, 2004, vol. 42, No. 2, p. 46–58.
2. Blūma, D. A. Qualitative Approach Toward Evaluating School Development // Humanities and Social Sciences. Latvia. Education Management in Latvia, 2000, vol. 27, No. 2, p. 72–84.
3. Bruner, J. The Culture of Education. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, ix, 1996. 214 p.
4. Čehlova, Z. Starppersoniskās attiecības mācību procesā kā vecāko klašu skolēnu vērtība // Zinātniskas konferences “Pedagoģiskās vērtības studiju procesā augstskolā” materiāli. R.: LU PPI. 1995, 24.–25. lpp.
5. Delors, Ž. Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā komisija par izglītību divdesmit pirmajā gadsimtā sniegusi UNESCO. 2001. 255 lpp.
6. Dewey, J. Experience and Education. New York: Collier Books, 1974. 91 p.
7. Geidžs, N. L., Berliners D. C. Pedagoģiskā psiholoģija. R.: Zvaigzne ABC, 1999. 662 lpp.
8. Gudjons, H. Pedagoģijas pamatatziņas. R.: Zvaigzne ABC, 1998. 394. lpp.
9. Hirsto, L. (2001) *Children in their Learning Environments: Theoretical Perspectives*
10. [tiešsaiste]. University of Helsinki, Unit of Educational Psychology Research Reports, 5. Pieejams: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/hirsto/children.pdf> [skatīts 30.06.2007.].
11. Karpova, Ā. Personība un individuālais stils. Rīga, Latvijas Universitāte, 1994. 264 lpp.
12. Koķe, T. Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana // Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti. R.: SIA “Izglītības soļi”, 2003, 4.–16. lpp.
13. Kons, I. “Es” atklāšana. R.: Avots, 1982, 336. lpp.
14. Lieģeniece, D. Pieaugušo pedagogs kā studentu atbalstītājs mācību procesā // ATEE Spring University. Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems II. Rīga: SIA *Izglītības soļi*, 2003, 182.–191. lpp.
15. Maslo, E. Mācīšanās spēju pilnveide. R.: RaKa, 2003. 193 lpp.
16. Pētersons, E. Vispārīgā didaktika. R.: A. Gulbis. 1931. 130 lpp.
17. Piaget, J. Science of Education and the Psychology of the Child. – New York: Orion, 1970. 186 p.
18. Spielberger, C. D. Assessment of state and trait anxiety: Conceptual and methodological issues. *The Southern Psychologist*, 1985; Vol. 2., p. 6–16.
19. Škuškovnika, D. Trauksme latviešiem un Latvijā dzīvojošajiem krieviem. Promocijas darbs. LU, Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, 2004. 129 lpp.
20. Špona, A. Audzināšanas teorija un prakse. R.: RaKa, 2001. 162 lpp.
21. Vides zinības (2000) Angļu-latviešu skaidrojošā vārdnīca. Ernšteina R. un Jūrmalieša R. redakcijā, R.: LU, 135 lpp.
22. Watson, J. (1988) Human caring as moral context for nursing education. *Nursing and Health Care*, 9, p. 422–425.
23. Williams, M., Burden, R. L. Psychology for Language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 240 p.
24. Žogla, I. Izlase. R.: Latvijas Universitāte, PPF PN, 2006. 183 lpp.
25. Дюи, Д. Демократия и обрзование. Педагогика Пресс, 2000. с. 382.

Summary

The studies in the College of Medicine differ from the studies in other colleges. The students studying in the Nursing programme obtain a nurse's qualification – a profession in which one is independently taking care of the patient, participating in the treatment process, managing patient care, and educating the patient, the carer team and society. The students have to study hard to become professionals in their chosen profession, improve their communication and teamworking skills. Unfortunately, many students do not understand the real meaning of the profession at the beginning of their studies, its importance in the patient care process and the fact that during the studies in the College of Medicine they have to master their skills and perfect themselves. However, the students are worried whether they are ready for the studies; they are confused and insecure about the study process, as well as their new fellow-students and the lecturers. Their concern causes stress and a feeling of alarm, hindering the adaptation to the new conditions and starting the studies properly. Due to the aforementioned, it is essential that the lecturers understand the notion of alarm and the reactions of the body to it. The first study week is the adaptation week, in which the students are prepared for the studies, their adaptation to the college and pedagogical environment is facilitated.

Keywords: adaptation, stress, feeling of alarm, environment, interaction.

**SHOULD THE FUTURE TEACHERS' ENTERPRISE OF
FOSTERING NEW PROJECTS BE A NORM OR AN EXCEPTION
TO THE RULE? ("DISCOPROVITA" – TO LEARN FOR LIFE)
VAI TOPOŠO SKOLOTĀJU UZŅĒMĪBAI UN PROJEKTIEM
VAJADZĒTU BŪT NORMAI VAI IZŅĒMUMAM?
("DISCOPROVITA" – MĀCĪTIES DZĪVEI)**

Karine Oganisjana
University of Latvia

Abstract

The 21st century has started the era of lifelong learning. The most crucial role in its realization belongs to teachers who are to be competent in all the eight domains of lifelong learning. The research, which was conducted in order to explore to what extent these eight competences are developed in future teachers – 120 students of pedagogy of the University of Latvia - revealed that they need to develop their enterprise competence in order to be more equipped for the requirements of today's life. However, the students contend that the existing forms and content of the study at the university cannot foster their enterprise competence. Therefore the course, "Vital life skills in study process", was elaborated and offered to the students – the future teachers of English. While researching the peculiarities of enterprise-fostering study processes, the idea of creating students' enterprises (projects) was put forward. The aim of one project was to create a new educational game, one that is also entertaining, for secondary schools in the cooperation with the author and the students. The game "Discoprovita" (disco pro vita), which means "to learn for life", was created, presented and first played in the State Centre of the Youth Initiative (VJIC) of Ministry of Education and Science of Republic of Latvia in April, 2007. It was evaluated very positively both by the participants of the game and experts.

The paper deals with the international evaluation of the game performed afterwards by the participants in the Comenius and Grundtvig contact seminar "Learning by doing", representing 21 European countries. They were presented only parts of the game. The conclusions drawn in the course of this evaluation answer the questions to what extent such an enterprise of future teachers is worth developing, as well as, in what way it may enhance students' enterprise competence.

Keywords: future teachers, students' enterprise, students' enterprise competence, educational – entertaining game for secondary school.

Introduction

To keep abreast of the dynamically changing times and not to lag behind the current requirements for knowledge and technologies, one ought to become a lifelong learner. The working group "Key Competences" of the "Education and Training 2010" Work Programme (2004) of the European Council and Commission defined the following eight domains of key competences of lifelong learning:

- communicating in mother tongue;
- communicating in at least one foreign language;
- mathematical literacy and basic competences in science and technology;
- digital competence;
- learning-to-learn;
- interpersonal and civic competence;
- entrepreneurship;
- cultural expression.

From here on, instead of ‘entrepreneurship’, the word ‘enterprise’ will be used as the latter is a broader concept and concerns all spheres of life – according to Paul Kearney (2000): “Enterprise is about having ideas and using initiative, resourcefulness and determination to generate something of value-even when things may be difficult and uncertain. It is taking advantage of what might be, rather than accepting what will be. In a business setting it is called entrepreneurialism, but enterprise is also needed to run a club, a household, a good classroom or to help yourself and others.”

In order to promote the development of their pupils’/ students’ enterprise competence, teachers themselves ought to be enterprising. To determine how enterprising future teachers – 120 students of different specialties of pedagogy of the University of Latvia – are, their preparedness for lifelong learning was researched in 2006. The full course of the research will be reflected in the article to be published in the journal of the EARLI Center for Qualitative Psychology¹.

However, two fragments of that research given here may give some ideas of the conclusion made:

- The students consider that out of the key competences, they need to develop their “entrepreneurship” (E) and “learning-to-learn” (LTL) to increase their preparedness for lifelong learning and ability to function successfully in a knowledge society (see figure 1).

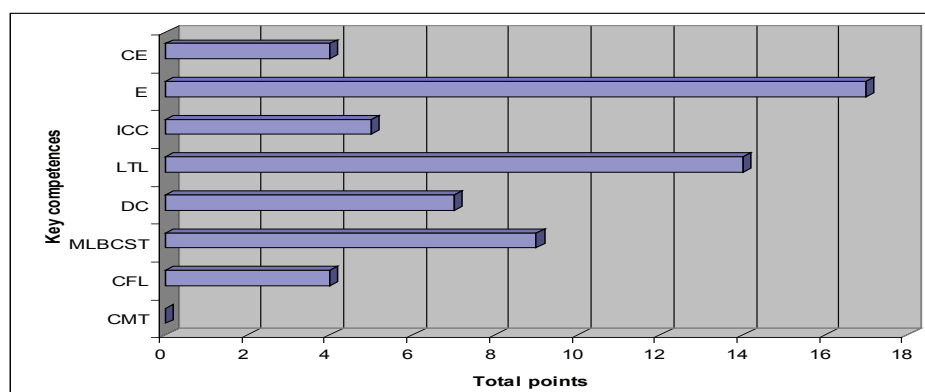


Figure 1. Competences which respondents need to develop in order to increase their preparedness for lifelong learning

- At the same time these students – future foreign language teachers – are sure that with the existing study content and forms at the University, they will be able to develop the competences of
 - 1) “communication in foreign languages” (CFL), which could be expected as foreign languages are their specialty;
 - 2) “learning-to-learn” (LTL) (see figure 2) most successfully. As for “entrepreneurship”, it cannot be promoted very effectively.

¹ Oganisjana K., Koķe T. Developing Students’ Enterprise. The Gap between the Needs and the Reality. Qualitative Psychology in the Changing Academic Context. Center for Qualitative Psychology. EARLI (see the abstract in http://www.qualitative-psychologie.de/files/abstracts_cqp_2006_riga.pdf)

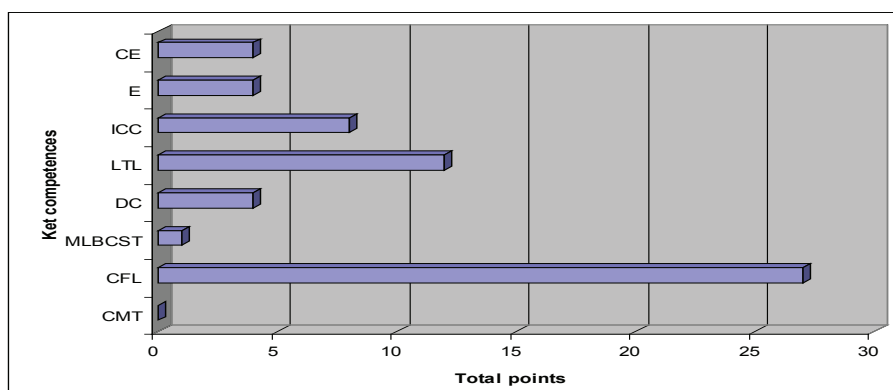


Figure 2. Competences which can be successfully developed with the existing study content and forms at the University

Thus the aforementioned reveals a certain problem: to increase their preparedness for lifelong learning students need to develop their “entrepreneurship” while the existing study content and forms aren’t able to provide it in full measure. This conclusion wasn’t made only based on students’ self evaluations, but on the author’s one-semester observation of the students’ behaviour, ways of learning, thinking, sharing, doing their homework and final work as well.

In order to research in what way study process should be organised to promote students’ enterprise competence, the author elaborated a bilingual English Latvian optional study course “Vital life skills in study process” (Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā, 2007) for University students, which was attended by the future teachers of English. Along with the theoretical course, the students were given the opportunity to generate a new idea, elaborate an appropriate scheme of its implementation and finally realize it in real life. This idea was a new educational – entertaining game “Discoprovita”, which has already been played and presented to different audience since its first approbation in the State Centre of the Youth Initiative (VJIC) of Ministry of Education and Science of Republic of Latvia. It became possible only due to the cooperation of the students of the University of and the author. The course of the creating of the idea till its final implementation into life was full of unexpected hindrances and, as a result, everybody acquired a great deal of experience from it. It was a specific enterprise of the students – future teachers of English, where they had to overcome a number of personal problems and take the risk of facing the unknown situation and audience with a new idea.

1. The objective factor for judging about the development of students’ enterprising capacity

A consistent universal theory does not exist in entrepreneurship / enterprise, but rather it consists of several different approaches including psychology, sociology, anthropology and economics as analyzed and concluded by Virtanen (1997). Having summarized several prominent sources of research on entrepreneurs, Joseph F. Singer (1990) made a list of about 80 character traits of enterprising people, which demonstrates the impossibility of creating a universal portrait to fit for all of them, and, as a result it is a tough task to define enterprise on the ground of personal traits only, as some of them are even in contradiction with each other, e.g.: Reserved – Open; Conservative – Innovative; Bold – Modest, etc.

That means that it is reasonable to judge of the promotion of students’ enterprising capacity or competence not only based on the changes in their behaviour (that is the subjective component

of the researcher's observation) or students' self evaluation (that is students' subjective opinion about changes in themselves), but which isn't less crucial, to evaluate the result of their enterprising activity.

It is in line with the theory of Peter Drucker (1993), who is regarded as the founder of the study of management by the worlds of business and academia. He argues that entrepreneurship is neither a state of being nor just making plans that are not acted upon. It begins with actions, the creation of a new organization. He considers innovation to be the specific tool of entrepreneurs, the means by which they exploit change as an opportunity for a different service. Entrepreneurs need to search purposefully for the sources of innovation, the changes and their symptoms that indicate opportunities for successful innovation. Not every new small business is entrepreneurial or represents entrepreneurship, if the businessmen do what has been done many times before, though they surely take a risk. Only by applying new management concepts and management techniques, designing processes and tools, creating new markets and new customers, they become entrepreneurs.

Transforming this idea onto a more universal platform of enterprise, it can be concluded that students' enterprising capacity could be measured by the level of innovativeness and social value of the product of their enterprising activity. That is the main reason why the author, after analyzing different approaches to this issue, has come to the following definition of "enterprise": ***Enterprise is an individual's complex capacity to identify, generate and realize new socially valuable opportunities*** (the course of the analysis is published in the selected materials of the conference "ATEE Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching", 2006).

Such an approach to the interpretation of "enterprise" sheds light on how the objective component of the progress of students' enterprise capacity could be evaluated – that is, by the new socially valuable opportunity generated and realized by the students. It enables as well to cope with one more problem. There are various approaches to categorizing "enterprise" in many different ways considering it to be a competence, a special type of behaviour, a capability, a skill, a potential, a capacity, etc. For whatever assumption the final result could serve as a convincing argument. Thus, by organizing the study process according to the principles, logics and planning of enterprise:

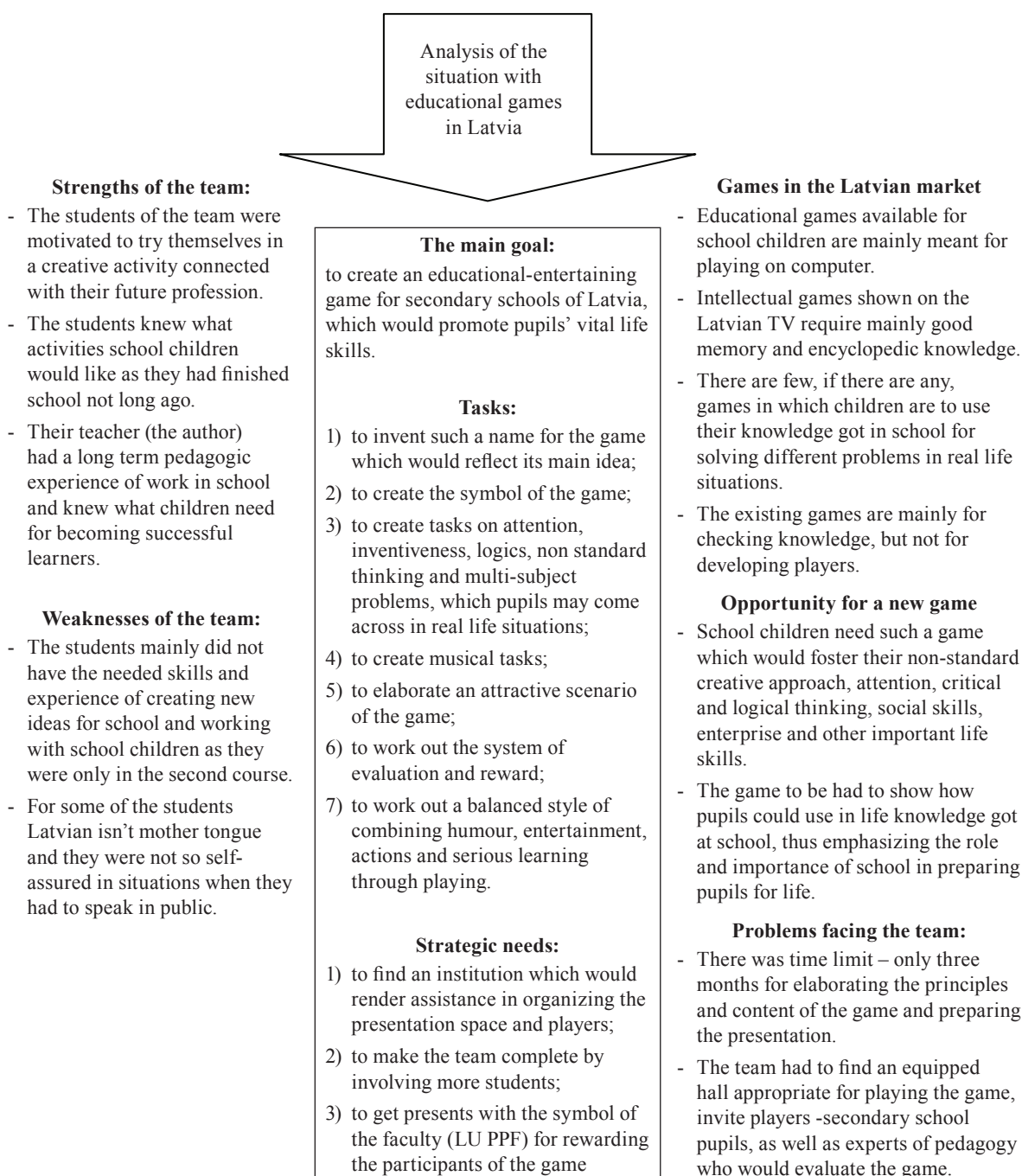
- students will generate and realize some ideas, by the social value and innovativeness of which it will be able to judge of their enterprising capacity;
- students participate in a real enterprise, and this participation is crucial in developing their enterprising capacity as proved by Zhadaev (Жадаев 2001) in his dissertation;
- students have to activate all the complex of capabilities which make the basis of "enterprise" stated by Paul Kearney (1999) – 1) identifying, assessing and managing risks; 2) collecting, organizing and analyzing information; 3) generation and using creative ideas and processes; 4) solving problems; 5) recruiting and managing resources; 6) matching personal goals and capabilities to an undertaking; 7) working with others and in teams; 8) being flexible and dealing with change; 8) negotiating and influencing; 9) using initiative and drive; 10) monitoring and evaluating; 11) communicating ideas and information; 12) planning and organizing.

The study process, while working with the students – future teachers of English of the University of Latvia, was organised taking account all the above mentioned peculiarities of enterprise fostering education. As a result the educational – entertaining game "Discoprovita" was created. As the local evaluation by the players and the Latvian specialists of education was very positive, it was principal to research whether our colleagues from other European countries as well consider it to be a new socially valuable opportunity for school pupils to learn.

2. The scheme of planning the work of the team while elaborating the idea of “Discoprovita”

The work with the students of LU had different stages, including both theoretical training of creating new ideas, using different techniques, particularly by Edward de Bono (2005) and practical part of elaborating the scheme of realizing the idea of the game into life. The scheme given below displays the analysis and planning through which the team had to pass in order to create and present the game “Discoprovita” – it looks like an adapted version of a business plan given in the course on management in small business (The Small Business, 1997, 8).

The team had to take various types of risks in different stages of the project, overcoming personal lack of confidence in acting in uncertainty and changing situations out of university



Scheme 1. The analysis and planning of the work of the team while creating the game “Discoprovita”

walls. The students became more socially experienced as they worked not only with their course mates from the University of Latvia but as well with specialists of the Youth Centre, students from Latvian Academy of Sport Education and pupils of Agenskalna Grammar School. There also were situations when some misunderstanding and disagreement might occur due to different viewpoints among the team members – however all the positions were discussed and most appropriate decisions were taken.

The students of the team took all the responsibility of managing the process of the presentation of the game and evaluation of the players' answers, including the entertainments in the intervals between the parts of the game. Later on the game was analysed and evaluated by the students with the perspective vision for the future. So, it was a real enterprise with all its peculiarities in the course of which future teachers acquired the experience of creating a new opportunity and offering it to the society.

3. The external evaluation of “Discoprovita” made by European specialists of education

The European evaluation of the game was carried out on the basis of two components:

- 1) quantitative data obtained by survey;
- 2) reflections of the respondents on the game.

3.1. The evaluation of “Discoprovita” based on quantitative data

The evaluation of the game “Discoprovita” based on quantitative data by questioning 52 participants of Comenius and Grundtvig contact seminar for partnership projects “Learning by doing”, November 28th – December 2nd, 2007 is given below. The questions' short versions are given in the right column.

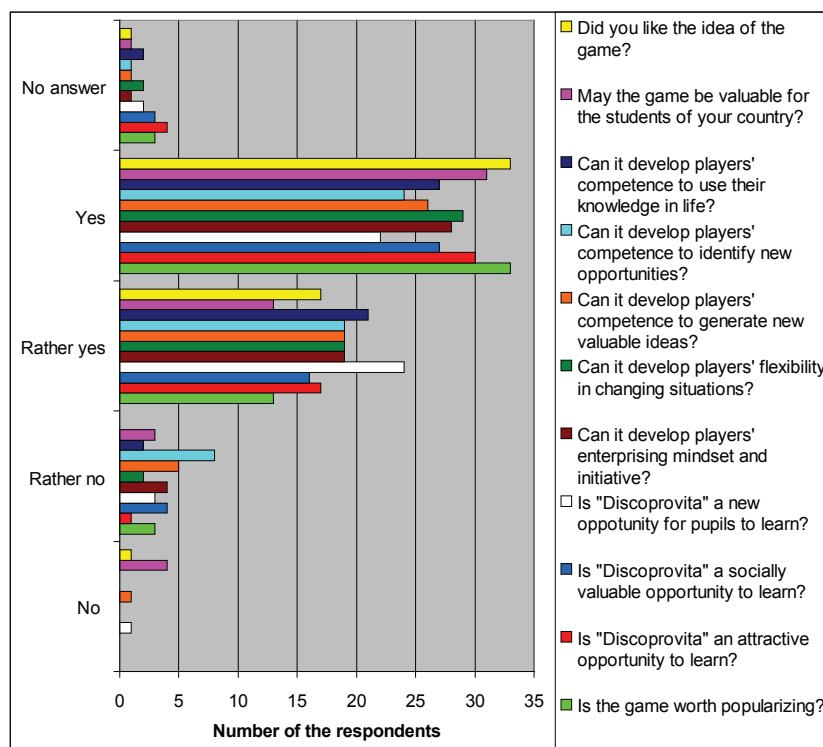


Figure 3. The evaluation of the game “Discoprovita” by the participants of Comenius and Grundtvig contact seminar, 2007

Conclusion: The picks of the answers “yes” and “rather yes” in the diagram reveal that the respondents consider the educational – entertaining game to be a new socially valuable opportunity for European pupils to learn.

3.2 The reflections of the respondents on the game

The analysis of the quantitative data shows the general tendency of the opinions. However, of special value are the respondents’ reflections on the game, as exactly in them we see their emotions, attitude, perspective vision, appreciation, potential cooperation, criticism and the idea of adapting the game for other players’ needs. In this paper these reflections aren’t processed by using any programmes like AQUAD for qualitative researches, as in this peculiar case the author considers the spectre of opinions expressed by representatives from different EU countries even more relevant than the formal counting of the frequencies of factors. Though, in order to observe how frequently the two important factors – 1) “**new**” and 2) “*socially valuable*” opportunity to learn were emphasised in the reflections, the parts of the text, concerning them, will be marked correspondingly in **bold** or *italic*. Some of the reflections are cited below.

- ◇ The **ideas are extremely innovative** and the basic is that it’s in the mind of everyone. We simply don’t know how to use practically our thoughts. *It enables the student to act practically and use every aspect of their knowledge. It reveals a new perspective of life. Discoprovita is a new direction of thought and action. Appeal is not only to students but to teachers as well and to everyone!* Thank you very much for the opportunity to see something different and to realize again how important is imagination and creativity in life! **Cyprus**
- ◇ Perfect. **I am going to implement this teaching method at our school.** *I wish this game would grow into a normally used method of integrated learning. I would like to offer this game for my colleagues at school /city.* **Lithuania**
- ◇ The idea of linking the subjects in a chain-like way with practical *ideas is excellent- using everyday applications. It will help students to think logically and constructively.* Maybe, *increasing their ability to “think outside the box”.* Very interesting for students in a practical manner and *will help them develop their problem solving abilities for every subject and every day life.* Thank you! **Finland**
- ◇ *It makes anyone think over logically and apply the knowledge you have got. This game might be interesting in order to involve students into learning process and motivating them to learn for life, not only for good marks. Pupils/students will develop life skills how to apply theory in real life situations. Anyone can use the game while teaching different subjects at school (any kind of it). I’d like to get the game ideas about the game on English spelling mistakes since it’s closely related with my teaching job. Thanks a lot!* **Lithuania**
- ◇ **Interesting way of presenting knowledge.** *It would be great if it was published in a book and in this way it could be used in school. It would be beneficial both for students and teachers and it would increase motivation among both.* **Poland**
- ◇ It would have been interesting to see the full game played out. *I feel it would excite children to play the game.* **UK, Scotland**
- ◇ I am not a teacher, but I totally agree with your ideas, i.e. comparisons. I don’t know if there is a similar game, but *this one is very useful.* How will you advertise it? *I can promote your game.* **Sweden**
- ◇ **The idea of the game is very creative.** I don’t teach in a school but I think that a teacher would have to check the game. Discoprovita **represents an innovation in the field of social habits.** Thank you for your lecture. It has been a very interesting moment. **Italy**

- ◇ It doesn't fit Danish conditions. I think Danish pupils are used to a different way of teaching than Latvian pupils. Maybe it's good for Latvian students/pupils and for pupils of other countries, but I don't think that it's suitable for Denmark. **Denmark**
- ◇ It was **an interesting approach to problem solving**. I think *it will encourage joint problem solving*. **United Kingdom**.
- ◇ Interesting but we can't do that all the time. Rather difficult with a big group. I mean if the pupils are too numerous. **France**
- ◇ Great !!! *It would be fantastic if you could participate in our youth projects with some sessions of "Discoprovita"*. So I'll write to you, phone and invite. Hoping for cooperation. **Latvia**.
- ◇ I like the idea of works in groups and the emphasis in discussions. *The idea could be adapted to younger students*. **Spain**
- ◇ Yes, it's a good fun first of all. In Lithuania there is a similar problem of lack of relationship between real life and theory (numbers) which makes the learning process boring and sometimes impossible. *Developing vital life skills is of crucial importance not just for students, but for the teachers as well. The idea is brilliant, would be great if it was spread in my country and help education system become more flexible and learner – friendly. I just loved the presentation*. **Lithuania**.
- ◇ *Benefit for the students of linking disciplines rather than looking at them in isolation. Level of difficulty might be a barrier for some. Adapting to suit needs of those is crucial*. **United Kingdom**.
- ◇ This game *permits to learn for life*. **France**.
- ◇ Would like to *see how it can work with adults with learning difficulties* and disabilities. Would like to try it with my trainees – Adults with learning disabilities. **United Kingdom**

Conclusion: The text marked shows obviously that "Discoprovita was evaluated mainly to be a socially valuable opportunity for learning and some of them emphasised its being innovative.

Summary

The European evaluation of the game "Discoprovita" based on the quantitative data and reflections of the participants of Comenius and Grundtvig contact seminar show that the game was admitted to be a new socially valuable opportunity for pupils to learn. That it may serve as an objective reasoning for concluding that the students' enterprise capacity increased in the course of the creation of the game, as the team was able to create a new valuable product for the school (see the author's definition of "enterprise" in chapter 1). In its turn that speaks well for welcoming students' enterprise (projects) and making it rather a norm than an accidental happening in the study process at the universities, that is if educators are motivated to foster the developing of their students' enterprise capacity.

References

1. Drucker, P. F. (1993) Innovation and Entrepreneurship. Harper Business. New York. 288 p.
2. Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā. Kurša kods, Peda2082. Kredītpunkti, 2. Kursu reģistrs, LU https://luis.lanet.lv/pls/pub/kursi.kurss_dati?l=1&p_kods=2PED2090&p_par=druk. (28.10.2007.)
3. Implementation of the "Education and Training 2010" Work Programme Working Group "Key Competences" Progress Report. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. – November 2004

4. Kearney P. (2000) Enterprise Education. <http://www.enterprisingeducation.com/concept.htm>
5. Kearney, P. (1999) Enterprising Ways to Teach & Learn. Book 1. Enterprise Principles. Enterprise Design Associates Pty Ltd, 184 p.
6. Latvian National Development Plan 2007–2013. Reģionālas attīstības un pašvaldību lietu ministrija. (10.05.2006) http://www.nap.lv/lat/nacionalais_attistibas_plans/raksti_prese/?doc=306&page=1
7. Oganisjana K. (2006) Teachers of the Future – Enterprising Teachers. ATEE Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. Department of Education of the Faculty of Education and Psychology. The University of Latvia. Riga. (p. 240–251).
8. Singer, Joseph F. (1990) Differentiating the entrepreneur: a functional – personality theory. Small Business Institute Director's Association (SBIDA) Retrieved October 8, 2006, from <http://sbaer.uca.edu/research/sbida/1990/PDF/TOC.pdf>
9. The Small Business. (1997) Менеджмент в малом бизнесе. (перевод: Вдовин К. В.) Бизнес – план. Engineering & Consulting Company “DeKA”. Copyright – Crown Great Britain. 59 p.
10. Virtanen, Markku. (1997) The role of different theories in explaining entrepreneurship. Retrieved on September 8, 2006, form www.usasbe.org/knowledge/proceedings/1997/P109Virtanen.PDF
11. Боно, Э. (Боно, Е.) (2005) Серьезное творческое мышление (Serious Creative Thinking) / Пер. с англ. Д. Я. Онацкая. Минск (Minsk): ООО «Попурри», 2005. – 416 с.
12. Жадаев, Ю. А. (Zhadaev, J.) (2001) Формирование предприимчивости у старшеклассников в школьном предпринимательстве. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Волгоград. 239 стр.

Anotācija

21. gadsimtā sākās mūžizglītības ēra. Mūžizglītības realizācijā visbūtiskākā loma ir skolotājiem, kuriem vajadzētu būt zinošiem visās astoņās mūžizglītības kompetences sastāvdaļās. Pētījuma mērķis bija noskaidrot, kādā mērā šīs astoņas kompetences ir attīstītas nākamajiem skolotājiem – 120 Latvijas Universitātes pedagogijas studentiem. Tas parādīja, ka viņiem nepieciešams attīstīt savu uzņēmību, lai būtu vairāk “apbruņoti” šodienas dzīves vajadzībām. Tajā pašā laikā studenti uzskata, ka esošā universitātes mācību forma un saturs nevar veicināt uzņēmības kompetenču attīstību. Tādēļ arī tika izveidots kurss “Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā”, kuru bija iespējams noklausīties studentiem – topošajiem angļu valodas skolotājiem. Pētot mācību procesa īpatnības, kas varētu veicināt uzņēmības attīstību, radās ideja izveidot attiecīgu studentu “uzņēmumu” (projektu) Šī projekta mērķis bija autorei kopā ar studentiem radīt izglītojoši izklaidējošu spēli vidusskolām. Spēle “Discoprovita” (*disco pro vita* nozīmē “mācīties dzīvei”) pirmo reizi tika prezentēta un aprobēta Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts jaunatnes iniciatīvu centrā 2007. gada aprīlī un tika ļoti pozitīvi novērtēta gan no spēlētāju (vidusskolnieku), gan no pedagogijas ekspertu puses.

Raksts sniedz arī pārskatu, par to, kā šo spēli novērtēja starptautiskā *Comenius and Grundtvig* kontakta semināra “Learning by doing” dalībnieki – 21 Eiropas valsts pārstāvji. Noslēgumā, kas apkopo šī starptautiskā kontakta semināra dalībnieku viedokļus, sniegta pozitīva atbilde uz jautājumu – vai ir mērķtiecīgi praktizēt tālāk analogiskus studentu uzņēmumus (projektus) un vai tas var veicināt studentu uzņēmības attīstību.

Atslēgvārdi: topošie skolotāji, studentu uzņēmība, studentu projekti, izglītojoši – izklaidējoša spēle vidusskolai.

THE QUALITY OF AIM-SETTING AND ACHIEVED RESULTS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) STUDY COURSE AS REVEALED IN OPINIONS OF LECTURERS AND STUDENTS

LIETIŠĶĀS SVEŠVALODAS KURSA MĒRĶU IZVIRZĪŠANAS UN SASNIEGTO REZULTĀTU KVALITĀTE STUDENTU UN DOCĒTĀJU SKATĪJUMĀ

Ieva Rudzinska

Latvian Academy of Sport Education

Abstract

The aim of this article is to explore some aspects of the quality of English for Specific Purposes (ESP) study course in several higher education institutions as gathered from the opinions of lecturers and students.

The quality of ESP study course is viewed as consisting of five blocks: leadership and aim setting, study activities, students' and lecturers' actions in study processes and an assessment of the study achievements. In this article we have investigated the quality of aim setting, study processes and the results of it.

The method of research was questioning and interviewing students and teachers of different Republic of Latvia's (LR) higher education institutions (HEIs). The sample consisted of 32 lecturers and 210 students from 11 Latvian higher education institutions. To compare the results and exclude most non-characteristic tendencies, methods of mathematical statistics were used.

The results showed that although there were rather many statistically significant differences in the evaluation of the mentioned aspects of quality management demonstrated by the opinions of students from different types of higher education institutions in the ESP course, still for most students the most important aim of the study course was connected with acquiring knowledge, whereas the teachers considered it to be the use of knowledge and skills.

The results attested that the majority of students from universities considered "learning to learn" their most important learning experience, but students from other HEIs thought it was the language learning skills. From the standpoint of teacher's activities, the most important ones were appropriate teaching methods, including devotion to enough of individual work, motivating students, teacher-student relationships and systematic study course structure, consisting of clear deadlines as well as testing of what is being taught. Teachers were sure that students' learning was rather well than not-so-well managed. They viewed that the proof of it was the results shown by students.

Keywords: higher education institutions, aim awareness in English for Specific Purposes (ESP), quality management.

Introduction

The article deals with the quality management system in one study course – **ESP or English for Specific Purposes** – offered at a number of higher education institutions. The aim of the article is to explore some aspects of the quality of **English for Specific Purposes** study course in several higher education institutions in lecturers and students' opinion.

Quality management is an open system, consisting of the input or resources – processes and output or results. An educational institution has 2 inputs (Educational management: strategy, quality and resources, 2001):

- 1) the course program and the aims of the institution,
- 2) every individual student.

The abilities of an individual student is his or her ability to take from an institution in full measure what it has to offer. The difficult task of teachers is to put together a study a program and a corresponding individual student, so that he or she derives maximum good as a result.

The development of quality system can help solve these problems and give added value to teaching and learning in a given higher education institution.

In the European Union for quality management on the level of separate higher education institutions, the total quality management model developed by Netherland Institute of Quality is widely used, which, in turn is based on European model of excellent entrepreneurship (Pildavs, 2002). The European model of excellent entrepreneurship is developed by European organization for Quality Management or EFQM, and consists of 9 blocks: leadership, policy and strategy, staff management, partnership and resources, the processes, the satisfaction of the staff, clients and society as a whole, and main results of work.

If we consider this model as consisting of 3 parts then first four blocks (leadership, policy and strategy, staff management, partnership and resources) characterize input, processes are stated explicitly in the fifth block, and the output of the system is characterized by four remaining blocks (the satisfaction of the staff, clients and society as a whole and main results of work).

Although the quality of separate study courses in higher educational establishments usually is not evaluated, common practice is to evaluate the quality of teaching separate subjects at secondary schools by performing their accreditation (The quality of teaching English in Latvian schools, See: www.akreditacija.lv).

The quality of teaching separate subjects at secondary schools is evaluated according to three groups:

1. The quality of students' work.
2. The quality of teachers' work
3. The quality of assessment.

Taking into account the ideas of quality management system discussed above we added 2 more blocks to the list:

4. The quality of aim setting;
5. The quality of main results (it involves staff and client satisfaction, main results of work).

In this article we will focus on the quality of aim setting and the quality of main results, since other aspects of quality management will be discussed in following papers.

Aim setting is an important part of every activity and class, let alone the whole study course. These are usually leaders who elaborate the vision and the mission, setting forth aims.

In The Report, which International Commission of Education for the 21st Century delivered to UNESCO (Delors, 2001), the main aims of education were articulated as follows:

1. **Learning to learn.** In order to learn, one should use ability to concentrate, as well as memory and thinking processes. Old style teachers were providers of information, but now the teachers should teach the students to evaluate and use effectively the information, which they often have gathered themselves. The students should be taught to seek for information, relate it to their background knowledge, and evaluate it.
2. **Learning to do.** It means preparation for future work. Employers do not require skills, but competence, which would unify skills of social behavior, ability to work in a team, take risk. Life-long skills include ability to communicate, work together with others, control and solve conflicts. In technologically highly developed society we need new type of behavior, including stable, effective relations among people. To make them one needs

intuition, charm and ability to keep together team. It is difficult to imagine study Programs developing such skills.

3. **Learning to live together with others.** This type of education is one of the most important in contemporary education because of too much violence experienced in our world. Ability to make dialogues and debate are important factors of education in the 21st century.
4. **Learning to be** should enable every person to solve his or her problems. It should give person the freedom of choice and imagination, which is necessary to foster talent and, as far as it is possible, determine one's life.

The results of investigations concerning effective learning (Educational management, 2001) show that teachers have an indirect role in determining the results of their students' work, it is connected with providing effective learning conditions for their students.

Learning is promoted by wide circle of skills, e.g. ability to explain, put high intellectual order questions, maintain effective group dynamics, ability to involve students in effective forms of cooperation. In order to foster motivation, it is necessary to receive feedback: this can be said about both, the teacher and student work.

The notion of quality in education should also include process quality, which means that it is important to find out how students get experience and how they participate in educational system. The provider of educational service should take into account the variety and change of needs, recognizing individualities of students and those who provide service.

Levačič (Levačič, 2001, pp. 127–137) stresses that teaching is:

- not only a reaction to clients' wishes, it is also the satisfaction of their needs
- the understanding of clients' needs and wishes
- the finding of balance between clients' needs and wishes, the reaction should be adequate and service should be provided.

Taking into account the above mentioned ideas, we developed the methodology for the research.

Methodology of the Research

In this article we have analyzed:

1. the quality of aim setting
2. the most valuable learning experience during study course
3. the evaluation of the quality of students' learning management
4. the reasons why the mentioned quality has been evaluated as high or low and
5. ideas for improving the mentioned quality.

The quality of aim-setting according to the criteria are as follows:

- a) **clarity** of the aims for the study course, i.e setting of individual aims of students at the beginning of the study course
- b) **monitoring** of these aims over a period of time.

1. **Clarity** of the aims is researched in a twofold fashion: first, the students were asked if the aims of the study course are clear to them (question A1). The answers were evaluated according to dichotomous scale; next, with the help of a free question "What are the aims of the study course?", the respondents were asked to articulate these aims. Their answers were coded in 2 major groups, linking aim setting with students (A4_1) and teachers (A4_2). Subgroups included aims connected with acquiring of knowledge (A4_1_1), developing of skills (A4_1_2), use of knowledge and skills (A4_1_3).

A2 and A3 are questions inquiring if the students had set their own aims at the beginning of the study course and if, during the study course, the students had checked if they had reached them. The answers were evaluated according to dichotomous scale.

2. The most valuable learning experience during study course is researched with the help of open question “What was your most valuable learning experience in this study course?”. The answers were coded according to the aims set for the *Education for the 21st century*, and presented in the Report discussed above. Thus knowledge is coded as T29_1, skills as T29_2, among them T29_2_1 are language learning skills, T29_2_2 is learning to be, T29_2_3 is learning to live together. We only added 1 more group of codes (T29_3), connected with use of the obtained knowledge and skills.

3. The reasons why the mentioned quality has been evaluated either high or low were investigated with the help of open question “Why do you think students’ learning is well or not so well managed?”. Good management of students learning was coded as EV2_1, and not so good as EV2_n. Students’ factor in good learning management was coded as EV2_1_1, teacher’s factor – as EV2_1_2, basis for good learning management from teacher’s side – as EV2_1_2_1, activities of good learning management from teacher’s side are coded – as EV2_1_2_2; results of students’ learning and teacher’s teaching – as EV2_1_3. The category of “not-so-well managed students’ learning”, as dependent on the student factor, was coded EV2_n_1, and dependent on the teacher factor – as EV2_n_2.

4. Respondents’ ideas about ways of improving the quality of students learning management was researched with the help of open question “What could be done to improve the management of students’ learning?”. The answers were analyzed according to system of codes, consisting of 3 main factors – EV3_1 – student factor, EV3_2 – teacher’s factor and EV3_3 – institutions factor. Each factor has a list of sub-factors, thus EV3_1 has 2 sub-factors, EV3_2_17, and EV3_3_7.

The statistically significant or non significant differences between opinions of students from different types of higher education institutions (HEIs) were explored with the help of Student criterion for 2 independent samples.

The sample

The sample consisted of 32 lecturers and 210 students from 11 Latvian higher education institutions. The students were grouped into 3 independent groups”:

- 1) A group – 60 respondents from LR state university type higher education establishments. Among them were students from Latvian University and Riga Technical University.
- 2) B group – 103 respondents from LR non-university type higher education establishments. Among them were students from Latvian Academy of Sport Pedagogy, Rezekne Higher Education Institution and Latvian Police Academy.
- 3) C group – 47 respondents from LR by legal persons established non-university higher education establishments and colleges (or private higher education institutions). Among them were students from Albert College, Institute of Transport and Communications, Baltic International Academy and International School of Practical Psychology, altogether.

These 3 groups represented basic types of Latvian higher education institutions.

- 4) D group – 32 teachers represented all the mentioned higher education establishments, and also School of Business Administration “Turība” and Stradiņš University.
- 5) S group – a derived group, e.i. all students together – altogether 210 respondents.

The results and conclusions

1. The awareness of aim setting

In Table 1 we have compared numbers of students who gave positive answers to questions about aim awareness of their ESP study course, in Table 2 we have compared opinion of students with those of teachers.

Table 1
Comparison of aim awareness among students of different HEIs

Code, the number of respondents	A	B	*	A	C	*	B	C	*
a1	53	96	0	53	41	0	96	41	0
a2	30	64	0	30	33	1	64	33	0
a3	17	51	1	17	28	1	51	28	0
a4	43	75	0	43	25	0	75	25	1
a4_1	37	57	0	37	19	1	57	19	0
a4_1_1	30	45	0	30	14	1	45	14	0
a4_1_2	5	10	0	5	6	0	10	6	0
a4_1_3	9	10	0	9	4	0	10	4	0
a4_2	7	21	0	7	4	0	21	4	0

* Statistically significant (1) or statistically insignificant (0) differences.

Codes A1, A2, A3, A4, A4-1, A4-1-1, A4-1-2, A4 1-3 and A4-2 are described in methodology section.

Table 2
Comparison of aim awareness among students and lecturers

Code, the number of respondents	S	D	*
a1	190	Not relevant	Not relevant
a2	127	21	0
a3	96	26	1
a4	143	11	1
a4_1	113	11	1
a4_1_1	89	3	1
a4_1_2	21	3	0
a4_1_3	23	5	0
a4_2	32	2	0

*Statistically significant (1) or statistically insignificant (0) differences. Codes See above.

Comparing answers to questions A1 and A4 (See Table 1), we can conclude that although about 2/3 of university students assert that the aims of the study course are clear to them (question A1), considerably less students can describe them (question A4).

From Table 1 and 2 we can conclude that in researched non-university type HEIs and private HEIs statistically more students are checking if they have reached their individual aims in ESP study course than in researched university type HEIs. Statistically more students from researched private HEIs have set forth their individual aims than students from researched university type HEIs.

More students from non-university type HEIs have been able to describe the aims of their ESP study course than the students from researched private HEIs.

More University students tend to link the aims of ESP study course with students themselves (not with teachers) than students from private HEIs. More University than private HEIs students consider that the aim of study course is to give knowledge.

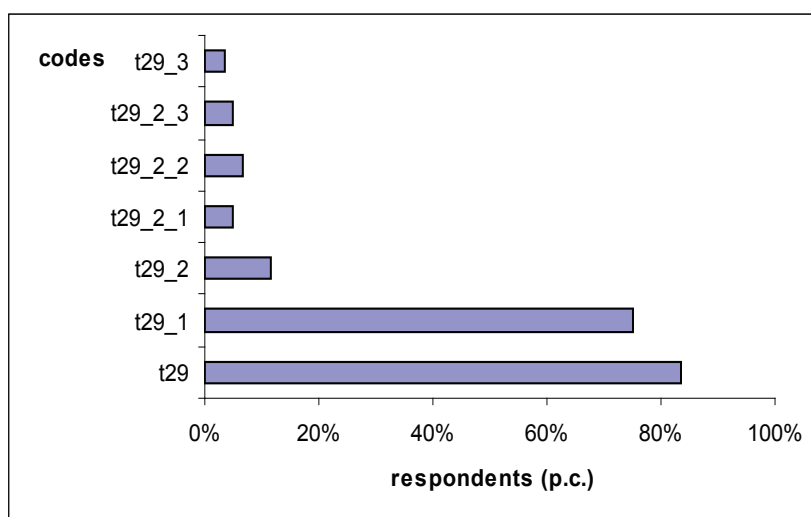
More students than teachers consider that the students regularly check the fulfillment of their individual aims during study course and link the aims of ESP study course with students themselves.

Most teachers consider the most important aim of the study course being the use of knowledge and skills, but most students think it is connected with acquiring knowledge.

Teachers among aims mention raising awareness of one's and other cultures, but students have not mentioned it.

2. Most valuable learning experience

Picture 1 illustrates students' most valuable learning experience in A group.



Picture 1. The percentage of different types of most valuable learning experience in group A

T29: the percentage of students giving answer to this question, T29_1: knowledge, T29_2: skills, among them T29_2_1 – language learning skills, T29_2_2 – learning to be, T29_2_3 – learning to live together, T29_3: use of the obtained knowledge and skills.

Gaining of knowledge is considered as university students' most valuable learning experience. Data about other HEIs are assembled in Table 3.

Table 3
Students' most valuable learning experience in an ESP course

Code, the number of students	A	B	*	A	C	*	B	C	*
T29	50	84	0	50	31	1	84	31	1
T29_1	45	66	0	45	18	1	66	18	1
T29_2	7	22	0	7	10	0	22	10	0
T29_2-1	3	18	1	3	9	1	18	9	0
T29_2-2	4	3	0	4	2	0	3	2	0
T29_2-3	3	6	0	3	1	0	6	1	0
T29_3	2	6	0	2	8	1	6	8	1

* statistically significant (1) or insignificant (0) differences

T29: the percentage of students giving answer to this question, T29_1: knowledge, T29_2: skills, among them T29_2_1 - language learning skills, T29_2_2 – learning to be, T29_2_3 - learning to live together, T29_3: use of the obtained knowledge and skills.

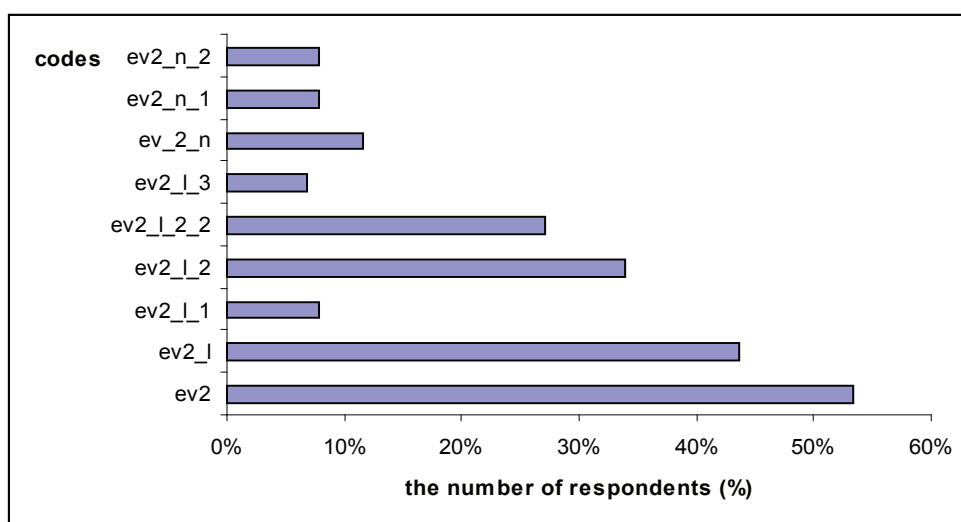
Students from university and non-university state HEIs are more aware of their most valuable learning experience than investigated students from private HEIs.

More students from universities and non-universities consider “gaining knowledge” their most valuable learning experience as compared to students from private HEIs.

More students from non-university type HEIs and private HEIs considered that their most valuable learning experience was language learning skills than the respondents from universities. This fact would indicate that private and non-university type HEIs pay more attention to developing language learning skills.

More students from universities than from private HEIs consider their most valuable learning experience being learning to live together. But more students from private HEIs than from 2 other types of HEIs consider their most valuable learning experience being use of the obtained knowledge and skills.

3. The reasons why the quality of students’ learning is well or not-so-well managed are shown in Picture 2.



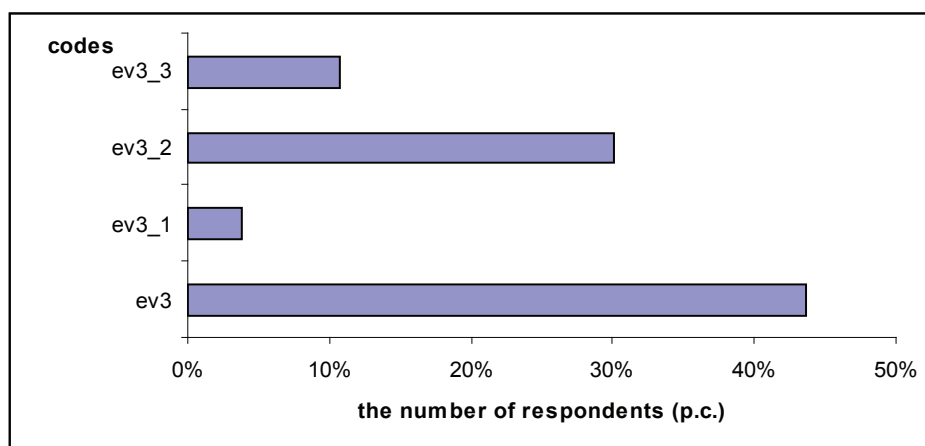
Picture 2. The percentage of respondents from state non-university type HEIs, indicating different causes, why students’ learning is well (ev_2_1) or not so well managed (ev_2_n)

Codes: EV2_1: good management of students learning is as, EV2_n: not so good management of students learning. EV2_1_1: EV2_1_2: students’ factor in good learning management, teacher’s factor as EV2_1_2, EV2_1_2_1: basis for good learning management from teacher’s side, EV2_1_2_2: teacher activities of good learning management; EV2_1_3: results of students’ learning and teacher’s teaching, EV2_n_1: not so good management of students’ learning depending on student, EV2_n_2: not so good management of students’ learning depending on teacher.

From Picture 2 we can conclude that B group students consider that students’ learning is for most part well rather than not-so-well managed, that students’ learning management depends more on teachers than on students, and more important are factors are those connected with real teacher activities than with basis for it, which can be, e.g. good teacher education. From teacher’s activities the most important ones are appropriate teaching methods, including enough individual work, motivating students, teacher-student relationships and systematic study course structure, consisting of clear deadlines, testing what is being taught. Other groups of students show similar results; therefore we have not provided them explicitly.

Teachers are sure that students’ learning is rather well than not-so-well managed. They view that the proof of it is the results shown by students.

4. Students' and lecturers' ideas about what can be done to improve students' learning management are illustrated in Picture 3.



Picture 3. Group B answers to question “What can be done to improve students’ learning management”?

EV3_1: student’s factor, EV3_2: teacher’s factor, EV3_3: institution’s factor.

From Picture 3 we can see that the majority of group B students are convinced that the changes should be brought about by teachers, but the institution also has an important role in improving students’ learning management. Many students complained that the study rooms could be better, more up-to-date equipment should be used and the number of classes should be increased.

The teachers, as most important factors, identified the necessity to agree on common aims and assessment criteria, increase the number of classes, and provide opportunities for students to have practical experience abroad.

We hope the expressed results and conclusions will interest Study Program managers, teachers and the teachers of teachers.

References

1. Delors, Ž. *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā komisija par izglītību 21. gadsimattm sniegusi UNESCO*, 2001.
2. *Educational management: strategy, quality and resources*. Ed. by Preedy, M., Glatter, R. and Levačič, R., The Open University Press, 2001.
3. J. Pildavs, *Kvalitātes vadīšanas teorijas pamati*, Kamene, Rīga, 2002.
4. Levačič “Managing resources in educational institutions: an open system approach”, *Educational management*, pp. 127–137.
5. The quality of teaching English in Latvian schools, See: www.akreditacija.lv, (viewed 1.06.2006)

About the author

Ieva Rudzinska, Mag Paed, lecturer.

Main research themes: PhD thesis connected with quality management of students learning in English for Specific Purposes (ESP) study course; assessment and self-assessment of language skills; development of sport terminology in Latvian

**PROFESIONĀLO KOMPETENČU PILNVEIDE
DEJU SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBĀ**

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES
IN THE EDUCATION OF DANCE TEACHERS**

Rita Spalva

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola
Imantas 7. līn., Rīga, LV-1083

Anna Kūkoja

Zuyd University
Bosscherweg 45, 6219 ND, Maastricht, the Netherlands

Anotācija

Kompetence pedagoģijā tiek skaidrota kā spēju kopa, kuru var iegūt dzīvesdarbībā, to nemitīgi pilnveidojot. Mākslas pedagoģijā profesionālās kompetences veido gan zināšanas par mākslas procesiem, gan prasmes izmantot šīs zināšanas konkrētā situācijā, gan spēja būt atvērtam jaunām zināšanām. Vienotas Eiropas veidošanās ir sekmējusi integrēšanās procesus, attīstot ideju par vienotu pieeju izglītībā kopējā sociālkultūras telpā. Raksta autores analizē ELIA (*European League of Institutes of the Arts*) izstrādātā projekta Eiropas rezultātus dejas izglītības jomā, kurā uzsverta nepieciešamība veidot kopējus profesionālos standartus dejas izglītībā gan bakalaura, gan maģistra studiju programmas līmenī.

Izmantojot ASV un Austrālijas pieredzi deju skolotāju nacionālo standartu un no tiem izrietošo kompetenču izveidē un ELIA izstrādātās rekomendācijas, rakstā pētītas deju skolotāju profesionālās kompetences un to pilnveides iespējas Latvijā. Tiek izmantota Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas pieredze divpakāpju deju skolotāju izglītības (bakalaura, maģistra līmenis) izveidē. Analizēts profesionālā bakalaura *Deju un ritmikas skolotājs* un profesionālā maģistra *Dejas pedagoģija* studiju programmu saturs un organizācijas veidi deju skolotāju profesionālo kompetenču pilnveidei Boloņas procesa pamatprincipu – konkurētspēja, kvalitāte, pieejamība – kontekstā.

Atslēgvārdi: kompetences, dejas izglītība, pieredze, pilnveide.

Ievads

Mūsdienās pedagoģijā kompetence tiek skaidrota kā spēju kopa, kuru var iegūt dzīvesdarbībā, to nemitīgi pilnveidojot. Skaidrojuma pamatā ir darbības teorijas atzinumi par izzīņas priekšmetisko un garīgo vienotību. Līdz ar to kompetence jāaplūko no subjektīvā (spējas, pieredze) un objektīvā (pieredzes gūšanas iespējas) aspekta.

I. Tiļļa apgalvo, ka kompetences priekšmetiski saturisko struktūru veido divu komponentu – subjektīvā un objektīvā – mijiedarbība. Pirmajā komponentā ietilpst individuālajā pieredzē pamatotās spējas, otrajā – pašpieredzes, citu un pasaules pieredzes gūtās iespējas. Šāda pieeja kompetences skaidrojumā norāda, ka cilvēkam rodas arvien jauni izaicinājumi, nemitīgi pilnveidojot pieredzi.

A. Bruks (*Bruck, 2002*) analizē kompetenci kā rezultātu un veido kompetentas personas raksturojumu – tā ir spējīga realizēt savu nodomu, tai ir zināšanas un prasmes nodoma īstenošanai, tā spēj sekmīgi organizēt darbību jaunās, sarežģītās situācijās.

Analizējot kompetenci kā darbību un arī rezultātu, I. Tiļļa veido kompetences definīciju: “.. tā ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuālā kombinācija. Procesuālajā izpratnē tā nemitīgi pilnveidojas, jo spējas attīstās mūžilgi, pilnveidojas pieredze

un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī” (Tiļļa, 2005, 39).

Mākslas pedagoģijā profesionālās kompetences veido gan zināšanas par mākslas procesiem, gan prasmes izmantot šīs zināšanas konkrētajā situācijā, gan spēja būt atvērtam jaunām zināšanām. Sarežģītu integrācijas un diferenciacijas procesu rezultātā mākslas pedagoģija ietver sevī vairāku objektu sfēras – zinātnes un mākslas, patiesā un skaistā vienotību un savstarpēju mijiedarbību cilvēka iespēju izziņā un attīstībā (Anspaks, 2006, 19).

Pētījuma mērķis un uzdevumi – analizēt deju skolotāju profesionālās kompetences un konstatēt to pilnveides veicinošos faktorus izglītībā.

Pētījuma priekšmets – deju skolotāju kompetenču pilnveide.

Pētījuma metodes – pedagoģiski psiholoģiskās literatūras, projektu dokumentu, studiju programmu analīze.

Pētījuma teorētiskais pamats

Vienotas Eiropas veidošanās ir veicinājusi integrēšanās procesus kopējā sociālkultūras telpā. Procesu aktivizēšanas garants ir sabiedrības interese par bāzes kompetencēm un iespējām tās integrēt Eiropas Savienības izglītībā. Daudzās valstīs ir veikti apjomīgi pētījumi un projekti, vērsti uz kompetences kategorijas pētīšanu. Analizējot vairāku starptautisko projektu rezultātus, I. Tiļļa nonāk pie atziņas, kas kompetences attīstības un pilnīgošanas izpratni mūsdienu skatījumā raksturo mījsakarībās starp mācīšanās, sadarbības un saziņas spējām, pieredzi, tās gūšanas iespējām (Tiļļa, 2005, 42).

Par nozīmīgu dokumentu dejas izglītībā uzskatāms 2001. gadā ELIA izstrādātā projekta *Potential Changes in Higher Dance Education in Europe through the Bologna Agreement* rezultāti (pieejams: <http://www.k.12waus/certification/profed/competency/2007standards/Dance.pgcf>). Tajā analizēta situācija dejas izglītībā sešās Eiropas valstīs – Somijā, Anglijā, Čehijā, Nīderlandē, Zviedrijā, Portugālē, lai izstrādātu vadlīnijas un rekomendācijas dejas izglītības straujākai iekļaušanai kopējā Eiropas telpā. Projekta gala dokumentā uzsvērts, ka šim nolūkam nepieciešams veidot kopējus profesionālos standartus deju izglītībā gan bakalaura, gan maģistra studiju programmas līmenī. Tādā veidā tiek veicināta studiju mobilitāte, dejas izglītības iekļaušanās Eiropas multikulturālā vidē un nacionālās piederības saglabāšana.

Projekta empīriskais pētījums liecina, ka dažādās Eiropas reģiona valstīs ir gan kopīgs, gan atšķirīgs dejas izglītības saturā un organizācijā. Atšķirīgi ir studiju ilgumi, iegūstamā kvalifikācija (dejojājs, deju skolotājs, horeogrāfs), arī piešķiramā grāda zinātņu nozare (mākslas zinātnes, humanitārās zinātnes). Kopēja pieeja ir studiju programmu saturā (līdzīgi studiju priekšmeti: klasiskā deja, modernā deja, dejas kompozīcija u. c.), kā arī studiju organizācijā (pieredzes uzkrāšanai aktīvi tiek izmantotas meistarklases, koncertdarbība, prakse u. c. veidi). Projektā iegūtā informācija un pieredze veido pamatu turpmākajam solim vienotu deju skolotāja profesionālo kompetenču izstrādāšanai un ieviešanai, kas sekmē trīs līmeņu (bakalaura, maģistra, doktora) izglītības saskaņošanu un ieviešanu Eiropā.

Pasaules pieredzē redzam jau izstrādātas pieejas deju skolotāju profesionālo kompetenču izveidē. Par vienu no interesantākajām raksta autoru skatījumā ir Austrālijas pieredze. 1994.–1995. gadā projekta rezultātā tika izstrādāts un ieviests dejas pedagogu standarts *The Australian Guidelines for Dance Teachers* (pieejams: <http://www.ausdance.org.au/outside/interest/competency/assess.html>).

Projektā visplašākā veidā tika iesaistītas vadošās dejas mākslas augstskolas un sabiedriskās organizācijas. Tā rezultātā izstrādātas deju skolotāju darbības vadlīnijas, izveidots deju skolotāju nacionālais standarts un atbilstoši tam – deju izglītībā apgūstamās kompetences. Vadlīnijās un standartā uzsvērtā profesionālā ētika, sadarbības prasmes, zināšanas dejā.

Deju skolotāju zināšanas Austrālijas nacionālajā standartā tiek iedalītas 2 līmeņos:

- 1) zemākais – reproduktatīvais līmenis (*recreational*), kurā tiek apgūtas dejas atpūtai, komunikēšanai un socializācijai (*community and social dance*). Šī pieeja tiek lietota darbam ar bērniem pirmsskolā, skolā, dažādās interešu grupās, cilvēkiem ar īpašām vajadzībām;
- 2) augstākais līmenis – apgūtas profesionālas dejas tehnikas, kompozīcija, priekšnesumu veidošana, saistība ar citām mākslām. Deju skolotāji tiek sagatavoti profesionālam darbam ar studentiem, kuri vēlas veidot dejotāja karjeru.

Abi zināšanu līmeņi ir savstarpēji saistīti – tikai apgūstot zemāko līmeni, deju skolotājs var turpināt apgūt augstāku zināšanu līmeni. Izmantojot deju skolotāju nacionālo standartu un izstrādās kompetences, Austrālijā ir izveidota sistēmiska pieeja deju apmācībai vispārizglītojošās un profesionālajās mācību iestādēs.

Interesanta ir arī ASV pieredze profesionālo deju skolotāju kompetenču izveidē. Izstrādātajās nacionālajās deju skolotāju darbības vadlīnijās teikts, ka to filozofisko pamatu veido atziņas par to, ka

- 1) māksla ir civilizācijas ieguvums,
- 2) mākslai piemīt universāla valoda,
- 3) mākslas studijas attīsta cilvēku kognitīvās prasmes, kreativitāti, tā sagatavojot cilvēkus dzīvei 21. gadsimtā,
- 4) zināšanas un prasmes mākslas tehnoloģijās tuvina cilvēku izpratni par mākslinieciskiem procesiem.

Pamatojoties uz vadlīnijās definētajām pamattēzēm, ir izstrādāts ASV deju skolotāju profesionālo kompetenču standarts, kuru veido

- 1) pamatzināšanas dejas tehnikās, kustību ontoloģijā,
- 2) izpratne par dejas procesuālo aspektu,
- 3) izpratne par māksliniecisko procesu sakarībām,
- 4) dejas kultūrvēsturiskais konteksts,
- 5) saistība ar mūsdienu sabiedriskajiem procesiem,
- 6) dejas pedagoģiskais aspekts (pieejams: <http://www.k.12waus/certification/profed/competency/2007standards/Dance.pgf>).

1. tabula

Deju skolotāju profesionālās kompetences (ASV pieredze)

Nr. p. k.	Kompetences
1.	Pamatzināšanas dejas tehnikās, kustību ontoloģijā
1.1.	Izprast dejas elementus – telpu (darbība, apjoms, virzieni, līmeņi, forma, pārvietošanās veidi, sakarības); laiku (ritms, temps, taktsmērs)
1.2.	Izpratne par kustību organizācijas principiem
1.3.	Izpratne par dejas ekspresiju un tās komunikatīvajām īpašībām
1.4.	Izpratne par dejas procesuālo aspektu – kreativitāte, priekšnesums, atsauksme
1.5.	Spēja analizēt deju, izmantojot terminoloģiju un bāzes konceptus
1.6.	Zināšanas par horeogrāfiskā procesa struktūru
2.	Izpratne par mākslinieciskā procesa saturu un organizāciju
2.1.	Zināšanas un prasmes dejas veidošanas pieredzē
2.2.	Zināšanas un prasmes dejas iestudēšanas pieredzē
2.3.	Dejas ekspresīvais un komunikatīvais aspekts
2.4.	Zināšanas par horeogrāfiskām formām

Nr. p. k.	Kompetences
	Izpratne par dejas kvalitātēm – tērps, gaisma, scenogrāfija, skaņa, tehnoloģijas
3.	Izpratne par māksliniecisko procesu sakarībām
3.1.	Izpratne par dejas saistību ar citām mākslām
3.2.	Zināšanas par dejas attīstības reģionālajiem procesiem
3.3.	Sakarības starp māksliniecisko darbību un rezultātu
4.	Dejas kultūrvēsturiskais konteksts
4.1.	Izpratne par dejas attīstības vēsturiskajiem procesiem
4.2.	Izpratne par sabiedrības sociālajām izmaiņām un to atspoguļojumu dejā
5.	Saistība ar mūsdienu sabiedriskajiem procesiem
5.1.	Dejas izglītības filozofija un sociālā bāze
5.2.	Dejas izglītības nozīme sabiedrības attīstībā
5.3.	Izpratne par plaģiātu dejas mākslā
6.	Dejas pedagoģiskais aspekts
6.1.	Izprast dejas pedagoģijas mērķus
6.2.	Spēja kustību demonstrēt
6.3.	Spēja sintezēt/analizēt horeogrāfisko darbību
6.4.	Spēja komunicēt
6.5.	Saskarsmes prasmes dejas iestudēšanas procesā

Par deju skolotāju kompetencēm ārzemju literatūrā galvenokārt tiek spriests mākslas izglītības filozofijas kontekstā. S. V. Stinsons (*Stinson*) rakstā *Realitātes, mīti un prioritātes: deju skolotāju kompetences* (Stinson, 1993) analizē kompetenču veidošanas problēmas deju skolotāju izglītībā. Viņa tās saskata pretrunā starp mākslinieciskiem meklējumiem dejā un birokrātisku pieeju dejas (un arī citu mākslu) izglītībā. Autore uzskata, ka standarts ne vienmēr ir spējīgs nodrošināt augstsvērtīgus mākslinieciskos rezultātus, ja tajā netiek ievērots personības (deju skolotāja) nepieciešamo īpašību kopums – tolerance, empātija, saskarsmes un komunicēšanās spējas.

Pētījuma rezultāti

20. gadsimta beigās Latvijā strauji attīstās nozaru pedagoģija, tostarp arī mākslas apakšnozarēs. Kā uzsver A. Špona, kultūras un mākslas apakšnozare Latvijā attīstās nevienmērīgi, taču tās attīstībā ir ieinteresēti ne tikai zinātnieki, bet arī sabiedrība kopumā, jo “.. pedagoģijas zinātnes nozaru kompleksa attīstība un stabilitāte var nodrošināt sabiedrības dzīves kvalitātes pilnveidošanos, humānisma attīstību un nostiprināšanos valsts sabiedrisko organizāciju darbībā, cilvēku stavstarpējās attiecībās (Špona, 2004, 35. lpp.).

Latvijā dejas izglītību iespējams iegūt J. Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) horeogrāfijas mākslas profesionālā bakalaura un profesionālā maģistra studiju programmā, Latvijas Kultūras akadēmijas (LKA) modernās dejas bakalaura studiju programmā, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas (RPIVA) profesionālā bakalaura *Deju un ritmikas skolotājs* un profesionālā maģistra *Dejas pedagoģija* studiju programmā, Liepājas Pedagoģijas akadēmijas (LPA) profesionālā bakalaura studiju programmā *Sporta un deju skolotājs*. Studentu uzņemšana LKA un JVLMA notiek vienu reizi četros gados, bet RPIVA – katru gadu pilna un nepilna laika studijās. LPA studiju programma ir licencēta un tajā studē 1. kursa studenti. Raksta autores uzskata, ka šāds sadalījums veido loģisku un sakārtotu deju skolotāju un horeogrāfu apmācības sistēmu, izslēdzot nevajadzīgu konkurenci augstskolu starpā un nodrošinot gan dejas pedagoģijas, gan dejas mākslas attīstību Latvijā.

Par dejas pedagoģijas attīstības atskaites punktu Latvijā varam uzskatīt 1996. gadu, kad RPIVA tika atklāta profesionālā bakalaura studiju programma *Deju un ritmikas skolotājs*. Šīs

programmas absolventi (vairāk nekā 150) laika gaitā ir kļuvuši par Latvijā pazīstamiem deju kolektīvu vadītājiem, interešu izglītības skolotājiem, metodisko apvienību vadītājiem, rajonu un Vispārējo Deju svētku virsvadītājiem. Ar 2007. gadu RPIVA studijas uzsākuši profesionālās maģistra studiju programmas *Dejas pedagogija* studenti. Par nozīmīgu notikumu dejas pedagogijas nozares attīstības veicināšanā ir uzskatāms arī pirmais aizstāvētais promocijas darbs dejas pedagogijā *Dejas kompozīcijas prasmju pilnveide studentu mākslinieciskajā darbībā* (Spalva, 2007).

Profesionālā bakalaura studiju programmu *Deju un ritmikas skolotājs* raksturo inovatīvo metožu ieviešanu studiju procesā, dejas teorijas saistība ar praksi pedagoģiskās un mākslinieciskās darbības mijattiecībās. Par programmas aktualitāti liecina studiju programmas absolventu augstais reitings darba tirgū, kā arī fakts, ka 19 šīs programmas absolventi ir kļuvuši par rajonu Deju svētku virsvadītājiem un metodisko apvienību vadītājiem. Studiju programmas *Deju un ritmikas skolotājs* pašnovērtējuma ziņojumā formulēti uzdevumi:

- 1) pilnveidot studentu motivāciju deju skolotāja profesionālo kompetenču pilnveidei,
- 2) veicināt studentu pētniecisko darbību,
- 3) veicināt studentu iekļaušanos Latvijas kultūrvidē,
- 4) pilnveidot studiju programmu, ieviešot inovatīvas pieejas pedagoģijā, psiholoģijā, dejas didaktikā (pieejams: www.aiknc.lv).

Iepriekšējā personīgā pieredze dejā ir svarīgs nosacījums studiju uzsākšanai programmā *Deju un ritmikas skolotājs*. RPIVA ir izstrādātas un Augstākajā izglītības padomē apstiprinātas *Papildu prasības reflektantiem profesionālā bakalaura studiju programmā Deju un ritmikas skolotājs horeogrāfisko prasmju pārbaudei*. Izstrādātās prasības un vērtēšanas kritēriji nosaka nākamā deju skolotāja bāzes zināšanas, kurām studiju procesā ir jāpāraug profesionālās kompetencēs. Profesionālo spēju pārbaudē tiek konstatēta reflektantu izpratne par dejas tehniku, telpas un laika aspektu dejā, saņemot *vērtējumu ballēs* no 1 līdz 10.

2.1. tabula

**Profesionālās prasības reflektantiem profesionālā bakalaura studiju programmā
*Deju un ritmikas skolotājs***

Prasības	Maksimāli iegūstamās balles
Dejas tehniskais izpildījums	4
Dejas izvietojums laikā	3
Dejas izvietojums telpā	2
Emocionālais/vizuālais tēls	1

2.2. tabula

Kritēriji dejas tehniskajam izpildījumam

1 balles	Zems izpildījuma līmenis; minimālas prasmes dejas tehnikā, apgūti 2–3 kustību elementi, izpildījuma neprecizitāte, kustību nenobeigtība, nav izpratnes par izveidotās dejas žanru
2 balles	Vidējs izpildījuma līmenis; kustību elementi apgūti dažu kustības kombināciju līmenī, neliela izpratne par izvēlētās dejas žanru
3 balles	Vidēji augsts izpildījuma līmenis; apgūtas vairākas izvērstas kustību kombinācijas, izpildījuma precizitāte, izpratne par izvēlētās dejas žanru
4 balles	Augsts izpildījuma līmenis; dejas sastāv no daudziem kustību elementiem; izpildījuma precizitāte, lakonisms, izpratne par izpildāmās dejas žanru un stilu
0 balles	Neatbilst prasībām

2.3. tabula

Kritēriji dejas izvietojumam laikā

1 balle	Izpildījuma atbilstība mūzikas ritmam
2 balles	Izpildījuma atbilstība mūzikas melodijai, ritmam, frāzējumam
3 balles	Izpildījuma atbilstība mūzikas melodijai, ritmam, frāzējumam; niansēta darbības atbilstība mūzikas raksturam
0 balles	Neatbilst prasībām

2.4. tabula

Kritēriji dejas izvietojumam telpā

1 balle	Neliela izpratne par dejojāja izvietojumu telpā, nav izpildījuma dinamikas, saistītas ar telpas izmantošanas iespējām
2 balles	Izpratne par dejojāja daudzdimensiālu izvietojumu telpā
0 balles	Neatbilst prasībām

2.5. tabula

Kritēriji un rādītāji izpildījuma emocionālajam/vizuālajam tēlam

1 balle	Izpildījuma mākslinieciskais līmenis, emocionalitāte, izvēlētajam dejas žanram atbilstošs vizuālais risinājums
0 balles	Neatbilst prasībām

Studiju kursu saturs paredz mērķtiecīgi attīstīt studentu profesionālās zināšanas un prasmes, integrēt teorētiskās atziņas studentu praktiskajā darbā, veicināt studentu mākslinieciskās darbības kvalitātes.

Dejas pedagogijas nozarei attīstoties, par aktualitāti un nepieciešamību ir kļuvusi deju skolotāju mūžizglītības programmas veidošana Latvijā. Šim nolūkam Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā ir veikti vairāki nozīmīgi pētījumi:

- 1) analizēts profesionālā bakalaura studiju programmas *Deju un ritmikas skolotājs* studiju saturs Eiropas pieredzes kontekstā (N. Šagunas bakalaura darbs *RPIVA deju un ritmikas skolotāju studiju programmas darbības analīze*),
- 2) pētīta situācija deju skolotāju darba tirgū (ESF projekts VPD1/ESF/PIAA/05/APK/3.2.5.2./0004/0164 *Tālākizglītības programmas izveide un aprobācija RPIVA Deju un ritmikas skolotāja studiju programmas absolventu profesionālās kompetences paaugstināšanai*),
- 3) izstrādātas rekomendācijas deju skolotāju kompetenču pilnveidei tālākizglītības un mūžizglītības kontekstā (ESF projekts VPD1/ESF/PIAA/05/APK/3.2.5.2./0004/0164 *Tālākizglītības programmas izveide un aprobācija RPIVA Deju un ritmikas skolotāja studiju programmas absolventu profesionālās kompetences paaugstināšanai*).

Projekta rezultāti liecina, ka lielākā daļa deju skolotāju (79% no 82 aptaujātajiem) strādā ar vairāku vecumposmu dejojājiem – bērniem, jauniešiem, vidējās un vecākās paaudzes dalībniekiem). Tāpēc darba tirgū ir arvien pieaugošs pieprasījums pēc vispusīgi attīstītiem, zinošiem deju skolotājiem, kuri ne tikai māca apgūt horeogrāfiju un dejas tehnikas, bet arī izprot vecumposmu psiholoģiskās un fizioloģiskās īpatnības, cilvēku anatomiju un fizioloģiju, kustību ontoloģiju; kuri spēj izprast un analizēt deju gan psihofiziskajā, gan mākslinieciskajā aspektā.

2007. gadā RPIVA tika ieviesta profesionālā maģistra studiju programma *Dejas pedagogija*. Tā pilnveido bakalaura līmenī iegūtās profesionālās kompetences dejas teorijā un praksē, zinātnisko problēmu risināšanā, dod iespēju deju skolotājiem turpināt izglītību doktorantūras programmās, arī nodrošina dejas pedagogijas zinātnes nozares attīstību Latvijā. Ņemot vērā

pasaulē un Eiropas pieredzi, situāciju Latvijas izglītībā un darba tirgū, RPIVA ir izstrādāts profesionālā maģistra studiju programmā apgūstamo kompetenču saturs, kura teorētisko pamatu veido Latvijas interešu izglītības skolotāja standarts, kas vispārīgā veidā nosaka nepieciešamo zināšanu, prasmju un iemaņu apjomu (pieejams: http://www.izmpic.gov.lv/Standartu_reg/Skolotajs.pdf).

2.6. tabula

Apgūstamās kompetences atbilstoši profesijas standartam

Nozares teorijas studiju kursi (11 KP)	
Personības attīstības teorijas pedagoģijā	Prasme izvērtēt audzēkņu personību izaugsmi Prasme orientēties psiholoģijas literatūrā un izmantot to profesionālajā un zinātniskajā darbībā
Daiļrades psiholoģija	Izpratne par radošo darbību Prasme atklāt audzēkņu radošumu Radošo spēju atraisīšana, inteliģences un kompetences paaugstināšana
Pētījumu organizācija un norise	Iegūt, analizēt, atlasīt informāciju un izmantot to pētniecībā Prasme veikt pētniecisko darbību Prasme izmantot sistēmisku pieeju zinātnisku problēmu risināšanā
Lingvistiskās mācības	Prasme veidot stilistiski un gramatiski pareizu un precīzu rakstu valodu Prasme izmantot iegūtās zināšanas mācību programmu un metodisko materiālu izveidē Prasme pilnveidot zināšanas valodas kultūras kā zinātnes nozares pamatjautājumos
Kultūras menedžments	Prasme izstrādāt radošos projektus Prasme strādāt komandā Prasme organizēt māksliniecisko darbību
Profesionālie teorijas un prakses studiju kursi (15 KP)	
Inovācijas dejas pedagoģijā	Prasme veikt pedagoģiskās darbības analīzi Prasme pilnveidot profesionālo meistarību
Dejas pedagoģijas vēsture Latvijā	Prasme apgūt nacionālās kultūras vērtības Pilnveido zināšanas bērnu dejā un latviešu tautas dejā Veido vēsturisko un sistēmisko pieeju dejas pedagoģijas procesu analīzē
Tradicionālā mūzika	Prasme apgūt kultūras vērtības un tradīcijas Izprast globalizācijas procesu ietekmi uz tradicionālo kultūru
Dejas analīze	Prasme novērtēt radošos sasniegumus Attīstīt pašnovērtējuma prasmes Prasme pilnveidot analītiskās prasmes
Deju mūzikas literatūra	Prasme nodrošināt bērniem un jauniešiem emocionālo un estētisko labklājību Rosināt mākslinieciskās izziņas intereses
Kustību terapija	Prasme noteikt audzēkņu individuālās īpatnības Prasme pētīt personību attīstību Prasme veikt individuālo korekcijas darbu
Prakse (14 KP)	
Meistarklases	Pilnveidot profesionālo meistarību
Asistenta prakse	Apzināt labāko pedagoģisko pieredzi Izmantot jaunākās atziņas mācību saturā un metodikā
Iestudējumu veidošanas prakse	Prasme līdzdarboties radošajos projektos

Mērķtiecīgi organizēta divu līmeņu (bakalaura, maģistra) dejas pedagoģijas programmu īstenošana RPIVA ir efektīvs mācību un mācīšanās līdzeklis deju skolotāju mūžizglītībā. Šajā procesā neatkarīgi no formālās izglītības sistēmām katrs var veidot savu personīgo kompetenču modeli, kas ir nepieciešams aktīvai pedagoģiskai, mākslinieciskai, zinātniskai un organizatoriskai darbībai.

Secinājumi

RPIVA izveidotās divu līmeņu (bakalaura, maģistra) studiju programmas veicina zināšanu sabiedrības veidošanos Latvijā, pilnveido deju skolotāju profesionālās kompetences pedagoģiskās un mākslinieciskās darbības vienotībā, sekmē zinātniski pētniecisko darbību un nodrošina deju skolotāju profesionālo pilnveidi atbilstoši mūžizglītības koncepcijai. Profesionālo kompetenču attīstības garants ir studiju programmu pēctecība, konkurētspēja, kvalitāte un pieejamība. Deju skolotāju kompetences pilnveidojas, izkopjot individuālajā pieredzē, pašpieredzē un pasaules pieredzē gūtās zināšanas un prasmes.

Izmantotie informācijas avoti

1. Anspaks, J. *Mākslas pedagoģija*. 1. grāmata. Rīga: RaKa, 2004. 298 lpp.
2. Bruck, A. *Welche Kompetenzen? Anforderungen, Grundlagen und Ueberblick aus anthropologischer Perspektive, in Basiskompetenzen*. Reihe: 7, Praktische Kompetenz, 1.1, 2002. Available: www.basiskompetenzen.de
3. Spalva, R. *Dejas kompozīcijas prasmju attīstība studentu mākslinieciskajā darbībā*: promocijas darbs. Latvijas Universitāte. Rīga, 2007. 204 lpp.
4. Šaguna, N. *RPIVA deju un ritmikas skolotāju studiju programmas darbības analīze*: bakalaura darbs. RPIVA. Rīga: 2006. 56 lpp.
5. Špona, A., Čehlova, Z. *Pētniecība pedagoģijā*. R.: RaKa, 2004. 203 lpp.
6. Stinson, S. W. *Realities, Myths and Priorities: Teacher Competencies in Dance / YOPRD / The Journal of Physical Education Recreation & Danca*, vol. 64, 1995, p. 13–26.
7. Tiļļa, I. *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. R.: RaKa. 2005. 294 lpp.
8. *Eiropas augstākās izglītības telpa*. Pieejams: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/bol_dec_LV.pdf
9. *Profesiju standarts*. Pieejams: http://www.izmpic.gov.lv/Standartu_reg/Skolotajs.pdf
10. *Profesionālās izglītības likums*. Pieejams: http://www.aic.lv/Rp/Latv/LIK/prof_izg_lik.htm#26
11. *MK Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu*. Pieejams: www.likumi.lv/doc.php?id=55887 - 15k
12. *The Australian Guidelines for Dance Teachers*. Available: <http://www.ausdance.org.au/outside/interest/competency/assess.html>.
13. *Endorsement Competencies for Dance P-12*. Available: <http://www.k.12waus/certification/profed/competency/2007standards/Dance.pgf>
14. Studiju programmas *Deju un ritmikas skolotājs* pašnovērtējuma ziņojums (2001.–2007. gads). Pieejams: www.aiknc.lv

Abstract

Competence in pedagogy is defined as a set of abilities acquired through life experience, undergoing constant improvement. In art pedagogy, professional competence is comprised of knowledge about the art processes as well as the skills to use this knowledge in specific situations, and the ability to be open for new knowledge. The creation of a united Europe facilitated the process of integration, developing the idea of a common approach in education in a common socio-cultural area. The authors of this article analyse the results of the project elaborated by ELIA (*European League of Institutes of the Arts*) in the field of dance education that emphasises the necessity of creating common professional standards in dance education at both the bachelor's and master's level. Using the experience of USA and Australia in

establishing national standards for dance teachers and the resulting competences as well as the recommendations worked out by ELIA, the authors of the article analyse the professional competences of dance teachers and the possibilities of their improvement in Latvia. The article shares the experience of Riga Teacher Training and Educational Management Academy in the creation of two-stage dance teachers' studies. The content and organisation of the professional bachelor's programme *Dance and Rhythmics Teacher* and the professional master's programme *Dance Pedagogy* have been analysed from the point of view of improvement of teachers' professional competence in the context of the basic principles of the Bologna process: competitiveness, quality, availability.

Keywords: competences, dance education, experience, improvement.

About the authors

Rita Spalva – Dr. Paed., Assoc. Prof.

Research and academic interests: dance pedagogy, art education.

Address: Andromēdas gatve 10-31, Rīga, LV-1084, Latvia.

Anna Kukoja – Bachelor of International Communication, Student, Translator.

Research and academic interests: social changes in Europe; political, social and educational development of Eastern Europe.

Address: Bosscherweg 45, 6219 ND, Maastricht, the Netherlands.

HOW DO STUDENTS DIFFER IN LEARNING STYLES AND ACHIEVEMENTS IN LANGUAGE LEARNING?

KĀ ATŠĶIRAS STUDENTU MĀCĪBU STILS UN VALODU PRASMJU LĪMENIS?

Anna Tatarinceva

Dr. Paed., Associate Professor
Transport and Telecommunication Institute
Rīga, Latvia

Abstract

The paper presents the investigations of various aspects of gender differences of male and female functioning in society, culture, language and learning. The research analyses the influence of the gender factor on students' social behaviour, language learning, their preferences of the pattern of knowledge in various aspects – cognitive, emotional abilities, learning styles, and achievements.

Keywords: gender, learning style, hemisphere, human brain, language, achievements, differences, influence, cognitive skills.

I. Introduction

The question of gender differences in intelligence or academic achievements has been debated for centuries and the issue has taken on particular importance in the past twenty five years.

The most important thing to keep in mind about this debate is that no responsible researcher has ever claimed that any male-female differences on any measure of intellectual ability are significant compared to the differences between each sex as such.

Investigations of gender differences in proficiency and skills have a long history, but there still is a need for further analyses. There is always a need for information regarding reasons why such differences emerge, how they are developed, how they influence individual learning style, human cognitive abilities and achievements in different spheres of life.

The aim of the research is to investigate the influence of the gender factor on students' learning style and achievements in the process of language learning.

The object of the research is students' language learning

The subject of the research is students' gender-based learning style.

The methods of the research are an analysis of pedagogical, psychological, sociological literature, an empirical study of the data on students' gender differences.

The tendency to dissociate language and gender was mostly introduced in the western intellectual tradition. One of the most interesting questions is, how these two notions – language and gender – are bound to each other. The distinction between the essence of notions *sex* and *gender* is a frequent topic for debate in research and epistemology. A common use of the term *sex* restricts it to biological, or physiological distinctions between *males* and *females*, while reserving the term *gender* to refer to the psychological features or attributes associated with such categories as *feminine* or *masculine* that are developed through socialisation (Deaux, 2005; Oakley, 1992).

The usage of the term *gender* is also more accurate for the connection to the *gender system* identified by researchers (Hirdman, 1998; Harding, 2006; Scott, 1999), since it marks the cultural and structural dimension. The term *gender* denotes social, psychological, or

behavioural characteristics, not biological or anatomical. *Gender roles* are culturally prescribed behaviours and traits that dictate how males and females should act.

The inviolability of human life, individual freedom and integrity, the equal value of all humans, equality between women and men are the values a higher school should form and bring about (Lpo, 2004). The gender aspect of cognitive performance is one important part of this goal. Research on human cognitive abilities or intelligence showed the assumption of female intellectual inferiority (e.g., Shields, 1995; Rossiter, 1992; Dijkstra, 2006). But some investigations produced scientific evidence that females and males are equally intellectually capable (Elliot, 1991; Gadwa & Griggs, 1995).

We have to be aware of that if gender is a social phenomenon, one should be able to find linguistic evidences of it, since language is the primary means by which we create the categories we help our students to learn.

Patterns of gender differences are deeply rooted in the mass media as well as in national belief systems. Many of the reflected beliefs address notions of gender differences in cognitive abilities, proficiency and achievements.

Francis Galton was the first who claimed the empirical scientific ground to conclude that women tend to be inferior to men in all their capacities (Galton, 1907, referred in Shields, 1995). One of the many examples by Shields illustrates the logic of that time: “That men should have greater cerebral variability and therefore more originality, while women have greater stability and therefore more common sense, are facts both consistent with the general theory of sex and verifiable in common experience.” (Shields, 1995)

Females, considered the opposite to males by default, were seen as more restricted or even invariable intellectually: “A woman is a rule, typical, but a man is an individual. There is incomparably less variation among women than men. If you know one woman, you know them all, with but few exceptions” (Dijkstra, 2006).

It seems particularly important to contrast such ideas with well-founded results of what the socially constructed reality is. These problems are always present when gender differences, their influence on individual learning style and achievements are in focus.

II. The Essence of Learning Style

Let us return to the title of the paper and analyse how gender differences influence students' learning styles and achievements in language learning.

Learning style is the whole, unique, genetically predetermined complex of characteristic conditions under which an individual functions in his/her conscious intellectual activities – concentrates, perceives, processes, retains, and applies new and difficult information – in the unity of progress in learning and acquisition of learning objectives of curriculum with the help of successful interaction with the learning environment and a creative use of one's own potential (Tatarinceva, 2005).

Every student has a characteristic learning style regardless of his/her intelligence or socio-economic status. Psychologists have identified which elements of individual learning style are biologically imposed, stable, and which elements could be developed during individual life experiences.

The following elements of individual learning style are genetically predetermined:

- the type of information processing (the dominance of the left/right hemisphere of human brain), and
- perceptual strengths (the level of the development of auditory, visual, tactile, kinaesthetic sensory canals) (Milgram, 2000; Dunn, 1998; Griggs, 1991).

Learning style is a reasonably stable characteristic, only some elements of it, such as motivation, responsibility for learning and social preferences can be changed as a result of maturity and strong personal efforts.

At least three-fifths of the learning style is genetically predetermined, and this biological determination of individual learning style works during an individual's life-time (Karpova, 1994; Milgram, 2000; Griggs, 1991). An individuals' responses to sound, light, seating arrangements, intake, the optimal time of day for learning, closely connected with the process of information processing, are also biologically predetermined (Anastasi, 1988; Dunn, 1998; Restak, 1999; Thies, 1999).

Such factors as age, achievement level, gender, culture can influence individual learning style and individuals' achievements in learning (Ebel, 1999; Milgram & Price, 2003; Cavanaugh, 2002; Grebb, 1999).

Let us analyse the influence of the gender factor on students' learning style and their achievements in learning in more detail.

III. The Influence of the Gender Factor on a Student's Learning Style and Achievements in the Process of Foreign Language Learning

Males and females learn differently (Grebb, 1999; Ebel, 1999; Dunn, 1992). Males tend to be more kinaesthetic, tactual, visual, need more mobility in a more informal environment, are more nonconforming and peer motivated than females. Females tend to be auditory, self- and authority-motivated, need significantly quieter atmosphere while learning; they are more conforming than males (Marcus, 1999; Pizzo, 2000). There are fundamental differences among male and female ways of communication (Thomson, 1995). Thomson believes that male learning focuses on competitions, status and independence. In contrast, female world focuses on intimacy, consensus, sometimes independence. Social preferences of males and females are also different in the process of learning.

Male students prefer learning tasks connected with competitions in hierarchical groups, while female students learn by collaboration in small groups in which mutual liking is important (Dorval, 2000).

Males feel more comfortable in a lecturer's role, which is a demonstration of expertise and status, females prefer a listener's role, as a desire to collaborate, be liked by products of a world of connections, not status (Aries, 1996; Fox, 1999). Females prefer to share their expertise with others rather than rivalling with them. Ong (1999) suggests that females prefer to keep peace, they see the orders that males give them as provocative and challenging while male students see suggestions that females make as infuriating and bossy (Cavanaugh, 2002).

Male and female students show clear differences in their approaches to learning tasks connected with problem-solving. Males produce a mass of short spurts of speech, females produce big blocks of talk. Male students prefer to get learning tasks which give them an opportunity to speak more in public settings; females prefer to speak more in private settings, they see conversation as an important way of maintaining relationships (Dorval, 2000; Tannen, 1992).

Females excel at language tasks requiring perceptual speed, males do better on general information tasks. Females prefer tasks connected with remembering verbal information, faces, names, object locations, landmarks along a route, have better episodic memory, but males do better on travel directions tasks (Colley, 2001; Ong, 1999). Females have advantages on measures of verbal fluency, vocabulary, quality of speech; males are better on writing, but they often have difficulties in tasks connected with perception of speech, experience reading

disability, they do better on tasks connected with logic, problem-solving situations (McMahan, 2002; Petrovsky, 1999; Feingold, 1999).

Male students dismiss problems of others or change the subject. Females listen to, confront problems, and encourage other people. These two approaches to language learning problems are poles apart. Male and female students have different approaches to reading tasks. Consistent female advantages were found in expository and narrative item types (Bress, 2000; Rosen, 2005).

Students' approaches to document reading can be explained by a psychometric theory of cognitive abilities according to which, differences in performance on any cognitive task are caused by differences in several underlying abilities based on the gender factor (Gustafsson & Elley, 2004).

Females don't have much advantage on document tasks because written words often involve a numerical and spatial content, but males excel at these reading tasks (Carrol, 2003). Reading belongs to the verbal domain, though reading is a key skill in almost any cognitive task. A student's reading proficiency is interpreted as a reflection of several certain cognitive abilities, depending on the nature of the reading material used for the language study and individual differences in cognitive abilities and perception, that is, learning style. A visual search in documents demands students' attention, perceptual skills, requires a reader to follow directions, to connect different pieces of information in order to integrate and compare. Documents often involve the requirement to process numbers. Numbers have a strong negative emotional loading for some students. This factor is expressed much more in females, and it may affect their performance (Thompson, 2005).

Females have advantages in three measures of reading: *speed, reading vocabulary, a level of comprehension*. The themes of reading tasks account for different students' achievements based on the gender factor. Females do better on narrative texts, where the themes are connected with human beings, romantic love, strong feelings, human activities. This study supported the hypothesis that the topic of a reading task is important for the student's achievement as well as for understanding gender differences in students' learning styles (Gates, 2001, Taube & Munsck, 1996).

IV. Possible Biological Explanations of Gender Differences in Students' Learning Styles

At least three-fifths of the learning style is genetically determined, the cognitive abilities of information processing and perception are biologically predetermined. Human behaviour is mostly influenced by hormones related with gender activities. The hormone that seems to have the greatest impact is *testosterone*. Prenatal hormones contribute much to the development of human brain and sensitise certain parts of the brain, namely, the *hypothalamus*, regulating the level of human activity. Males and females have different amounts of prenatal hormones, which may lead to differences in male and female brains. Prenatal hormones significantly shape cognitive abilities (Luria, 1975; Sperry, 1989).

Some researchers look for gender differences in the overall size of the brain (Springer & Deutsch, 1997; Rogers, 2000; Fausto-Sterling, 2000), others concentrate on specific parts of the brain.

One area that has become the focus of many investigations is the region of the brain, called the *corpus callosum*. Some research shows that a portion of this bundle of nerve fibres towards the back of the brain (the *splenium*) is larger and more rounded in female brains than in male brains.

The function of this part of the *corpus callosum* is to link together the parts of the left and right hemisphere that control speech and spatial perception. The larger *splenium* may be related to female advantage on some measures of speech production and comprehension. The organization of male brains may give them advantage on visual-spatial tasks (Allen & Gorski, 1990; Halpern, 1992; Wood, 2003).

Some investigations suggest that both hemispheres of the female brain may be active during certain tasks, while only one hemisphere of the male brain is active during the same tasks. Part of the bundle of fibres connecting the two hemispheres is thicker in the female brain, which allows better interaction of the hemispheres. It could explain why males excel on visual-spatial tasks and females have advantage on verbal tasks (Rider, 2005; Fausto-Sterling, 2000).

The right hemisphere of the brain has developed faster than the left hemisphere, which is why the left hemisphere is more vulnerable to the relatively high level of prenatal testosterone that male fetuses are exposed to (Halpern, 2000; Geschwind & Galaburda, 1999). As a result, the right hemisphere of the male brain is thought to be stronger; it assumes more control than the left hemisphere.

Females, on the contrary, have more balanced left and right hemispheres in terms of control. That is why males do worse on tasks associated with more activity of the left hemisphere and better on tasks associated with more activity of the right hemisphere. Many verbal tasks are associated with greater activity of the left hemisphere, whereas solving spatial tasks and some logical tasks are associated with greater activity of the right hemisphere. As a result, males perform better on spatial and logical tasks, but females perform better on tasks connected with the humanities and music.

The research suggests that hormones, especially testosterone, have great impact on the development of cognitive abilities, but much more research needs to be done before we can make any certain conclusions about hormones, gender differences related to performance of tasks and cognitive abilities in general.

V. The Empirical Study of Students' Gender Differences in Cognitive Abilities in Latvian Higher Schools

The questionnaires included 64 questions connected with students' learning preferences and were given to students of different higher schools of Latvia in the academic year 2007. 192 students of the age of 18-33 participated. We had 66 male students and 79 female students. Thus, the male students comprised 46%, female students 54%. The statistical significance of gender differences was checked with the help of the test "The Angular Transformer of Fisher" for all samples.

Some of the results are displayed in the Table:

Number	Criterion	Male students, %	Female students, %
1	Left-handedness	23	28
2	Better developed auditory skills	24	28
3	Better developed visual perceptual skills	18	19
4	The optimal time for learning:		
	a) morning hours	14	20
	b) afternoon and later	23	19
	c) evening hours	64	61
5	The accomplishment of learning tasks:		
	a) students never completed their tasks	33	42
	b) students sometimes completed their tasks	35	33
	c) students always completed their tasks	30	25

Number	Criterion	Male students, %	Female students, %
6	The preferences of a structure of a task: a) students preferred unstructured tasks b) students preferred partly structured tasks c) students preferred strictly structured tasks	48 39 12	39 39 22
7	Social preferences while learning: a) students preferred autonomous learning b) students preferred learning in groups	24 33	30 28
8	Noise while learning: a) students preferred learning in silence b) students preferred learning with a sound in the background	27 39	29 37
9	Light while learning: a) students preferred bright light b) students preferred dim light	26 35	43 35
10	Design: a) students preferred formal design b) students preferred informal design	12 58	14 42
11	Preferred skills in discussions while learning a) listening b) speaking	47 14	38 14
12	The preferred order of obtaining learning material a) the main idea at first, then the details b) the details at first, then the main idea	38 41	59 25
13	Sense of time: a) have a good sense of time b) do not have a good sense of time	42 6	54 8
14	Drawing conclusions: a) on the basis of facts b) on the basis of intuition	36 17	38 18
15	It is more easy to find: a) similarities b) differences	29 34	38 28
16	Solving learning problems: a) students who always solve problems b) students who sometimes solve problems	23 62	11 68
17	The number of solutions of a problem: a) students who find several solutions b) students who find the only solution	45 12	48 16
18	Readiness for changes: a) students who are always ready b) students who are never ready	55 11	71 18
19	Readiness for life-long learning: a) students who are always ready b) students who are never ready	32 35	44 14
20	Preferences of using illustrations or figures while learning: a) students who prefer to use illustrations b) students who prefer to use figures	20 26	53 16
21	Students who do not use the internet while learning	30	51
22	Students who prefer learning languages	23	43
23	Preferences of learning: a) students who prefer learning logical subjects b) students who do not prefer learning logical subjects	42 11	35 14

VI. Conclusions

According to the data obtained through the questionnaires given to the students of different Latvian higher schools, we can identify gender differences in 23 various aspects of the students' learning, social, emotional, cognitive abilities, learning styles. Students can learn effectively if their learning needs and goals are appropriately diagnosed.

A student's development occurs in the areas of cognitive and affective domains if a learning task, instructions, methods, variable learning programs and the mode of presentation of new and difficult information corresponds to the student's gender-based learning style and his/her cognitive abilities and if the student has a possibility to choose completely his/her own way of the accomplishment of a learning task.

According to the Dual Coding Theory (Pavio, 1986), if new information is introduced through the primary sensory canal and then is deliberately reinforced through the secondary sensory canal, it will be acquired significantly better. Thus, we can considerably improve students' achievements in learning, taking into account their gender factor, approaches to learning, preferences to a certain type of tasks, the peculiarities of the development of sensory canals, the type of information processing, and the level of the development of emotional and social components of students' learning styles.

The more we know our students, their needs, goals, learning styles, cognitive and emotional gender-based differences, the more we can help them to improve learning achievements.

References

1. Anastasi, A. (1988) *Differential psychology*. New York: Macmillan,
2. Aries, E. (1996) *Interaction Patterns and Themes of Male, Female and Mixed Groups*. *Small Groups Behaviour*, 7, p.17–18
3. Bress, P. (2000) *Gender Differences in Teaching Styles*. *Forum*, Volume 38, N 4.
4. Carrol, J. (2003) *Human cognitive abilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Cavanaugh, D. (2002) *Hemispheric preference*. New York: Cambridge University Press.
6. Deaux, K. (1995) *Sex and Gender*. *Annual Review of Psychology*, 36, 49–82.
7. Dijkstra, B. (2006) *Idols of perversity*. New York: Oxford University Press.
8. Dorval, B. (2000). *Conversational Coherence and Its Development*. Norwood, NJ: Ablex.
9. Dunn, R. (1998) *Learning Style as a Criterion for Placement in Alternative programs*. *Phi Delta Kaplan*, 55, 275–279.
10. Dunn, R. & Price, G. (1998) *Learning Style Inventory*. St. John's University: Price Systems.
11. Ebel, R. (1999). *Encyclopaedia of Educational Research*. Toronto: Engros
12. Elliot, I. (1991) *The Reading Place*. *Teaching*. K-8, 21 (3), 30–34.
13. Fausto-Sterling, A. (2000). *Myths of Gender. Biological Theories about Women and Men*. New York: Basic Books.
14. Feingold, A. (1999) *Gender differences in variability in intellectual abilities*. *Review of Educational Research*, 62 (1), 61–84.
15. Fox, T. (1999) *Gender Interest in Reading and Writing*. Norwood, NJ: Ablex.
16. Gadwa, K. & Griggs, S. (1995) *The Dropouts: Implications for Counselors*. *The Counselor*, 33, 9–17.
17. Galton, F. (1907) *Hereditary Genius*. New York: Macmillan.
18. Gates, A. (2001) *Sex differences in reading ability*. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 139–155.

19. Geschwind, A. & Galaburda, J. (1999) *Cerebral lateralization: biological mechanisms, association and pathology*. Cambridge, MA: MIT Press.
20. Griggs, S. (1991) *Learning Styles Counseling*. NJ: St. John's University Press.
21. Gustafsson, J., & Undheim, J. (1996) *Individual differences in cognitive functions*. Handbook of Educational Psychology (186-242) New York: Macmillan.
22. Halpern, D. (2000) *A Different Answer to the Question. Do Sex-Related Differences in Spatial Abilities Exist?* Hillsdale, N.J.: Erlbaum
23. Hirdman, Y. (1997) *Power and gender*. Institution of history. Stockholm: Carlssons Forlag.
24. Lpo, I. (2004) *Curriculum for the compulsory education*. Stockholm: Skolverket.
25. Luria. (1975) *The Working Brain*. New York: Basic Books.
26. Marcus, L. (1999) *A Comparison of Selected Male & Female Students' Learning Styles*. New York: Oxford University Press.
27. McMahan, R. (2002) *Women's Ways of Knowing. The Development of Self*. New York: Basic Books.
28. Milgram, R. (2000) *Identifying Gifted and Talented Adolescents*. Westport, Connecticut: Praeger.
29. Milgram, R & Price, G. (2003) *Teaching the Gifted and Talented. International Perspectives*. Illinois: Charles C Thomas Publisher.
30. Oakley, A. (1992) *Sex, Gender and Society*. Sydney: Cheneiere.
31. Ong, W. (1999) *Fighting for life: Contest, Sexuality, and Consciousness*. NY: Cornell University Press.
32. Parrot, J. (1998) *Primary Version. Learning Style Inventory*. The Counselor, 32, 181–190.
33. Pavo, A. (1986) *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. London: Oxford University Press.
34. Petrovsky, A. (2005) *Experimental Psychology*. Moscow: Infra.
35. Pizzo, J. (2000) *An Investigation of the Relationship among Selected Acoustic Environments and Sound, as an Element of Learning Style*. St. John's University: Price Systems.
36. Restak, R. (1999) *The Brain: The Last Frontier*. NY: Doubleday.
37. Rogers, L. (2000) *Sexing the Brain*. New York: Columbia University Press.
38. Rosen, M. (2005) *Gender differences in structure, means and variances of hierarchically ordered ability dimensions*. Learning and Instruction, 1, 37–62.
39. Scott, H. (1999) *Are Females Better Readers? Gender Differences in Reading Literacy*. London: The Hague.
40. Shields, S. (1995) *Functionalism, Darwinism, & the Psychology of Women*. American Psychologist, 30 (7), 739–754.
41. Sperry, R. (1989) *The Great Cerebral Commissure*. Scientific American, 210, 42–52.
42. Tannen, D. (1992) *You Just Don't Understand*. New York: William Morrow.
43. Tatarinceva, A. (2005) *The relationship among a student's learning style and achievements in foreign language learning*. LU: A Doctoral Dissertation.
44. Taube, K & Munsk, I. (1996) *Gender differences at the item level*. The Hague: IEA.
45. Thies, A. (1999) *A Brain-Behaviour Analysis of Learning Style*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
46. Thomson, B. (1995) *Sex differences in reading attainment*. Educational Researcher, vol. 18, 16–23.

47. Rossiter, M. (1992) *Women Scientists: Struggles and Strategies*. Baltimore: John Hopkins' University Press.
48. Karpova, Ā. (1995) *Personība un Individuālais Stils*. Rīga: LU.

Kopsavilkums

Pētījumā sniegta dzimtes faktora ietekmes analīze uz indivīdu garīgo spēju dažādiem aspektiem un viņu sasniegumiem mācībās, darbības sociālajiem aspektiem. Tiek aplūkota dzimtes faktora ietekme uz studentu mācīšanās stilu, viņu kognitīvajām spējām.

Atslēgvārdi: dzimums, mācīšanās stils, smadzeņu puslode, smadzenes, valoda, sasniegumi, atšķirības, ietekme, izzināšanas spējas.

Par autori

Anna Tatarinceva – Dr. paed., asociētā profesore, strādā Transporta un sakaru institūtā Rīgā, ir 35 starptautisko zinātnisko publikāciju autore. Publikācijas saistītas ar lingvistiku, angļu valodas pasniegšanas metodikas pedagoģiskajiem un psiholoģiskajiem aspektiem, studentu mācīšanās stiliem, dzimtes faktora ietekmi uz indivīdu kognitīvajiem, sociālajiem un emocionālajiem aspektiem un viņu sasniegumiem.

Doktore Anna Tatarinceva 2008. gadā sarakstījusi grāmatas “The Languages of Great Britain” (ISBN 978-99-19-697-8, Rīga) un “The Languages of Great Britain. Workbook” (ISBN 978-9984-39-463-3, Rīga).

E-mail: A_tatarinceva@inbox.lv

Tālrunis: +37126897017