

RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADĒMIJA
PEDAGOĢIJAS FAKULTĀTE



Baiba Brigmane

Pieaugušo pašpieredzes veidošanās mācīšanās procesā

Promocijas darbs

Doktora grāda iegūšanai pedagoģijas zinātnē

Apakšnozare: pieaugušo pedagoģija

Promocijas darba zinātniskā vadītāja
profesore *Dr. habil. paed.* **Ausma Špona**

Rīga 2014

Anotācija

Baibas Brigmanes promocijas darbs pedagoģijā „Pieaugušo pašpiederzes veidošanās mācīšanās procesā” izstrādāts Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas Pedagoģijas fakultātē profesores *Dr. habil. paed. Ausmas Šponas* vadībā laikā no 2009. gada līdz 2012. gadam.

Pētījuma objekts: pieaugušo mācīšanās process. Pētījuma priekšmets: topošo uzņēmēju pašpiederze. Pētījuma mērķis: izstrādāt teorētiski pamatotu un empīriski pārbaudītu pieaugušo pašpiederzes pilnveidošanās modeli mācīšanās procesā. Topošo uzņēmēju pašpiederzes pilnveidošanās inovatīvā mācīšanās procesā notiek sekmīgāk, ja pastāv mījsakarība starp sabiedrības attīstības mērķi un cilvēka vajadzību apmierināšanu; ja profesionālās darbības mērķi un jaunu zināšanu apguves vajadzības tiek apmierinātas mācību procesā, kurā ir apzināti pašpiederzes pilnveidošanās procesa komponenti; ja topošajiem uzņēmējiem ir atbildīga subjekta pozīcija līdzdalībā mācību procesa organizācijā un jaunas profesionālās darbības perspektīvu saskatīšanā savas mācīšanās pašnovērtējumā. Pētījuma bāze: Hipotēku bankas Starta programma, tās dalībnieki – pieauguši cilvēki, kuri izteikuši vēlmi mācīties, lai uzsāktu uzņēmējdarbību.

Promocijas darba pirmajā nodaļā „Pieredzes būtība un tās veidošanās sabiedrības pārmaiņu procesos” veikta zinātniskās literatūras un avotu izpēte par dzīvesdarbības pieredzi, mūžmācīšanos un inovācijām izglītībā; izstrādāti pašpiederzes vērtēšanas kritēriji un rādītāji; balstoties uz darbā analizēto sociāli nozīmīgu un zinātniski pamatotu mācīšanās biopsihosociālā cikla spirāli, izveidota varavīksnes cikla spirāle primārās pašpiederzes pilnveidošanās procesam. Promocijas darba 2. daļā „Pieaugušo pašpiederzes izmaiņas mācīšanās procesā” pilotpētījumā noskaidrota cilvēku motivācija uzņēmējdarbības uzsākšanai; konstatējošā eksperimentā veikta mācību vajadzību noteikšana (1717 cilvēkiem) un analizēta iesaistīto cilvēku gatavība uzņēmējdarbības uzsākšanai; veidojošajā eksperimentā veikta mācību programmu un inovatīvā mācību procesa analīze un pilnveidošana; atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem veikta pašpiederzes analīze pirms un pēc mācībām 209 topošajiem uzņēmējiem. Darbā, balstoties uz izstrādāto mācīšanās varavīksnes cikla modeli, izstrādātas rekomendācijas pieaugušo mācīšanās procesa pašpiederzes pilnveidošanai un atklāti mācīšanās jēgas būtiskie komponenti.

Annotation

Baiba Brigmane's doctoral thesis in pedagogy "Formation of Adults Self-Experience through the Process of Learning" has been worked out at the Faculty of Pedagogy of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy during the period from 2009 till 2012 under supervision of Prof. Dr. habil. paed. Ausma Spona.

Research object: adult learning process. Research subject: nascent entrepreneurs' self-experience. Research goal: to work out theoretically grounded and empirically verified adult self-experience improvement model during the adult learning process. Improvement of entrepreneurs self-experience during innovative learning process is more successful, if a correlation between social development goal and satisfying human needs exists; if goals of professional activities and needs for acquiring new knowledge are being satisfied during the learning process, where components of self-experience improvement process have been acknowledged; if nascent entrepreneurs possess a position of responsible subject in co-arranging the learning process in organization and see new perspectives of their professional activities in self-evaluation of their learning process. Research basis: Start program of the Mortgage Bank, its participants – adults, who have expressed a wish to learn for starting business.

The first part of the thesis "Essence of the experience and its formation through processes of social changes" presents studies of scientific literature and resources that were carried out about life activity experience, lifelong learning and innovations in education; criteria and indicators to evaluate self-experience have been worked out; grounding on socially significant and scientifically based biopsychosocial cycle spiral analyzed in the thesis, the rainbow cycle spiral for the primary self-experience improvement process has been created. In the 2nd part of the doctoral thesis "Changes of adults' self-experience during the learning process" pilot research work has been carried out and people motivation to start business clarified; in a declaratory experiment learning needs have been determined (for 1717 persons) and readiness of the involved persons to start business has been analyzed; in a forming experiment the analysis and improvement of educational programs and innovative educational process have been carried out; according to elaborated criteria, self-experience analysis of 209 nascent entrepreneurs has been carried out before and after the learning. Grounding on the elaborated rainbow cycle model of learning, recommendations for improving self-experience of adult learning process have been worked out and the essential components of the learning purport have been revealed in the thesis.

Saturs

Anotācija.....	2
Annotation	3
Ievads.....	5
1. Pieredzes būtība un tās veidošanās sabiedrības pārmaiņu procesos.....	13
1.1. Pieredzes būtība, tās veidošanās filozofu, psihologu un pedagogu teorijās	13
1.2. Pieaugušo dzīvesdarbības pieredzes veidošanās īpatnības sabiedrības pārmaiņu procesos Latvijā 20. gs. beigās un 21. gs. sākumā	31
1.2.1. Dzīvesdarbības pieredzes veidošanās īpatnības sabiedriski politisku un ekonomisku procesu pārmaiņās	31
1.2.2. Pieaugušo mācīšanās būtība un saturs.....	44
1.3. Inovācijas izglītībā sabiedrības pārmaiņu procesos.....	56
1.3.1. Inovāciju būtība.....	56
1.3.2. Inovācijas mācību procesā	60
1.3.3. Pieaugušo mācīšanās organizācijas inovatīvās iezīmes	80
2. Pieaugušo pašpieredzes izmaiņas mācīšanās procesā	102
2.1. Empīriskā pētījuma organizācija, bāze un dalībnieki.....	102
2.2. Pieaugušo mācību vajadzību reālā līmeņa konstatācija.....	108
2.3. Jaunas pašpieredzes veidošanās biopsihosociālā cikla spirāles procesuālā pieejā .	127
2.4. Topošo uzņēmēju pašpieredzes pilnveidošanās novērtējums mācībās.....	140
2.4.1. Respondentu analīze veidojošā eksperimentā	140
2.4.2. Pasniedzēju un klausītāju subjekta pozīcijas analīze	144
2.4.3. Mērķtiecības veidošanās mācību procesā	152
2.4.4. Topošo uzņēmēju subjekta pozīcijas realizācija mācību procesā.....	156
Nobeigums.....	166
Bibliogrāfisko norāžu saraksts.....	173
Pielikumi.....	187

Ievads

Cilvēks mūža garumā mainās ne tikai fiziski, bet arī psihiski un sociāli. Individuālās izmaiņas dzīvesdarbībā ir atkarīgas kā no paša cilvēka, tā arī no visas sabiedrības, kurā viņš vai nu var, vai nevar realizēt sevi, savas zināšanas un kompetences, apmierināt savas vajadzības, gūstot jaunu pašpiederzi sevis pilnveidošanai. Katrai sabiedrībai un valstij ir sava īpaša vēsturiskā, kultūras un sociālā pieredze. Tā veido arī fonu individuālajai pieredzei. Noteiktos sociālekonomiskos apstākļos cilvēku dzīvesdarbība veidojas atšķirīgi.

Cilvēkiem, kuri dzīvoja padomju režīmā un kuri bija aktīvi tā sauktās dziesmotās revolūcijas dalībnieki, ir cita – atšķirīga pieredze, nekā tās pašas paaudzes pārstāvjiem, kuri atgriezās no emigrācijas, vai cilvēkiem, kas ir dzimuši brīvā Latvijā. Atšķirīga pašpiederze ir arī cilvēkiem, kuri strādā un ir aktīvi iesaistījušies sociālekonomisko procesu veidošanā, un tiem, kuri ir bez darba un neatrod iespēju sevi pilnveidot un, vērtējot situāciju, mācīties un iegūt sekundāru pašpiederzi.

Vēstures pētnieki, sociologi un ekonomisti ir analizējuši un aprakstījuši situāciju un procesus, kas notiek valstī pēc neatkarības atgūšanas, tomēr maz ir pētīti cilvēka darbību ietekmējošie faktori. Viens no īpaši būtiskiem ir mācīšanās, un tā ir arī svarīga pedagoģiska problēma.

Mācīšanās ir viens no galvenajiem komponentiem pašpiederzes pilnveidošanā. Pieaugušo mācīšanās organizācija ir atkarīga no procesā iesaistīto dalībnieku vēlmes sadarboties un iegūt jaunu pieredzi. Ja pieaugušais ir brīvprātīgi izvēlējies iesaistīties mācībās, lai iegūtu jaunas zināšanas un pilnveidotu pašpiederzi, tad pedagogiem ir vieglāk atrast viņā pašpiederzes izmantošanu jaunu zināšanu un sekundāras pieredzes veidošanā. Apzināti mācīšanās motīvi tālākizglītības procesā sekmē sadarbību un mērķtiecību mācībās.

Pēdējos gados pieaugušie aktīvi iesaistās mācībās, lai uzlabotu savu dzīves kvalitāti un radoši pašaplicinātos izvēlētajā dzīvesdarbības jomā. Neatkarības atgūšana deva iespēju pieaugušajiem brīvi izvēlēties savu nodarbošanos, tajā skaitā veikt uzņēmējdarbību.

21. gadsimta sākums ir raksturīgs ar plašām iespējām piekļūt informācijai, izmantojot augstās tehnoloģijas. Zinātnieku pētījumi pierāda, ka tehnoloģiju izmantošana mācīšanās procesu maina psiholoģiski un sociāli (Prensky, 2001). Prasmīga tehnoloģiju lietošana veicina vieglāku mācīšanās darbību, un uzskats, ka mācīšanās ir grūtākais darbības veids, ko pazīst cilvēce, aiziet vēsturē. Pieredze rāda, ka prasme lietot informācijas tehnoloģijas, analizēt un izmantot šo informāciju joprojām ir nepietiekama.

Aizvien būtiskāks topošajiem uzņēmējiem kļūst jautājums par prasmi mācīties, sevi pilnveidot, lietojot pieejamo informāciju un iegūt zināšanas inovatīvā mācību procesā. Kā

radīt iespēju mācīties, attīstīt savu potenciālu un spējas ikvienam sabiedrības loceklim un sabiedrībai kopumā – ir nozīmīga sociālpedagoģiska problēma. Kopš valsts neatkarības atgūšanas sabiedrības izaugsmes veicināšanā Latvijā īpaši nozīmīga ir uzņēmējdarbības attīstība. Ekonomikas attīstību kavē ne tikai cilvēku uzņēmības, bet arī zināšanu un pašpiederzes trūkums.

Tādēļ promocijas darbam tika izvēlēts temats „**Pieaugušo pašpiederzes veidošanās mācīšanās procesā**”, lai atklātu teorētisku pamatojumu mūžmācībām kā pašpiederzes pilnveidošanās nosacījumam.

Pētījuma objekts: pieaugušo mācīšanās process.

Pētījuma priekšmets: topošo uzņēmēju pašpiederze.

Mērķis: izstrādāt teorētiski pamatotu un empīriski pārbaudītu pieaugušo pašpiederzes pilnveidošanās modeli mācīšanās procesā.

Hipotēze

Topošo uzņēmēju pašpiederzes pilnveidošanās inovatīvā mācīšanās procesā notiek sekmīgāk, ja

- pastāv mījsakarība starp sabiedrības attīstības mērķi un cilvēka vajadzību apmierināšanu;
- profesionālās darbības mērķi un jaunu zināšanu apguves vajadzības tiek apmierinātas mācību procesā, kurā ir apzināti pašpiederzes pilnveidošanās procesa komponenti;
- topošajiem uzņēmējiem ir atbildīga subjekta pozīcija līdzdalībā mācību procesa organizācijā un jaunas profesionālās darbības perspektīvu saskatīšanā savas mācīšanās pašnovērtējumā.

Uzdevumi

1. Izpētīt zinātnisko literatūru un avotus par dzīvesdarbības pieredzi, mūžmācīšanos un inovācijām izglītībā.
2. Izstrādāt pašpiederzes vērtēšanas kritērijus, to rādītājus un identificēt topošo uzņēmēju mācīšanās vajadzības.
3. Pārbaudīt topošo uzņēmēju moduļu mācību programmas un izveidot mācīšanās procesā izmantojamu teorētiski pamatotu modeli pašpiederzes pilnveidošanai.

4. Eksperimentāli pārbaudīt uzņēmēju pašpiederzes veidošanās modeli mācīšanās procesā, apkopot pētījuma rezultātus.

Pētījuma metodoloģiskie un teorētiskie pamati

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido filozofu, psihologu un pedagogu teorijas par:

- *humānpedagoģijas procesiem mācībās mūsdienās, balstoties uz atziņu par cilvēku kā augstāko vērtību sabiedrībā un viņa labklājību kā sabiedrības kvalitātes kritēriju* (Monteņs, 1981; Hegel, 1952; Mauriņa, 1992; Kūle, 1998; Maslow, 1943; Glasersfeld, 1990; Kilpatrick, 1987; Klafki, 1958; Gudjons, 2007; Helds, 2006; Дианин-Хавард, 2008; Barrett, 1998);

- *pašpiederzes būtību un apguvi kā cilvēka iekšējās pasaules izziņu, kā pasaules empīrisko izziņu, kas veicina pašapzināšanos* (Bacon, 1623; Dewey, 2000; Fihte, 1991; Kants, 1931; Hegel, 1952; Bollnow, 1974; Koķe, 1999; Husserl, 2001; Wilber, 1996; Beck, 1996; Graves, 2005);

- *personīgi nozīmīgu darbību kā cilvēka attīstības pārveidojošu procesu* (Bacon, 1623; Fihte, 1991; Dewey, 2000; Bollnow, 1974; Леонтьев, 1972; Vygotsky, 1981; Jarvis, 2003; Knowles, 1980; Fullan, 1999);

- *darbības procesuāli strukturālo pieeju, kas paredz mācībās vienotībā realizēt objektīvos un subjektīvos darbības komponentus, nodrošinot mācīšanās jēgu* (Леонтьев, 1972; Леонтьев, 2007; Giese, 2010; Göhlich, 2007; Bollnow, 1974; Bruner, 1971; Кларин, 1998; Kūle, 1998; Špona, 2006; Maslo, 2006);

- *veseluma pieeju personībai, kurā pašpiederze ir cilvēka izziņas procesa kategorija* (Buck, 1989; Giese, 2010; Göhlich, 2007; Savery, 2006; Glasersfeld, 1990; Vidnere, 1999; Taylor, 2008);

- *konstruktīvisma pieeju mācībās cilvēka potenciāla, īpaši domāšanas attīstībā 20 gs. beigās un 21. gs.* (Piaget, 2001; Bruner, 1971; Tiļļa, 2005; Glasersfeld, 1990; Roth, 2001; Reich, 1998).

Pētījuma metodes

Teorētiskās metodes: filozofijas, politoloģijas, psiholoģijas un pedagoģijas teorētiskās un metodiskās literatūras analīze; dokumentu analīze; pedagoģisko parādību strukturālā modelēšana; kontentanalīze.

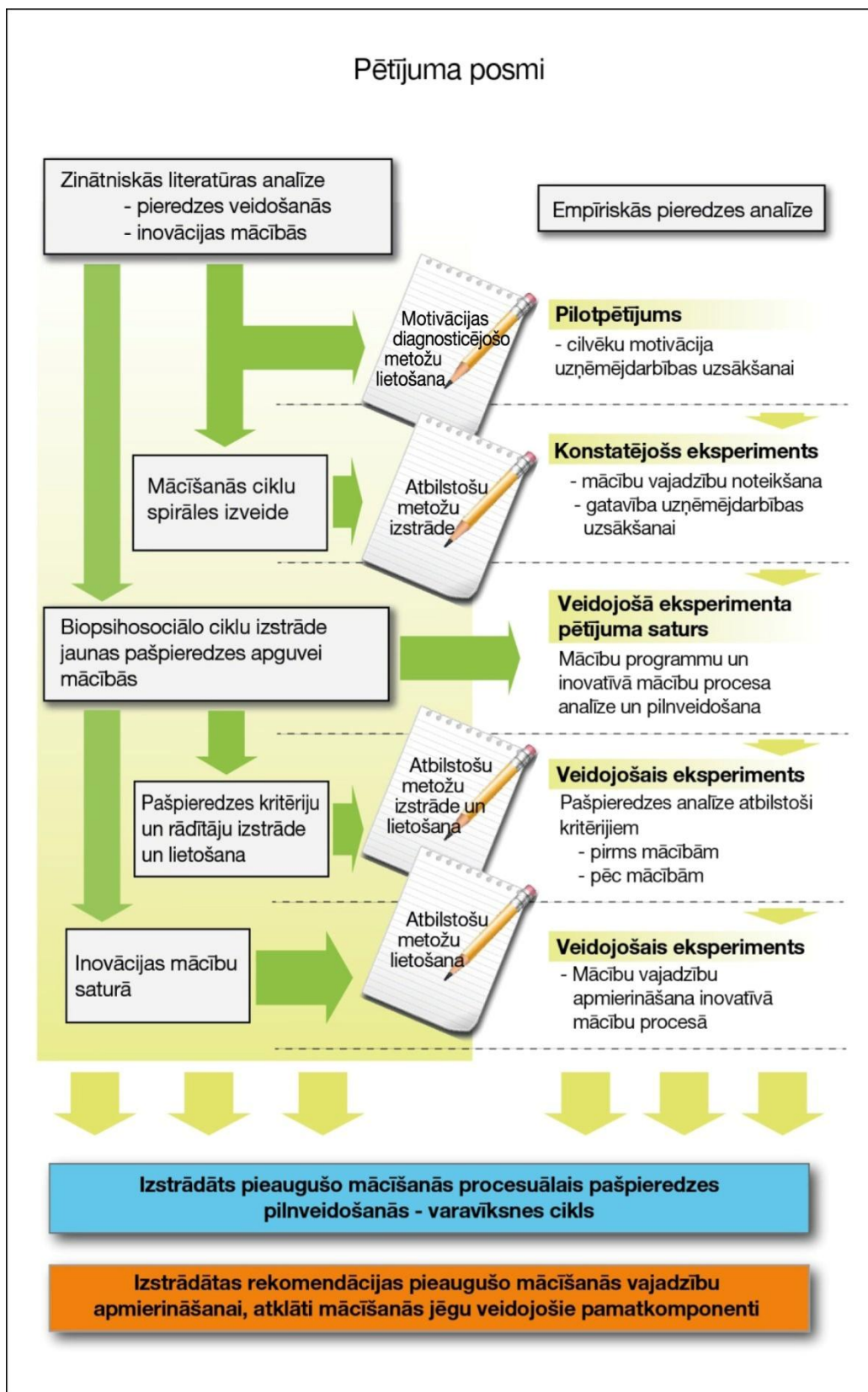
Empīriskās metodes: aptaujas, intervijas, novērošana par pieaugušo un pedagoģu sadarbību mācībās, laika izmantošanas intensitāti nodarbībās, mācīšanās aktivitāti, refleksijas organizāciju, pedagoģisko situāciju analīze.

Datu apstrādes metodes: rezultātu vizualizācija, neparametriskās statistikas – Vilksona tests, Spīrmena korelācijas koeficients. Datu apstrādē izmantota SPSS.

Pētījuma posmi

1. Literatūras pētīšana un zinātniskā aparāta izstrādāšana: 2007.–2009. gads.
2. Teorētiskās literatūras analīze, empīriskā pētījuma programmas izstrāde: 2009.–2010. gads.
3. Empīriskais pētījums: 2009. gada decembris – 2012. gada maijs.
4. Rezultātu apkopošana un interpretācija: 2011. gada marts – 2012. gada jūnijs. (sk. 1.att.)

Pētījuma posmi



1. attēls. Pētījuma posmi

Empīriskā pētījuma dalībnieki un bāze

Kā pētījuma bāze tika izvēlēta topošo uzņēmēju moduļu mācīšanās programma, kurā atbilstoši MK 2009. gada 31. marta noteikumiem Nr. 293 „Atbalsts pašnodarbinātības un uzņēmējdarbības uzsākšanai” cilvēki labprātīgi varēja izvēlēties mainīt savu nodarbošanos, pieteikties mācībām Hipotēku bankas Starta programmā un pēc mācībām uzsākt uzņēmējdarbību. Pētniecībā tika aptverti 1717 mācību dalībnieki, atbilstoši izstrādātajiem kritērijiem tika veikta pašpieredzes analīze 209 topošajiem uzņēmējiem pirms un pēc mācībām.

Pētījuma teorētiskā novitāte

Pētījuma gaitā teorētiski tika pamatots un empīriski pārbaudīts pieaugušo mācīšanās procesa varavīksnes cikls, kas balstīts uz biopsihosociālās sistēmas koncepcijas teorētiskajām atziņām un nodrošina jaunas pašpieredzes veidošanos.

Ir izstrādāti lietojami kritēriji un rādītāji pašpieredzes veidošanās līmeņa noteikšanai.

Ir atklāti un pārbaudīti topošo uzņēmēju mācīšanās jēgu veidojošie komponenti – pašapzināts mērķis, zināšanu lietošana mācīšanās procesā un vērtējošā pašrefleksija.

Pētījuma rezultātu nozīme praksei

Pieaugušo mācību procesa realizācijas līdztiesīgas sadarbības izpratne un prasme nodrošina mācīšanās procesa jēgu, savstarpēju uzticēšanos un atbildību.

Mācīšanās mērķis pieaugušajiem balstās uz savu vajadzību apmierināšanu, dzīves kvalitātes uzlabošanu. Empīriskais pētījums atklāja, ka topošo uzņēmēju jēgpilna mācīšanās sekmē juridiskā statusa maiņas tendenci un profesionālo izaugsmi: daudzi pieaugušie, kas iesaistījās mācībās, no darba ņēmējiem kļuva par darba devējiem vai pašnodarbinātajiem. Promocijas darba izstrādes gaitā gūtās atziņas tika apkopotas un izklāstītas konferencēs un ekspertu diskusijās, kā arī publiskotas zinātnisko rakstu krājumos un ir pielietojamas daudzveidīgā pieaugušo tālākizglītībā.

Promocijas darba struktūra

Darbs sastāv no anotācijas, ievada, 2 daļām, nobeiguma, literatūras saraksta, kurā ietvertas 213 vienības – 89 angļu valodā, 78 latviešu valodā, 24 vācu valodā, 22 krievu valodā un 7 pielikumiem. Darbā ir 54 attēli un 13 tabulas. Darba apjoms ir 172 lapas.

- **Zinātniskās publikācijas**

1. Brigmane, B. (2010). Sabiedrības pārmaiņu iezīme – inovatīvs mācību saturs vispārizglītojošā skolā. RPIVA 5. Starptautiskās zinātniskās konferences *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* rakstu krājums (54.–60. lpp.). Rīga: RPIVA. ISBN 978-9934-8060-5-6.
2. Brigmane, B. (2011). Efficient use of the professional potential of individuals for stimulation of economy. *Vadībzinātne. Ekonomika II* (32.–37. lpp.). Rīga: Banku augstskola, Biznesa un finanšu pētniecības centrs: ISBN 978-9984-746-11-1.
3. Špona, A., Brigmane B. (2011). Mūsdienu skolēnu pedagoģiskās vērtības. Apvienotā Pasaules latviešu zinātnieku 3. un Letonikas 4. kongresa *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne* zinātnisko rakstu krājums (72.–82. lpp.). Rīga: autoru kolektīvs. ISBN 978-9934-8215-6-1.
4. Brigmane, B. (2011). Continuing adult education and the value of innovative learning. *Economics and Culture*, 3, 65–76. Rīga, SSN 2255-7563.

- **Publikācija profesionālā izdevumā**

Špona A., Brigmane B. (2012). Kāda būs, Latvijas skola, 21. gadsimtā? Žurnāls *Skolas Vārds*. 1. numurs, 32.–34. lpp.

Ziņojumi par iegūtajiem rezultātiem un atziņām

1. Referāts: *Sabiedrības pārmaiņu iezīme – inovatīvs mācību saturs vispārizglītojošā skolā*. RPIVA 5. starptautiskā zinātniskā konference „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā”, 2010. gada 25.–27. marts.
2. Referāts: *Efficient use of the professional potential of individuals for stimulation of economy*. BA starptautiskā zinātniskā konference „Business competitiveness in local and foreign markets: challenges and experiences”, 2010. gada 28.–29. aprīlis.
3. Uzstāšanās paneļa diskusijā: Eiropas Komisijas pārstāvniecības Latvijā konferencē „Augstākā izglītība un Baltijas valstu ilgtspējīgas un reģionāli līdzsvarotas attīstības iespējas stratēģijas Eiropa 2020 kontekstā”, 2011. gada 24. februāris.

4. Referāts: *Continuing Adult Education and the Value of Innovative Learning*. Ekonomikas un kultūras augstskolas starptautiskā zinātniskā konference „Management of business and culture for sustainable development”, 2011. gada 18.–20. maijs.
5. Referāts: *Mūsdienu skolēnu pedagoģiskās vērtības*. Apvienotais Pasaules latviešu zinātnieku 3. un Letonikas 4. kongress „Zinātne, sabiedrība un nacionālā identitāte”, sekcija „Skolas atvērtība sabiedrībai”, 2011. gada 24.–27. oktobris.
6. Referāts: *Attīstības bankas iespējas un risinājumi izglītības un uzņēmējdarbības vides sadarbības veicināšanai*. Apvienotais Pasaules latviešu zinātnieku 3. un Letonikas 4. kongress „Zinātne, sabiedrība un nacionālā identitāte”, sekcija „Zinātne un uzņēmējdarbība”, 2011. gada 24.–27. oktobris.
7. Uzstāšanās paneļa diskusijā: Eiropas Komisijas pārstāvniecības Latvijā organizētā praktiskā konferencē „Augstākā izglītība un Baltijas valstu ilgtspējīgas un reģionāli līdzsvarotas attīstības iespējas stratēģijas Eiropa 2020 kontekstā”, 2011. gada 24. februāris.
8. Uzstāšanās paneļa diskusijā: Latvijas Bankas, Banku augstskolas un Komercedarbības un finanšu pētniecības aģentūras ekspertu diskusijā „Finanšu pratība Latvijā: izglītības loma un krīzes mācības”, 2012. gada 27. janvāris.
9. Referāts: *Hipotēku bankas Starta programmas dalībnieku dzīvesdarbības vajadzību apmierināšana mācību procesā*. Hipotēku bankas, Banku augstskolas un Komercedarbības un finanšu pētniecības aģentūras ekspertu diskusija „Izglītība. Inovācija. Uzņēmējdarbība. Kā apvienot Latvijas izaugsmi?”, 2012. gada 23. marts.
10. Uzstāšanās paneļa diskusijā: Starptautiskā IC Energy Limited organizētā konferencē „Optimising Back Office in Financial Institutions”, Moscow, 11–12 October, 2012.
11. Uzstāšanās paneļa diskusijā: University of Economy in Bydgoszcz, Polija un Banku augstskolas praktiskā konferencē „Biznesa izglītības izaicinājumi Eiropas savienības paplašināšanas procesā”, 2012. gada 30. novembris.

1. Pieredzes būtība un tās veidošanās sabiedrības pārmaiņu procesos

1.1. Pieredzes būtība, tās veidošanās filozofu, psihologu un pedagogu teorijās

Latvijā 20. gs. 90. gados mainās izglītības paradigma. Jaunās paradigmas būtība – pāreja no autoritārās pedagoģijas uz humānās sadarbības pedagoģiju. Tas nozīmē, ka mainās pedagoģiskās darbības raksturs: skolotājs no vienpersoniska vadītāja, autoritāra frontālo nodarbību organizētāja un kontroles nodrošinātāja pār zināšanām kļūst par palīgu un padomdevēju. Skolotāja misija – iedvesmot un iedrošināt, atbalstīt un palīdzēt cilvēkam kompetences un pieredzes apguves procesā. Tas nozīmē, ka skolotājam un visiem, kas mācās, mainās mācību pieredze.

Jēdziens „pieredze” ir plaši sastopams gan teorijā, gan pedagoģiskajā praksē. „Lai gan pieredze kopš seniem laikiem ir saprašanās kategorijas veids, laikmetīgā mācību procesā līdz šim nepastāv vienotas pieredzes teorijas, kas būtu ierobežota ar atsevišķām idejām un būtu uz pieredzi orientētās mācīšanās prakses pamats” (Giese, 2010, 69). Uz pieredzes jēdziena neskaidrību Hans Georgs Gadamer norāda jau 1965. gadā darbā „Patiesība un metode” (*Wahrheit und Methode*): „Es uzskatu, ka pieredzes jēdziens – cik tas paradoksāli neskanētu – ir viens no neskaidrākajiem, kuri mums ir.” (Gadamer, 1965, 329) Vēl pēc gandrīz četrdesmit gadiem Kēte Meiere-Drave kritiski norāda uz „pieredzes šobrīd plašu izplatību un neskaidru lietošanu.” (Meyer-Drawe, 2003, 505) Otto Frīdrihs Bolnovs norāda, ka „visa jauno laiku zinātne jāsaprot kā pieredzes zinātne, tātad, zinātne pilnībā balstās uz pieredzes jēdzienu” (Bollnow, 1974b, 19). Tas nozīmē, ka ne tikai praksē, bet arī zinātnē īpaši svarīgi ir pētījumi par pieredzes būtību un tās veidošanās procesu.

Viens no pirmajiem filozofiem Frānsiss Bēkons (1561–1626) traktātā „Par cieņu pret zinātņi un tās paplašināšanu” (Бэкон, 1977), piešķir pieredzes jēdzienam procesuālu, sistemātisku un gnozeoloģisku raksturu. Viņaprāt, pieredze nozīmē nevis cilvēka spēju esamību, bet tās iegūšanas procesu un metodes. Pieredzes iegūšanai F. Bēkons mācībās uzsver saprātīgu vingrinājumu organizāciju. Šī atziņa pieredzes veidošanās procesā ir nozīmīga arī mūsdienās.

Vācu klasiskās filozofijas pārstāvis – darbības un brīvības filozofs Johans Gotlībs Fihte (1762–1814) darbā „Šaubas” raksta: „Nu, man šķiet, ka es kaut cik pazīstu krietnu apkārtējās pasaules daļu; un es tiešām neesmu taupījis nedz pūles, nedz centību, lai to sasniegtu. Esmu ticējis tikai savu sajūtu orgānu saskanīgai informācijai, tikai pastāvīgai pieredzei; es aptaustīju visu, ko biju ieraudzījis, es sadalīju, ko biju aptaustījis; savus novērojumus es atkārtāju, un atkārtāju tos vairākkārt; es savstarpēji salīdzināju dažādas parādības; un tikai pēc tam, kad

biju precīzi atzīmējis to sakarību, tikai pēc tam, kad varēju izskaidrot vienu, izejot no otras, un jau iepriekš aplēst sekas – tikai tad es nomierinājos.” (Fihte, 1991, 36) Tā filozofs J.G. Fihte norāda uz pastāvīgas pieredzes nozīmi zinātniskajā pētniecībā. J.G. Fihtes filozofija ir ne tikai darbības un brīvības filozofija, bet arī zinātnes mācība. J.G. Fihte zinātniskās pieejas principu attīsta uz cilvēka iekšējās pasaules izziņu.

„Mūsu iekšējā pasaulē ienāk visdažādākās zīmes, lietas, simboli, atziņas, mēs tveram apkārt esošo kultūru tās priekšmetiskumā un jēgpilnā eksistencē un izjūtam, ka *Es* radītais atšķiras no *ne-Es*”, raksta Maija Kūle (Kūle, 1998). Tā ir ļoti būtiska atziņa pašpiedzes apguves procesā. Pašrefleksija ir pašpiedzes veidošanās komponents. J.G. Fihtes filozofiskās sistēmās pasaule tiek sadalīta divās daļās: iekšējā – subjektīvā dzīve un ārpus tās esošā ārējā pasaule – objektīvā.

Es un *ne-Es* satikšanās notiek apziņā. J.G. Fihti interesē pasaules apjēgšanas process un viņa zinātnes mācības ietvaros *ne-Es* princips lielā mērā ir abstrakts. Viņš piedāvā lietu būtību, lietu uztveri un realitāti skatīt caur sevi. Ja *Es* nedarbojas, nav aktivitātes, tad pazūd arī pretī stāvošā pasivitāte – objekts. Cilvēks ir iespējams tikai darbībā, sevis apliecināšanā. Darbība J.G. Fihtem ir mērķa–līdzekļa attiecībās. Cilvēka iecere brīvi darboties ir mērķis – pārējais kalpo par līdzekli. Tātad J.G. Fihte, ieviešot darbības piepūles, intelektuālās intuīcijas un nemitīgas rosības principu, spriež par izzināt gribošu prātu (Fihte, 1991).

Empīrisma filozofijas un pedagoģijas skolas pārstāvji vienmēr uzsvēruši pieredzi kā izziņas un pārdzīvojuma pamatu. I. Kants 18. gs. beigās savā darbā „Tīrā prāta kritika” atklāj pieredzes un sapratnes sakarību, uzsvērdams, ka sapratne bez pieredzes ir tukša, savukārt pieredze bez sapratnes ir akla. Viņš pieredzi definē kā empīrisku pasaules izziņu (Kants, 1931, 234., 277), uztveres sintētisku pieredzi (Kants, 1931, 226). Pēc I. Kanta, pieredzes komponenti ir parādību uztvere, apjēgšana, asociāciju veidošanās un atpazīšana. Viņš pieredzē iekļauj arī laika un telpas priekšstatus, kuros ietilpst paša cilvēka pieredzēti notikumi. I. Kants pieredzētā nosaukšanu jēdzienos vai kategorijās sauc par sapratni (Kants, 1931, 241). Tātad cilvēka sapratnes kategorijas esamības pamatā ir pieredzes priekšnoteikums un pašapziņa.

Pašapziņas norisē *Es* apgūst pats sevi. Pašapziņa nozīmē strādāt ar galvu, turklāt process un rezultāts nav atrauti.

Šī procesa un rezultātu vienotība ir pamatā pieredzes ieguvei, bet tā vēl nav pieredze. Par pieredzi kļūst darbības izraisītās pārmaiņas, kuru sekas cilvēki pārdzīvo.

I. Kanta darbiem raksturīgs praktiskā prāta motīvs, J.G. Fihtes – domājoši rosīga būtne. J.G. Fihtes filozofijā cilvēka iekšējā dzīve un personības vērtība pieaug. Šajā situācijā loģiska ir „*Es*” filozofijas rašanās. *Es* pats rada sevi garīgajā rosībā un vēro to. Pēc J.G. Fihtes, tas ir

cilvēka garīgās atmošanās process: izdaloties no apkārtējās pasaules, sevi tvert pašrefleksijā – sevis apzināšanās, apjaušot savu garīgo *Es*.

Pašpiederzes veidošanās procesā pašrefleksija (no latīņu val. *reflexio* – skatīšanās atpakaļ) ir cilvēka teorētiskās darbības forma savas rīcības, pārdzīvojumu, sajūtu un pārdomu uztveršana, izzināšana, vērtēšana, sevis pašizziņa.

Tā ir ļoti būtiska atziņa pašpiederzes apguves procesā. Pašrefleksija ir pašpiederzes veidošanās nozīmīgs komponents.

Vācu filozofs Georgs Vilhelms Fridrihs Hēgelis uzskata, ka zināšanas par priekšmetiem ir mūsu apziņas konstrukcija. Iepazīstot jaunu priekšmetu, pēc G.V.F. Hēgeļa domām, mēs ne tikai uzzinām kaut ko par priekšmetu, bet arī par mūsu kritērijiem saistībā ar šo priekšmetu. Pie tam šie kritēriji, ar kuriem mēs mērām realitāti, pēc G.V.F. Hēgeļa domām, mainās to lietošanas laikā un procesā. Tādējādi jauna pieredze vienmēr modificē līdzšinējās zināšanas un to veidu. Tātad pieredze vienmēr ir pašapzināšanās: „... pārbaude ne tikai zināšanām, bet arī kritērija pārbaude. Šī dialektiskā kustība, ko apziņa veic sevī pašā attiecībā uz savām zināšanām, ir tas, ko sauc par pieredzi.” (Hegel, 1952, 72) Pieredzes dialektika, pēc G.V.F. Hēgeļa, ir jāsaprot kā strukturāla korelācija ar sevi pašu jeb tā ir pašpiederze. Dialektiskā procesa produktivitāte ir atkarīga no tā, kā subjekts iekšēji piedalās tajā ar visu savu personību. „Pieredzes princips satur bezgala svarīgu nosacījumu: kaut kāda satura uztveršanai un apzināšanai ir nepieciešams, lai cilvēks pats tajā piedalītos, vai, precīzāk, ir nepieciešams, lai viņš uzskatītu šādu saturu par saskanīgu un savienotu ar viņa paša pašpārlicību.” (Hegel, 1952, 50) Šī G.V.F. Hēgeļa atziņa par personīgo piedalīšanos ir vairāk nekā klātbūtne. Tā ir sākotnējā ieinteresētība priekšmetā un tā var izprast G.V.F. Hēgeļa atziņu par pieredzi kā mācīšanās pamatu. Viņš pieredzi uzskata par pirmo un centrālo zināšanu veidotāju par kādu lietu, izpratni par to. Pieredze ir pieredzi gūstošas personas zināšanu fundamentāla mijiedarbība, iekšēja iekļaušanās lietās. Tā ir iespējams izsekot G.V.F. Hēgeļa domai par pašpiederzes veidošanos.

Tātad pedagoģijā, īpaši pieaugušo mācīšanās procesā, svarīgi ir izprast pieredzes dialektiku kā strukturālu korelāciju ar sevi pašu jeb izprast pašpiederzi. Šī dialektiskā procesa pedagoģiskā kvalitāte ir atkarīga no tā, vai pats subjekts ar pilnu atdevi piedalās šai procesā (Giese, 2010, 74). Tas nozīmē, ka pieredze ir gan mācīšanās pamats, nozīmīgs pedagoģisks līdzeklis, gan tās rezultāts. „Mācīšanās ir neatņemama pieredzes sastāvdaļa. Tā ir pieredzes imanenta konsekvence (atbilstība iekšēji piemītošai sistēmai, mērķtiecībai). Pieredze, kas paliek bez konsekvencēm, no kuras nekas netiek iegūts, nav pieredze.” (Buck, 1989, 15) Tas liecina par īpašu pieredzes nozīmi gan mācīšanās procesā, gan tā rezultātā. Īpaši nozīmīgi

balstīties uz pieredzi un to paplašināt ir pieaugušo mācīšanās procesā. Tas ir šī pētījuma nozīmīgs teorētisks pamats.

Ginters Buks integrē pieredzes kategoriju izziņas procesā. Viņš uzskata, ka no vienas puses, pieredze nozīmē to, „ko iegūst tieši tagad, un, no otras puses, to, uz kā pamata aktuālā iepazīšana vispār ir kaut kā saprašanas akts” (Buck, 1989, 62). Tā nezināmais tiek izzināts tikai tad, ja tas ir ietverts pieredzē, ja tas ir saistīts ar iepriekšējām zināšanām. Pretējā gadījumā nezināmais būtu grūti uztverams un saprotams. Šāda pieeja teorijā liecina par pieredzes īpašo nozīmi mācību procesa pedagoģiskajā organizācijā un personības mācīšanās procesā.

Jaunas pieredzes apguve ir ne tikai nozīmīga, bet ļoti sarežģīta un pat „sāpīga” jeb nepatīkams process personībai. Eksistenciālās filozofijas pārstāvji uzsver jaunas pieredzes apguves *sāpīgumu*, kognitīvu risinājumu nepieciešamību, un tas ir saistīts ar iepriekšējās pieredzes ierobežojumiem. Pieredze „vienmēr ir sāpīga pieredze. Patīkamu pieredžu nav” (Bollnow, 1974b, 20). Jaunās pieredzes ir traucējošas un liek apšaubīt vecās pieredzes. Tās izmaina nākamās pieredzes, kas kļūst par pamatu turpmākām darbībām. Tādā veidā persona gūst jaunu pieredzi, un cilvēks maina nostāju pret pasauli un sevi pašu. Jauno pieredzi iekļaušana iepriekšējās pieredzes saturā prasa no cilvēka kognitīvu procesu – mācīšanos. Katra cilvēka kognitīvais process ir atkarīgs no iepriekšējās pieredzes un ir piesaistīts individuālajai biogrāfijai. „Tam, kurš vēlētos būt atvērts jaunai pieredzei, jābūt gatavam paciest ar to saistīto sāpīgumu. Spēja gūt pieredzi ir saistīta nevis ar iedzimtām dotībām, bet ar spēju ciest un pastāvīgu uzdevumu, kas balstās uz empātiju, toleranci pret neviennozīmīgumu, lomu distanci un spēcīgu es.” (Duncker, 1987, 20) Tāpēc pedagoģiskajā darbībā gan skolēniem, pieaugušajiem, gan skolotājiem ir noteiktas sadarbības grūtības jaunas kompetences un pašpiederības apguves procesa organizācijā. Katra cilvēka iepriekšējā pieredze kā pašvērtība mācību procesā pretojas jaunai pieredzei, jo ir grūti atteikties no vecā pierastā, kam ir personīga vērtība.

Uz pieredzi orientētā mācību teorija, pēc Mihaela Gēliha, aplūko aktivitātes un pasivitātes savstarpējo mijiedarbību. Aktivitātes un pasivitātes atšķirības slēpjas „attiecīgajā prioritāšu noteikšanā” (Göhlich, 2007, 191). „Tas, cik daudz cilvēks iemācās no pieredzes, var ietekmēt nākamās pieredzes izvēli un virzienu.” (Duncker, 1987, 24)

Amerikāņu psihologa, filozofa un pedagoga Džona Djūija (*John Dewey*, 1859–1952) viedoklis par pieredzi joprojām ir nozīmīgs arī mūsdienās. Viņa darbs „Demokrātija un izglītība” (1916) pamato ideju – mācies darot. Viņš pieredzes būtību saskata pretrunīgu komponentu – aktīvā (darbības) un pasīvā (ciešanu) – vienībā. „Pieredzes būtību var saprast tikai tad, ja ievēro, ka šis jēdziens aptver vienu pasīvu un vienu aktīvu komponentu, kuri ir

savstarpēji saistīti īpašā veidā. Aktīvā pieredzes puse ir izmēģināšana, eksperiments – cilvēks iegūst pieredzi. Pasīvā puse ir pārciešana. Jo ciešāk ir savstarpēji savītas šīs abas pieredzes puses, jo lielāka ir to vērtība.” (Dewey, 2000, 186) Tā viņš uzsver bināru saistību starp rīcību un konsekvencēm (atbilstību iekšēji piemītošai sistēmai, mērķtiecībai). „Šāda pieredzes koncepcija ir saistīta ar aktuālām rīcības un mācīšanās teorijām, kuras balstītas uz rīcības un lietu savstarpējas sakarības apzināšanu.” (Dewey, 2000, 187)

Tāpat Dž. Djūijs norāda, ka pieredze iegūstama darbībā, bet tā par personības struktūrkomponentu veidojas kā notikušas darbības seku pārdzīvojums. Pieredzē iegulstas pārmaiņas, ko darbība izraisījusi. Jēgu pieredze iegūst tikai tad, kad darbība pāriet seku pārdzīvojumā. Bērna rokas pielikšana pie karstas krāsns vēl nav pieredze, bet tā sākas ar apdedzināta pirksta sāpēm.

Šī atziņa pētījumā ir ļoti būtiska, jo noteikt, kā mācīšanās darbība un tās sekas ietekmē pašpieredzes izmaiņas, ir pētījuma nozīmīgs uzdevums. Tāpat, pēc Dž. Djūija domām, pieredzes apguvē svarīga ir izziņas darbības un pārdzīvojuma saikne. Pieredzes vērtības mērs ir saprašanas dziļums, kas rodas, uztverot saiknes un attiecības. „Pieredzes unce ir labāka par tonnu teorijas tikai tāpēc vien, ka pieredze padara teoriju aktuālu.” (Dewey, 2000, 138) Dž. Djūijs izsaka viedokli, ka tieši domāšanā izpaužas pieredzes intelektuālais potenciāls. Gaidot notikumu, cilvēks spēj to prognozēt, bet tikai saskaņā ar savas pieredzes līdzšinējo saturu. Pēc Dž. Djūija atziņām, domāšana rosina emocionālu identifikāciju ar notikumu, kas ietverts mācību uzdevumā vai arī vajadzībās. Pieredzes veidošanās procesu Dž. Djūijs izprot kā dabisku pasaules izzināšanas procesu. Viņš uzskata, ka pieredzes apguve sākas ar neizpratni. Balstoties uz personīgo iepriekšējo pieredzi, veidojas nojausma par situāciju. „Neizpratne motivē cilvēku pētīt jauno situāciju un uzzināt par to pēc iespējas vairāk. Izmaiņas rezultāti bagātina un izmaina iepriekšējo pieredzi.” (Dewey, 1968, 8) Šī atziņa ir nozīmīga pētījumā, praksē analizējot un modelējot pašpieredzes veidošanos.

Cilvēka pieredze ir pastāvīgs, pieaugošs lielums. Pedagoģiskais process, arī pieaugušo mācīšanās, atklāj, ka iepriekšējā pieredze nav pietiekama, lai darbotos produktīvāk, tāpēc pieredze tiek nemitīgi konfrontēta ar nezināmo, neiepazīto, neizprotamo. Mācīšanās kā pieredzes avots var būt gan formālā, gan neformālā izglītība, gan vārdiskā, gan praktiskā darbība (Bandura, 1967) visos cilvēka attīstības posmos.

Pieredzes nozīmi pedagoģiskajā procesā akcentējušas divas savstarpēji saistītas pedagoģiskās pieejas – humānpedagoģija un konstruktīvisms.

Humānpedagoģijā augstākā vērtība ir cilvēks. Pedagoģiskajā darbībā šī pieeja ir saistīta ar cilvēka spēju, radošā potenciāla, brīvas izvēles, patiesības un atbildības attīstības veicināšanu, pašpieredzes attīstību.

Humānpedagoģijas ideju aizsākums rodams jau apgaismības laikmeta kultūrā. Franču apgaismotājs, filozofs Mišels de Montēns (1533–1592) savus uzskatus paudis darbā „Esejas” (1580–1588). Viņa uzmanības centrā ir „zinātne par cilvēku”. M.d. Montēns uzskata, ka vispirms katram cilvēkam ir jāizzina pašam sevi. „Kas sevi pazīst, tas vairs neuzskata svešu darāmo par savu. Viņš vairāk par visu mīl un attīsta sevi, atsakās no liekām nodarbībām un nederīgām pārdomām.” (Montēns, 1981, 25) M.d. Montēns uzskata, ka jāmacās nevis konkrētas atziņas, bet gan lietu būtības izpratne. „Lai skolotājs prasa no skolēniem nevis stundā teikto vārdu atcerēšanos, bet to jēgu un būtību.” (Montēns, 1981, 123) Saskaņā ar filozofa uzskatiem, ir nepieciešams, lai iemācītais kļūtu par skolēna „īpašumu”. Galvenais audzināšanas mērķis – personības veidošanās. „Mēs nopūlamies, lai noslogotu atmiņu, bet prātu un sirdsapziņu atstājam tukšu.” (Montēns, 1981, 107)

Humānpedagoģijā cilvēku mijiedarbība dažādos darbības veidos ir cilvēka vērtību un pieredzes savstarpēji respektējoša (Kūle, 1998).

Personības motivācija, jēgpilnā mācīšanās, paškontrolē un pašnovērtējums – šie ir humānpedagoģijas jēdzieni, kas izsaka cieņu pret cilvēka autonomiju mācību procesā. Humānpedagoģija balstīta uz procesuālo darbību: problēmu risināšanu, reflektīvo, kritisko, radošo domāšanu, personīgās jēgas meklēšanu, apgūtās jaunās pieredzes lietošanu. Šīs atziņas tika īpaši izmantotas pieaugušo mācīšanās saturā, formu izvēles un procesa organizēšanas pētījumā.

Uz humānpedagoģijas bāzes pedagoģijā veidojusies konstruktīvisma pieeja, kas kļuva aktuāla 20. gadsimtā. Tā balstīta uz atziņu, ka „cilvēki ir darbīgi un īsteno sevi darbībā, mērķtiecīgi meklē jaunas zināšanas, veidojot jaunu pieredzi dzīvesdarbībā.” (Glaserfeld, 1990, 84) Arī konstruktīvisma pieejā tiek atzīta cilvēka patstāvība pasaules apgūvē, un, tāpat kā tas ir humānpedagoģijā, tiek cienīts cilvēks, kurš mācās (Kilpatrick, 1987). Konstruktīvisms atbalsta mērķtiecīgas un racionālas darbības veicināšanu mācīšanās procesā. Šīs pedagoģiskās pieejas īstenojami pauž uzskatu, ka cilvēku zināšanas konstruē pasauli, nevis tās ir zināšanas par pasauli. Mācībās svarīga ir valodas, diskursa, semiozes nozīme pasaules konstruēšanā (Savery, 2006).

Konstruktīvisma filozofisko pamatu veidošanā ir vairākas ietekmīgas personības – austriešu-amerikāņu filozofs un komunikāciju zinātnieks Ernsts fon sselfelds (Glaserfeld, 1984, 1990, 1996), kurš dibināja radikālo konstruktīvismu, austriešu fiziķis un biofizikas profesors Heincs Fersters (Foerster, 2002), čīliešu biologs, filozofs un neirozinātnieks Umberto Maturana (Maturana, 1992) un čīliešu biologs, filozofs un neirozinātnieks Fransisko Varela (Varela, 1992). Tomēr lielāko ieguldījumu konstruktīvisma attīstībā deva vācu biologs un smadzeņu pētnieks Gerhards Rots (Roth, 1971, 1992, 1997, 2001), komunikāciju

zinātnieks, psihoterapeits, sociologs un filozofs Pauls Vaclaviks (Watzlawick, 1969), sociologs, filozofs un sistēmteorētiķis Niklas Luhmans (Luhmann, 1984, 1990) un pedagogs, Ķelnes universitātes profesors, interakcionāliskā konstruktīvisma pamatlicējs Kerstens Reihš (Reich, 1998).

G. Rots saka: „Realitāte, kurā es dzīvoju, ir smadzeņu konstrukts.” (Roth, 1997, 48) Viņš uzskata, ka cilvēka smadzenes ir operatīvi noslēgta refleksiīva sistēma, kurai nav tieša fizikāla kontakta ar ārpasauli. Mēs vērojam priekšmetus, tos uztveram ar maņu orgāniem. Tātad informācija par ārpasauli caur maņu receptoriem ar enerģijas impulsiem (gaismas kvantiem, kas iedarbojas uz radzeni, gaisa svārstībām, kas iekustina bungādiņu, kinētisko enerģiju, kas iedarbojas uz ādu, utt.) rosina smadzenes aktivizēties un veidot individuālus konstruktus, kas pamatojas vērtībās, pārliecībās, paraugos, iepriekšējā pieredzē. Tātad, pēc G. Rota, pašpiederzes veidošanās sākumā ir fizioloģiski procesi maņu orgānos.

H. Fersters raksta, ka uztvert pasauli kā izgudrojumu nozīmē katram tās veidotājam uzņemt atbildību par tās eksistenci (Foerster, 2002). Viņa pētījumi ļāva konstatēt, ka smadzenes nevis saņem nozīmīgu un drošu informāciju no apkārtējās vides, bet gan to konstruē, pamatojoties uz nespecifiskiem kairinājumiem no ārpuses un iekšējo neironu aktivitāti, to, ko mēs saprotam ar informāciju par ārpasauli un uztveram kā nozīmes. Tāpēc mēs nemaz nevaram zināt, kāda realitāte ir ārpus mūsu uztveres. Mūsu smadzenes neatspoguļo ārējo pasauli, bet gan konstruē savu pieredzi un dzīves atveidu kognitīvajos un emocionālajos procesos sociālajā kontekstā kā subjektīvu ideju un koncepcijas.

Ontiskā jeb esošā pasaule eksistē neatkarīgi no subjekta:

- tā nav tieši uztverama un izzināma;
- tāpēc tā nav iemācāma.

Vienīgā subjektam pieejamā realitāte ir paša izveidotā realitāte, viņa pieredzē pamatotais apkārtējās pasaules konstrukts, kuru nosaka subjekta spēja gūt pieredzi, tās gūšanas iespējas un robežas. Pieredze veidojas nevis ar uztveres palīdzību, bet gan ar paša subjekta darbību, vērošanu (Glaserfeld, 1996).

Mūsu realitātes konstrukti attīstās un mainās mijiedarbībā ar pasauli, izzinot to. E. fon Glaserfelds pētīja konstruktīvismu kā izziņas teoriju. Viņš uzskatīja, ka attiecības starp izziņu un realitāti jāinterpretē tradicionāli – zināšanas kā realitātes atspulgu.

Radikālais konstruktīvisms pamatojas pieņēmumā, kas visas zināšanas, lai kā arī tās definētu, ir tikai cilvēka galvā, un viņa smadzenes tās aktīvi konstruē. Zināšanas veidojas smadzenēs kā subjektīvu ideju un koncepciju konstrukts. Cilvēka uztvere saistīta ar viņa iepriekšējo pieredzi. Vērojot pasauli, cilvēks identificē līdzīgo un uztver atšķirīgo savā iepriekšējā pieredzē, tādējādi norit izziņa un veidojas jauna/cita pieredze.

No konstruktīvisma domāšanas viedokļa jēdziens „viabilitāte” attiecas uz pieredzi un aizvieto tradicionālās filozofijas „patiesības” jēdzienu, kas nosaka kādu konkrētu realitātes atspoguļojumu (Glaserfeld, 1996).

Mācīšanos kā konstruktīvu procesu pamato šādi pētnieki un teorētiskās pieejas:

- Žans Piažē – skolēns vienmēr mācās, pamatojoties uz savu iepriekšējo darbību, konstruējot realitāti, kas pēc tam jāsaskaņo ar apkārtējo vidi. Notiek iekšēju shēmu mijiedarbība un saskaņošana ar apkārtējo vidi (asimilācija un akomodācija) (Piaget, 2001).
- Ļevs Vigodskis izceļ kultūras vides lomu – atdarināšana ir konstruktīvas un kreatīvas mācīšanās nāve (Vygotsky, 1981).
- Amerikāņu pragmatīķis Dž. Djūijs atzīst, ka izziņas mērķis ir iegūt spēju veiksmīgi darboties – uztverei, emociju un domāšanas shēmām ir jābūt noderīgām dzīvei, tās nodrošina to, ka var orientēties un veiksmīgi darboties (Dewey, 2000).
- Džeroms Bruners uzsver sociālās mijiedarbības un mācīšanās nozīmi (Bruner, 1971).

Saskaņā ar Vilhelma Dilteja (Dielthey, 2005) filozofiskajām atziņām, zināšanas konstruktīvisma pieejā arvien tiek radītas no jauna caur personisko pieredzi saskarsmē ar notikumiem, objektiem un citiem cilvēkiem.

Nozīmīgs avots cilvēka attīstībai mācību laikā ir vides un cilvēka mijiedarbība, un to nodrošina interiorizācijas un eksteriorizācijas procesi (Bitinas, 1972).

Izmantojot konstruktīvisma pieeju, vairāk runā, domā, prezentē, diskutē cilvēki, kuri mācās, bet pedagogs palīdz, atbalsta, precizē, iesaka. Dialogs ir vadošais mācību veids, kas raksturo konstruktīvismu un veido radošas un iedrošinošas nodarbības. Galvenais komponents šādās mācībās ir pieredze un dialogs. Šo sarežģīto pedagoģisko darbību novērtējis brazīļu filozofs Paulo Freire, kurš norāda, ka cilvēku normālā loma pasaulē nav pasīva. Viņi piedalās radošā dimensijā, kas rezultējas spējā sevi pielāgot realitātei, izdarīt izvēles un pārveidot realitāti (Freire, 1985).

Jozefs Helds mācīšanos iedala ekspansīvajā un defensīvajā. Ja cilvēks mācās, lai uzlabotu savas dzīves kvalitāti, tad runa ir par ekspansīvo mācīšanos. Mācīšanās, kas norisinās citu cilvēku ietekmē, tiek saukta par „defensīvu mācīšanos.” (Helds, 2006, 33)

Mācīšanās uzdevums ir piemērotas metodes atrašana mācību priekšmetam un personai, kas mācās. Mācīšanās subjektam nav noteikti jāizmanto piedāvātās mācīšanās teorijas, var tikt attīstītas īpašas mācīšanās metodes un paņēmieni. Katram, kurš mācās, pašam ir jānoskaidro savu interešu un attīstības virziens. Personības attīstībā ir svarīgi, lai cilvēks pats būtu noteicis savas intereses un tām sekotu.

Ekspansīvā mācīšanās nozīmē koncentrēšanos uz mācīšanās subjektu, kas pats ir ieinteresēts mācību gaitā un sasniegumos. Pedagoģa uzdevums ir noteikt mācīšanās priekšnosacījumus un metodes no studenta perspektīvas, tikai tad tiek veicināta mācīšanās.

Didaktikā, mācīšanas un mācīšanās teorijā ir dažādas konceptuālas pieejas, kas tiek sauktas par „didaktiskajiem modeļiem”. Tie sniedz teorētisko informāciju (ar praktisku ievirzi) par mācību (mācības ir mācīšana un/vai mācīšanās) procesa priekšnosacījumiem, iespējām, robežām un organizāciju (Gudjons, 1998, 256).

Analizējot didaktiskos modeļus, Herberts Gudjons izdala piecus svarīgākos:

- mācību teorētiskais modelis;
- mērķorientētais mācību modelis;
- kibernetiskais modelis;
- kritiski konstruktīvais modelis;
- kritiski komunikatīvais modelis (Gudjons, 2007).

Pamatus pirmajam nozīmīgākajam didaktikas modelim izveidoja Volfgangs Klafki (Klafki, 1958) darbā „Didaktiskā analīze kā mācību nodarbības sagatavošanas pamats.”

Mācību teorētisko modeli pārstāv Pauls Heimānis, Ginters Oto un Volfgangs Šulcs (Heimann, Otto, Schulce, 1965). Viņi 20. gadsimta 60. gados izstrādāja uz pieredzi balstītu didaktiku. Modeļa pamatā ir atziņa, ka audzināšana ir dialogs starp potenciāliem darboties spējīgiem subjektiem, nevis mācību un audzināšanas objekta pakļaušana skolotāju un audzinātāju gribai. Modelī liela nozīme tiek veltīta plānošanai, un atsevišķas mācību stundas un vienības tiek iekļautas mācību gada, visa mācību laika kopējā perspektīvā. Mācību mērķiem galvenokārt jāsekmē cilvēka garīgo vērtību attīstība (Gudjons, 2007).

Mērķorientētā mācību modeļa teorētiskā bāze ir biheiviorisms. Mērķorientētā mācību didaktika pamatojas uz šādiem principiem: jebkura mācību plāna galvenā sastāvdaļa ir mērķu noteikšana, tai nepieciešams praktisks un zinātnisks pamatojums, mācību rezultātu var pārbaudīt tikai ar iepriekš noteiktu mērķu palīdzību. Mācību plānošana aptver trīs posmus: „mācību plānošanu, organizāciju un kontroli.” (Gudjons, 1998, 269)

Pēc kibernetiskā modeļa autora Feliksa fon Kubes domām, „mācību mērķi atrodas ārpus zinātniskās noteikšanas iespējām.” (Cube, 1989, 54) Tie ir subjektīvi. Balstoties uz priekšnosacījumu, ka pastāv noteikti mērķi, kibernetiski informatīvā didaktikas teorija mācību norises plānošanai izmanto kibernetikas jēdzienus un metodes.

Šī modeļa izmantošana ir svarīga mācību stratēģijas precizēšanā un pilnveidošanā, taču šajā stratēģijā netiek atbalstīta mācību un audzināšanas subjekta pašnoteikšanās, līdzdalība un līdzatbildība. (Gudjons, 2007).

Kritiski konstruktīvā modeļa nozīmīgākais aspekts ir izglītošanās kā patstāvīgi izstrādāta un katra cilvēka pastāvīga atbildība. Izglītības mērķis ir cilvēces tagadnes un nākotnes būtisko problēmu izpratnes veidošanās, audzinot katrā cilvēkā līdzatbildību un gatavību piedalīties šo problēmu risināšanā. „Šai modelī pedagogiem tiek paredzēta iespēja rīkoties atkarībā no situācijas, jo panākumus mācībās nosaka nevis sagatavotais plāns, bet gan produktīva mācīšanās.” (Gudjons, 1998, 258)

Kritiski komunikatīvais modelis nozīmē to, ka pastāvošā realitāte tiek uzskatīta par patstāvīgi uzlabojamu, un noteicošā loma tajā ir komunikācijas teorijai un iespējamam traucējumiem. Modelis pamatojas uz ideju, ka jebkura atziņa nav atdalāma no vērotāja. Uztvere nav pareiza vai nepareiza, tā ir piemērojama vietai un apstākļiem. Pedagoģiskais process jāorganizē tā, lai tiktu radīti apstākļi studentam kā subjektam pašam konstruēt zināšanas. „Konstruēšana ir radošs process, kas atšķirībā no zināšanu producēšanas pēc noteikta parauga paredz zināšanu izpratnes daudzveidību, ar to paverot cilvēces attīstības daudzveidīgo iespēju konstruēšanu.” (Maslo, 2006, 39)

Malkolms Noulss, Elvuds Holtons un Ričards Svansons, raksturojot pieaugušo mācīšanos, uzsver, ka mācību procesa plānošanā un organizēšanā noteicošā loma ir pašam studentam, personai, kas mācās (Knowles, Holton, Swanson, 2005). Pedagoga uzdevums ir virzīt un mudināt studentu uz patstāvīgu darbību, kā arī sniegt nepieciešamās konsultācijas. Pieauguša cilvēka iepriekšējo mācību un dzīves pieredzi ir jācenšas izmantot ar dažādu darbību palīdzību: projektiem, diskusijām, grupu, pāru darbiem u.c. Studentu gatavība mācībām ir saistīta ar konkrētām dzīves vajadzībām, viņi mācās apzināti, tāpēc pedagogam ir jārada pēc iespējas labvēlīgāki apstākļi darbībai. Studiju procesa pamatā vēlama mācību individualizācija, jāveido individuālas programmas, pamatojoties uz katras konkrētas personas mērķiem. Studiju process jābalsta uz pedagoga un studenta sadarbību. Bez šādas sadarbības studiju procesa sekmīga realizācija nav iespējama. Pedagoģis sadarbojas ar studentu visos studiju procesa posmos, bet students aktīvi piedalās.

Pieaugušo mācīšanās modelis, kuru piedāvā M. Noulss, E. Holtons un R. Svansons, pamatojas uz trīs dimensijām, kas ir savstarpēji saistītas: „mērķi un nolūki; subjektīvās un objektīvās atšķirības; pieaugušo mācīšanās principi.” (Knowles, Holton, Swanson, 2005, 150) Pieaugušo mācīšanās mērķi un nolūki tiek izmantoti mācīšanās pieredzes veidošanai. Šajā modelī tie tiek saskaņoti ar trīs kategorijām: individuālo, institucionālo, sabiedrisko. Subjektīvās un objektīvās atšķirības tiek grupētas trīs kategorijās: studiju priekšmeta atšķirības, situācijas atšķirības, individuālās atšķirības (Knowles, Holton, Swanson, 2005).

Autoru piedāvātais pieaugušo mācīšanās modelis balstās uz šādiem „pieaugušo mācīšanās principiem:

- pieaugušo mācīšanās ir pašvirzīta mācīšanās;
- pieauguša cilvēka pieredze ir mācīšanās avots;
- indivīdi apgūst to, kas ir saistīts ar viņu dzīves mērķu realizēšanu;
- mācīšanās jāvirza uz mērķi vai problēmu risināšanu.” (Knowle, Holton, Swanson, 2005, 148)

H. Gudjons norāda, ka „patiesa mācīšanās nav tieši novērojama, bet ir izsecināma no pieredzes, kas balstās uz ilgstošām uzvedības pārmaiņām.” (Gudjons, 1998, 236)

„Pieredze var būt divējāda:

- pašpieredze, ko cilvēks iegūst ar tiešās uztveres palīdzību;
- pastarpināta pašpieredze, ko iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību – visbiežāk tā ir citu cilvēku pieredze.”(Koķe, 1999, 42)

Pašpieredzi veido personiski nozīmīgas zināšanas, prasmes un attieksmes pret sevi, citiem un pasauli. Citu pieredze ir citiem nozīmīgas zināšanas, prasmes un attieksmes.

„Pieredze tiek ņemta par pamatu, veidojot mācību materiālus un plānojot nodarbības.” (Knowles, Holton, Swanson, 2005, 65)

„Pedagoga uzdevums ir palīdzēt dalībniekam integrēt savu personisko pieredzi mācīšanās procesā darbībā.” (Lieģeniece, 2002, 62)

Tā kā pieredzi var iegūt tikai patstāvīgi un indivīdam iekšēji jāpiedalās šajā procesā, šī refleksija tiek saukta par pašrefleksiju. „Uz sevi pašu vērstā pieredzes struktūra atspoguļojas arī pieredzes procesa patstāvīgās indivīda refleksijas nepieciešamībā.” (Buck, 1989, 163) Tā veidojas pašpieredze, kas ir katra cilvēka vērtība. Neskatoties uz to, ka principā nepastāv pieredzes jēdziens, kuram „vienprātīgi piekristu liels zinātnisko skolu skaits” (Thiele, 1996, 168), atklājas pieredzes jēdziena skaidrojumu sakritība. „Pieredze tiek saprasta kā aktīvs autonoms (personīgs) izglītības process, kas kā pašrefleksīvs mehānisms vada (process) un pabeidz (produkts) cilvēka un pasaules attiecības. Pieredze kā attiecību fenomēns ved pie akumulēta pieredzes kopuma, kas iespaidīgi maina personas un apkārtējās pasaules attiecības un ideālā gadījumā pastāvīgi tiek optimizēts.” (Giese, 2010, 75)

No šīm nostādnēm ir skaidrs, ka subjektam (skolēnam, skolotājam, pieaugušajam u.c.) pašam ir jāiegūst sava pieredze. Karlheincs Šerlers uzsvāra liek uz subjekta aktivitāti „bez kuras nav iedomājama jebkādas pieredzes gūšana” (Scherler, 1975, 94). Šis ir pedagoģisks nosacījums, kas papildina iekšējo klātbūtni, ko raksturoja G.V.F. Hēgelis (Hegel, 1952). „Tikai pašrefleksējoša domāšana ģenerē pārdzīvojuma pieredzi, apkopojot savstarpējā savienībā gaidas, cēloņus un sekas.” (Giese, 2010, 74)

Latvijā pārdzīvojuma pieredzes jautājumiem pievērsusies psiholoģe Māra Vidnere. Viņa pētījusi pārdzīvojuma pieredzes veidošanos un analizējusi tās dinamiku politiski represētajām personām, kas tika izsūtītas uz gulaga nometnēm un ilglaicīgi bija spiestas dzīvot ekstremālos (dzīvībai bīstamos) apstākļos. Pārdzīvojumu pieredzi psiholoģe analizē kā būtisku dzīves pieredzes komponentu. „Pārdzīvojumam ir svarīga nozīme cilvēka apziņā, un tā pārvarēšana ir atkarīga no cilvēka iekšējās nostādnes jeb apziņas darbības.”(Vidnere, 1997, 242) Pārdzīvojuma veidošanos psiholoģe aplūko kā sevišķi smagas darbības procesu, kurā indivīds iegūst iekšēju, subjektīvu pieredzi, kas balstīta uz jaunu apziņas līmeni (Vidnere, 1997).

Pārdzīvojuma pieredzes problēma ir svarīga kā personīgajā, tā arī sabiedriskajā dzīvē. Tās unikalitāte atklājas pārdzīvojuma pieredzes izpratnē, kuras atrisinājums liek pamatus visai turpmākās dzīves psiholoģijas ievirzei un dzīves jēgas filozofiskajiem meklējumiem. Pārdzīvojuma pieredzes izpratne ir cieši saistīta ar personības iekšējo vērtību sistēmu. Tās noturīgums vai izmaiņas, savukārt, atkarīgas no personas vērtību „piesātinātības”, un pārdzīvojuma izmaiņu stadijas teorētiski un praktiski atspoguļotas bijušo politiski represēto cilvēku vēlējumu kontentanalīzē.

Pārdzīvojuma process ir kritisku situāciju pārvarēšanas psiholoģiskās izpētes priekšmets. Dažas psiholoģijas zinātnes koncepcijas pārdzīvojumu analizē tikai kā subjekta emocionālo spriedzi vai apziņas stāvokli. Tomēr tas ir analizējams kā iekšēja darbība – pārtapšana, kurā cilvēks spēj ne tikai pārciest sevišķi smagus dzīves notikumus, bet arī atjaunot sevī garīgo līdzsvaru, pārvarēt kritisku situāciju, pārdzīvojumā atrast jaunas garīgās dzīves mērauklas.

No vienas puses, pārdzīvojumu varētu nosaukt par kāda smaga notikuma seku konstatācijas un izvērtēšanas procesu (pārvarēt kādu smagu stāvokli vai jūtas, kas saistītas ar to, izciest, izsāpēt, izturēt utt.). No otras puses, kad esam uztraukušies par kāda mums tuva cilvēka nelaimi, tad šis uztraukums ir nevis par spēju izjust šīs ciešanas, bet gan par to, kā šim cilvēkam izdodas tās izturēt, pārvarēt, iziet no krīzes situācijas un iegūt garīgu līdzsvaru, t.i., psiholoģiski pārvarēt šo situāciju. Tātad runa ir par aktīvu, iekšēju rezultatīvu procesu, t.i., pārdzīvojuma procesu, kurā notiek reālās psiholoģiskās situācijas pārvērtējums un pārveidošana. „Pārdzīvojums ir sevišķs psihiskās darbības process, t.i., patstāvīgs, dziļi individuāls process, kurā notiek subjekta un ārējās pasaules – reālās dzīves problēmu mijiedarbība.” (Vidnere, 1997, 232)

Tradicionāli pārdzīvojums kā psiholoģiska kategorija tiek apskatīta kā subjektīva psihiska parādība, un tas kā jebkura no tām tiek raksturota ar modālām izpausmēm (jūtām, gribu, iztēli, atmiņu, domāšanu utt.) un noteiktu struktūru, t.i., ar priekšmeta saturu un tiešu

subjekta līdzdalību pārdzīvojumā. Tādējādi pārdzīvojums tiek pieņemts kā psihiskas parādības iekšēja subjektīva parādība neatkarīgi no tā satura un modalitātes.

Aktīvās uztveres formās, arī domāšanā un atmiņā, priekšmetiskais saturs tiek izdalīts kā pasīvais objekts, uz kuru tiek vērsta psihiskā darbība, t.i., priekšmetiskais saturs apziņā atspoguļojas kā sevišķs novērojuma akts. Novērojamais ir šī akta objekts, bet novērotājs – šī akta subjekts. Pārdzīvojuma rezultātā šīs attiecības apmainās vietām. Mums katram no pieredzes ir zināms, ka pārdzīvojumi norit spontāni, neprasot no mums nekādu piepūli.

Teorija samērā viegli var atbildēt uz jautājumiem – kas izraisa psiholoģisko krīzi un kā fenomenoloģiski tā izpaužas, bet tā neatbild uz jautājumu, kādu iekšēju nostādni, pārliecību, mācību cilvēkam tā devusi. Teorija arī neatspoguļo, kāda cilvēkam ir šī pārdzīvojuma personīgā pieredze.

Pārdzīvojuma procesu izraisa, pirmkārt, ārējā iedarbība. Tā izpaužas nevis tieši, aktualizējot acīmredzamos rezultātus, bet gan netieši – mainot subjekta apziņu un pasaules uztveri. Ir jāuzsver, ka pārdzīvojuma procesā emocijām nav prerogatīvas galvenās lomas izpildījumā. Noteicošie faktori ir uztvere (dažādu fenomenu aperceptīvā aizsardzība), domāšana (traumējošo notikumu intelektuālā pārstrādāšana), uzmanība (uzmanības novēršana no galvenā notikuma momenta), kā arī personības galvenās vērtību dispozīcijas.

Pārdzīvojumu izprotam kā sevišķu, psiholoģiski motivētu darbības procesu, kurā mainās pasaules uztveres psiholoģiskais novērtējums, un tā rezultātā apziņas un praktiskās darbības līmenī nostiprinās vai izmainās dzīves jēga (tās motivētā vērtību hierarhija) (Vidnere, 1997).

Dzīves jēga apstiprinājuma jeb apzināšanās procesā kļūst par pārvērtējumu. Savukārt tas fenomenoloģiskā līmenī konkrētajās dzīves psiholoģiskajās nostādnēs atbilst pārdzīvojuma pieredzei. Krievu psihologa Aleksandra Ļeontjeva izstrādātajā teorijā jēgas pārvērtējuma pieeja vai pārdzīvojuma radošā pieredze atspoguļota kā pseidoskopisks skatījums. Viņš norāda, ka šādam procesam vajadzīga sevišķa iekšēja darbība, lai veiktu šādu uzdevumu un varbūt lai no sevis atšķeltu to lieko, kas kļuvis atkailināts; tagad ir pacelts aizkars, aiz kura sākas brīnišķīgs psiholoģiskais lauks – kur nevis motīvi valda pār cilvēku, bet viņš pats kļūst par savu motīvu noteicēju (Леонтьев, 1972).

Cilvēka uzvedību zināmā mērā noteic viņa mantotie dotumi un apkārtējās vides apstākļi, kā arī sociālā audzināšana. Tajā pašā laikā ētika un personīgās atbildības princips balstīts uz brīvas gribas atzīšanu. Atteikšanās no izvēles brīvības atzīšanas nozīmētu jebkuras ētiskās sistēmas un tikumības sabrukumu. Tāpēc arī evolūcija ir radījusi brīvības ilūziju (šķietamību), noslēpjot cilvēka apziņai galvenos motīvus. Subjektīvi izjūtamā brīvība un no tās izrietošā personīgā atbildība ietver izdarītā seku analīzes mehānismus, kas pamato galīgo izvēli.

Psihiskās aktivitātes pamatā ir noteikti bioloģiski avoti, kas stimulē risinājuma atrašanu pārdzīvojuma procesā. Taču pati nozīmīgākā svira pārdzīvojuma mehānismā ir psihiskās aktivitātes – garīgās spriedzes – virzībai uz dzīves jēgas un vērtību līdzsvaru. Tas ir noteicošais faktors pārdzīvojumu pieredzes izpratnē.

Es koncepcija kļūst par personīgās izziņas subjektu: *Es* – kodols, patība, spēja sevī koncentrēties, izzināt un novērtēt pašam sevi. Apziņas iekšējo, intelektuālo saturu citi var izzināt tikai tad, ja tas tiek citiem atklāts vai arī ja tiek veikta subtila novērošana, kas balstīta uz salīdzinošu analogiju. Tātad mūsu *Es* koncepcija un tās aktu intelektuālā apziņa, būdama vienota morālā apziņā un sirdsapziņā, ir sākotnējais avots, kas atrisina pārdzīvojuma pieredzes problēmu. Intelektuālā apziņa ir kā „aizslēgta svētnīca”, kuras tiešas ieejas „atslēga” ir katra personiskā refleksija, pašrefleksija (Vidnere, 1999, 19).

„Izpratne ir intelektuāls akts, kurā mēs konkrēta pārdzīvojuma veidā, pilnīgi jaunā un drošā pieredzē intelektuāli saskaramies nevis ar kaut kādiem slēdzieniem vai abstrakciju, bet ar iekšējām īstenībām, kas eksistē (pastāv). Tematiski šaurākā izziņas procesā izpratne tiek analizēta kā domāšanas procedūra. Individuālā izpratnes specifika ir būtiska subjekta domu formulējumā, un jāņem vērā arī morālie, tiesiskie, politiskie un ekonomiskie aspekti vienmēr mainīgajā sociālajā vidē.” (Vidnere, 1999, 20)

Pētot izpratnes jēdzienu, saistot to ar pārdzīvojuma pieredzi kā subjektīvu fenomenu, kurā atspoguļojas cilvēka aktīvā attieksme pret apkārtējo vidi, var izanalizēt pārdzīvojuma pieredzes izpratnes fenomenu no subjektīvās pieejas. Šāds virziens psiholoģiskajos pētījumos ir sākotnēji sastopams krievu psihologu Borisa Anaņjeva (Анањев, 1968, 1980, 1996) un Sergeja Rubiņšteina (Рубинштейн, 1973) darbos.

Interpretācija tikai tad kļūst patiesa, kad aizskar subjekta problēmu un pārdzīvojumu lauku, dodot iespēju veidot radošu veseluma izpratni, kas būtu saistīta ar personības kognitīvajām un emocionālajām šķautnēm. Tāda izpratne ir atslēga integrālam pašizziņas procesam, kad tiek veidota jauna interpretācija. Risinot tālāk šo problēmu par pārdzīvojuma pieredzes izpratni, interpretācijas kategoriju var aplūkot arī no cita viedokļa – kā jaunu zināšanu ieslēgšanu subjekta iepriekšējā pieredzē.

Kognitīvajā pieejā izpratnes problēmas tiek aplūkotas kā jauna zināšanu iekļaušana esošajās. Uzsvars tiek likts uz objektīvu zināšanu saturu, kas veido subjekta pieredzes izpratnes intelektuālo bāzi (Vidnere, 1999, 21).

Izpratne ir izziņas, atmiņas un hipotēzes apvienojums kā domāšanas procesa rezultāts. Tādējādi pieredze tiek saprasta gan kā subjekta sabiedriska mijiedarbība ar apkārtējo pasauli, gan arī kā šādas mijiedarbības rezultāts. Pārdzīvojumu pieredzē izpratne ir meklējumu ceļš,

faktiski tas saistīts ar dzīves jēgas meklējumiem, kad notiek sevis novērtēšana, savu vērtību analīze un rodas iespēja mainīt savu viedokli.

„Ja cilvēks nolemj uzņemties atbildību, viņš nemiera pieredzi izlieto konstruktīvi. Ja viņš baidās uzdot būtiskus jautājumus, viņš noraida savu atbildību un bloķē savu potenciāla realizēšanu.” (Vidnere, 1997, 241)

Nemieram piemīt tendence ierobežot mūsu apzināšanos, un mēs mēģinām pasargāt sevi no sāpēm, lietojot dažādus aizsardzības mehānismus. Pieredzes un radošās apziņas augstākās virsotnes atsedzas savstarpēji maināmos jēdzienos. Apziņa pārkāpj savas robežas, kļūst transcendentāla, kad bez izkropļojumiem ieraugām patiesību. Dzīves izpratnes procesā, kurā kristalizējas cilvēka augstākās – dzīves jēgu saturošās vērtības, tātad notiek nemitīga savas vērtību sistēmas apzināšanās un pilnveidošanās. Krievu pētnieki norāda, ka izpratne ir kā specifisks izziņas attiecību tips, kas vērsts uz cilvēka un viņa darba produkta izziņas pieredzi (Быстрицкий, Филатов, 1983).

Lai gan pārdzīvojums, kā jau tika minēts, ir subjekta un reālās dzīves problēmu mijiedarbība, šādi psiholoģiski motivēts darbības process nosaka intensīvas cilvēka psihiskās aktivitātes nepieciešamību, kuras pamatā ir noteikti psiholoģiski avoti, kas stimulē risinājuma rašanos pārdzīvojuma procesā.

Pārdzīvojuma pieredzes izpratne nav tikai sevis atspoguļojums un pašvērtējums, tā ir ne tikai pasīvs atminējums, bet radošs akts, aktīva pašizziņa, kas spēj izmainīt vai „ietekmēt apziņas vērtību – jēgas struktūru, kalpot par gribas ģeneratoru, garīgās enerģijas ģeneratoru.” (Vidnere, 1997, 242)

Pārdzīvojuma pieredzes būtiskā kreativitātes spēja ir iemantotā dzīves gudrība. Tā nav salīdzināma ar informācijas vai zinību augšupejošo līkni, kas raksturo zināšanu apgūšanas kognitīvo procesu. Cilvēks iemanto dzīves gudrību, spējot pārvērtēt savas dzīves galveno vērtību kategorijas, atzīstot savu garīgo, intelektuālo un emocionālo spēku robežas. To varētu nosaukt par personības nostādni, kuru izkristalizējusi dzīves pieredze.

Pārdzīvojuma dziļuma līmeņus noteicis krievu psihologs Fjodors Vasiļuks (Василюк, 1988). Viņš, pamatojoties uz krievu psihologa A. Ļeontjeva koncepciju (Леонтьев, 1972), veicis dziļāku šī jautājuma teorētisko izpēti, raksturojot cilvēka iekšējo darbību teorētisko izpēti. Raksturojot kritisko situāciju pārvarēšanu (pārdzīvojumu), tika atzīmēti divi aspekti: personības intelektuālā attīstība un attieksme pret apkārtējo vidi. Redzot pārdzīvojuma būtiskas atšķirības šajās aktivitātēs – pret pašu kritisko notikumu, no vienas puses, un pret šī notikuma skarto dzīves nepieciešamību, no otras puses, F. Vasiļuks ir izdalījis četrus pārdzīvojuma tipus (Василюк, 1988):

1. Hedonistiskais pārdzīvojums – cilvēks ignorē notikušo faktu, iekšēji izkropļojot un noliedzot to (nekas īpašs nav noticis), formējot un uzturot ilūziju par dzīves satura saglabāšanos, neraugoties uz esošajiem traucējumiem.
2. Reālistiskais pārdzīvojums – cilvēks pakļaujas realitātei, un šī mehānisma galvenie aspekti ir pacietība un notikuma reālistiska uztvere, lai pielāgotu savas vajadzības un intereses jaunajai dzīves jēgai. Turklāt notiek neatgriezeniska atteikšanās no iepriekšējā dzīves satura, kas kļuvis neiespējams. Cilvēkam ir pagātne, bet tā neveido vēsturi.
3. Vērtību pārdzīvojums – cilvēks pilnībā atzīst tās kritiskās situācijas esamību, kas apdraudējusi (un ievainojusi) dzīves jēgu, taču viņš dzīves likteņa triecienus nepieņem pasīvi. Bijušais apziņā saglabājas mainītā veidā vai arī tikai daļēji. Cilvēkam rodas jauns dzīves saturs. Viņš, orientējoties uz sevis iepazīšanu un iedziļināšanos sevī, pārdzīvojuma procesā var iegūt jaunas vērtības. Tā ir dārga un reta īpašība – gudrība. Kad pārdzīvojuma procesa rezultātā notiek vērtību orientāciju maiņa, tieši dzīves gudrība ļauj cilvēkam saglabāt uzticību viņa pieņemtajām dzīves vērtībām, neraugoties uz acīmredzamo šādas pozīcijas absurdumu un bezcerību. Vērtību pārdzīvojums ir salīdzināms ar tikumīgu uzvedību, kuras pamatā ir savu morālo principu ievērošanu, nevis apstākļu nosacījumi.
4. Radošais pārdzīvojums – nobriedušas, izveidojušās, ar gribasspēku apveltītas personības pārdzīvojumi. Tā kā šādai personai piemīt spēcīgas gribas uzvedības pieredze, tad ekstrēmās situācijās tā saglabā spēju apzināti un koncentrēti meklēt izeju no kritiskā stāvokļa.

Arī M. Vidnere izdala šos pārdzīvojuma tipus (Vidnere, 1999, 11) un norāda, ka pārdzīvojumu rašanos nosaka iekšējo un ārējo apstākļu sakritība. Vērtību principam un radošajam principam piemīt spēja pārvērst dzīves notikumus personības pilnveidošanās iespējās, lai gūtu jaunu pieredzi. „Dzīves pieredzē cilvēka patība (būtība) iemanto spēcīgu vairogu pret bēdām, apvainojumiem, sitieniem, atbrīvojas no patmīlības, egoisma; redzīgākas kļūst „dvēseles acis”, kas krīzes situācijā spēj ienest skaidrību, izturību, neatlaidību un dzīves mīlestību.”(Vidnere, 1999, 12)

Radošajā domāšanā cilvēkam jāpieņem jauns skatījums uz lietām, situācijām, norisēm, jāpieņem dažādas jaunas idejas, to risinājumi, kuru rašanās nav šabloniskas domāšanas rezultāts. Radošā domāšana ir saistīta ar pārveidošanu un tā ir garīga darbība, kuras rezultātā veidojas oriģinālas vērtības, atklājas jauni, agrāk nezināmi fakti, īpašības, materiālās pasaules un garīgās kultūras likumsakarības. Taču radošā domāšana nav procesa noslēdzošā daļā. Tai

seko afektīvā un arī ar gribu saistītā darbība. Tikai pēc tam ir iespējams atbildēt uz daudzajiem „kāpēc”, kas radušies domāšanas gaitā.

Veicot cilvēka uzvedības sistēmisko analīzi, M. Vidnere norāda, ka „cilvēki tiecas pēc četriem galvenajiem ideāliem. Tie ir:

- pārpilnība (bioloģiskā vajadzība);
- labestība (sociālā taisnīguma vajadzība);
- patiesība (izzinošā vajadzība);
- skaistums (estētiskā vajadzība).

Šo ideālu (mērķu) apguve un izpratne veido cilvēciskās vajadzības būt aktīvam, izmantot visas organisma funkcionālās sistēmas, lai apliecinātu sevi idejā par apkārtējās pasaules apgūšanu.” (Vidnere, 1999, 14) Tieši vajadzības nosaka cilvēka pašpieredzes veidošanās virzienu. Tāpēc pieaugušo mācīšanās procesā viens no būtiskiem kritērijiem ir sniegt jaunu informāciju.

Tāpat pašpieredze ir apziņas komponents, kas integrētā faktu, lietu, parādību uztveres, izpratnes un pārdzīvojuma procesā rada jaunas vērtības un ietekmē cilvēka rīcību tagadnē un nākotnē. „Jauna (sekundāra) pašpieredze nepastāv blakus iepriekšējai (primārai) pašpieredzei, bet mijiedarbojas ar to.” (Giese, 2010, 87) Ausma Špona definē, ka „pašpieredze ir dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes, attieksmes, kas kļuvušas par personīgi nozīmīgām vērtībām.” (Špona, 2006, 161)

Analizējot pētnieku pausto par pieredzi un pašpieredzi, var izdalīt vairākas atziņas.

- Pieredze ir individuāla un tā jāiegūst katram pašam visa mūža garumā.
- Tikai aktīva domu darbība jeb pašrefleksija spēj sekmēt jaunas pieredzes veidošanos.
- Pieredzi var iegūt tikai tad, ja persona aktīvi un ieinteresēti darbojas un notikumus pārdzīvo klātesot.
- Jaunu pašpieredzi iespējams iegūt tikai tad, ja darbības joma ir saistīta ar subjekta iepriekšējo pieredzi.
- Pieredze ir subjektīvs mācīšanās procesa produkts, kas nostiprina vai koriģē cilvēka un pasaules attiecības.
- Pieredze maina cilvēka spēju paredzēt darbības rezultātu nākotnē.
- Mācīties no pieredzes nozīmē pašmācīties.
- Pieredze ir saistīta ar apziņu, un tā raksturo saturisko un situatīvo cilvēka vienreizīgumu, neatkārtojamību.

- Pašpiederze ir caur subjekta iekšējo darbību laužts ārējā atspoguļojums domās, interiorizācijas un eksteriorizācijas (sk. 7. pielikums) procesos.

Pamatojoties uz minēto un Martina Gīzes atziņām (Giese, 2010), var formulēt četrus uz pieredzi orientēto mācību nosacījumus.

1. Pieredzes apguve procesuāli ir indivīda autonoma pašdarbība. Šajā procesā nav iespējama tieša iejaukšanās. Pieredzes rašanās ir indivīda aktīva konfrontācija ar pasauli, un ir saistīta ar patstāvīgu darbību un atbildību par mācīšanos.
2. Pieredzes veidošanās process ir jāinterpretē kā autordarbība. Cilvēki savā pieredzē nevar iekļaut jau gatavus risinājumus, jo tādējādi viņiem tiek atņemta pašmācīšanās procesa daļa, mācīšanās prieks un pārdzīvojums.
3. Mainīgās cilvēka un apkārtējās pasaules attiecības, ar prātu saistīta rīcība kļūst par mācīšanās kodolu. Mācīšanās jēga ieņem īpašu vietu mācību procesā. Tas nozīmē, ka mācīšanās mērķi un motīvi ir apzināti.
4. Jaunas pieredzes mācību saturs ir precīzi jāsaista ar iepriekšējo pieredzi, un to ir iespējams panākt apzinātas pašmācīšanās procesā.

Didaktiskā aspektā ir grūti nodrošināt pieredzes apguvi cilvēkiem, kuri mācās (īpaši skolēniem). M. Gēlihs uzskata, ka pieredze nav „viscaur racionāls, kognitīvi vadāms process, ko var sadalīt plāna realizācijas seku ķēdē” (Göhlich, 2007, 194). Arī Bernharda Waldenfelsa (Waldenfels, 2002) un K. Meieres-Draves (Meyer-Drawe, 2003) darbos tiek pamatota atziņa, ka pieredze vienmēr ir arī „atgadījums”.

Individuālā pieredze veidojas mijiedarbībā ar tautas, sociālās grupas pieredzi sabiedrības evolucionāros un arī revolucionāros notikumos. Cilvēku rīcību nosaka iepriekšējā pieredze un, gūstot jaunu pieredzi, mainās ne tikai pieredzes kopums, bet arī veids, kādā tiek gūta jauna pieredze.

Tālāk šai darbā ir analizēta Latvijas tautas jaunas pieredzes veidošanās neatkarības atgūšanas laikā, izsekota Latvijas sabiedrības pieredzes straujā maiņa ekonomikas un politikas pārmaiņu procesos un daudz lēnākā un konservatīvākā pieredzes maiņa izglītības procesā. Tādējādi ir iespējams padziļinātāk izprast svarīgākos nosacījumus, kas sekmē katra cilvēka pašpiederzes veidošanos.

1.2. Pieaugušo dzīvesdarbības pieredzes veidošanās īpatnības sabiedrības pārmaiņu procesos Latvijā 20. gs. beigās un 21. gs. sākumā

1.2.1. Dzīvesdarbības pieredzes veidošanās īpatnības sabiedriski politisku un ekonomisku procesu pārmaiņās

Cilvēka darbība kā izpētes priekšmets ir raksturīgs filozofijai, ekonomikai, socioloģijai, psiholoģijai u.c. zinātnēm. 20. gs. otrajā pusē cilvēka dzīvesdarbība tiek pētīta arī pedagoģijā. Latvijā ir maz pētījumu par cilvēka un sabiedrības mijiedarbības pedagoģiskajiem aspektiem: nosacījumiem, stimulējošiem vai bremsējošiem faktoriem. Arī Latvijas neatkarības atjaunošanās process 20. gs. 80.–90. gados un 21. gadsimta sākumā pedagoģijas zinātnē ir maz analizēts. Unikālie notikumi Latvijā dod iespēju jaunu sabiedriskās darbības pieredzi veidot ne tikai atsevišķiem cilvēkiem vai sociālām grupām, bet visai sabiedrībai kopumā.

No fenomenoloģijas viedokļa filozofs Edmunds Huserls (Husserl, 2001) skaidro, ka pastāv objektīva zinātniskā pasaules pieredze, kas ir universāls pamats katra personiskajai pieredzei. Pieredze tiek saprasta kā kompetence un darbības veids, kas iegūts pasaules izziņas procesā, un cilvēki, cīnoties par neatkarības atgūšanu Latvijā un līdzdarbojoties sabiedrības politiskajos un ekonomiskajos procesos, izvērtējot iespaidus, integrēja tos personības uzskatu struktūrā, t.i., pilnveidoja savu pašpieredzi (Tiļļa, 2005).

Nevardarbīga cīņa par brīvu, neatkarīgu un demokrātisku Latviju kļuva par sabiedriskās kustības mērķi Tautas frontes darbībā. Tieši mērķis bija tas pedagoģiskais faktors darbībā, kuru pieņēma iedzīvotāji, un cilvēki aktīvi iekļāvās vienotā kustībā, lai prognozētā darbībā sasniegtu mērķi. To sasnieguši, viņi veidoja priekšstatu par savu dzīvi un atbilstoši šiem priekšstatiem veidoja normatīvās bāzes saturu – pārmaiņu procesa darbības un to normas. Mērķim šajā gadījumā ir sociāls raksturs. Darbībā piedalās simtiem tūkstošu iedzīvotāju, kas maina savus uzskatus un pieredzi.

Piecdesmit gadus (1940–1990) Latvijā cilvēki strādāja, mācījās, veidoja privāto un sabiedrisko dzīvi, balstoties uz kolektīvās darbības principiem. Individuālās atbildības un personīgās dzīves pieredzes veidošanos noteica ārējās prasības. Viens no svarīgākajiem nosacījumiem bija – „mazākums pakļaujas vairākumam”. Sabiedrība tika mācīta runāt un rīkoties vienas partijas uzdevumā. Vairākās paaudzēs izveidojās dzīvesdarbības pieredze – rīkoties atbilstoši kolektīva gribai.

Cilvēka pieredzes un prāta saistība vairākus gadsimtus biju Rietumu filozofijas diskusiju temats. Empīrisma skolas pārstāvji filozofijā vienmēr uzsvēruši pieredzes nozīmi izziņā un pārdzīvojumā. Kā jau iepriekš tika minēts, rietumu domāšanas vēsturē I. Kants

18. gs. beigās darbā „Tīrā prāta kritika” apgalvo, ka pieredze bez sapratnes ir akla, sapratne bez pieredzes – tukša. Psihoanalītiskās antropoloģijas pārstāvji (Jungs, 1984; Eriksons, 1998) snieguši padziļinātu izpratni par pieredzi sociālo zinātņu jomā: līdzdalība sabiedrības procesos ir viens no spēcīgākajiem līdzekļiem cilvēku sabiedriskās pašpiederības attīstībā.

20. gs. astoņdesmito gadu beigās Latvijas tautas fronte (TF) neticami īsā laikā saliedēja cilvēkus sabiedrības nevardarbīgām pārmaiņām. No TF kongresa 1988. gadā līdz 1990. gada 4. maija Neatkarības deklarācijas pieņemšanai Latvijas Augstākajā Padomē tautas masu politiskā aktivitāte bija neredzēti vienota nevardarbīgā cīņā par brīvu, neatkarīgu un demokrātisku Latviju. Tas nozīmēja, ka cilvēku vajadzības pēc brīvības un patstāvības radīja aktīvu kopīgu darbību šo vajadzību apmierināšanai.

Krievu pedagoģijas metodologs Oļegs Aņisimovs (Анисимов, 2008) norādījis, ka cilvēku dzīvesdarbība nepakļaujas normām, bet vajadzībām. Vajadzību būtība ir individuāla un atkarīga no katra cilvēka psihiskā (iekšējā) stāvokļa un ārējiem vides faktoriem. Cilvēku vajadzību un rīcības vērtība atklājās cilvēku aktīvā rīcībā, un tūkstošiem cilvēku guva jaunu dzīvesdarbības pieredzes avotu 1991. gada janvāra nevardarbīgajā cīņā pret pastāvošo iekārtu.

O. Aņisimovs atzīst, ka vajadzību loma atbilstoši mērķim un darbības projektam ir vadošā (Анисимов, 2008). Var apgalvot, ka Latvijas iedzīvotāju aktīva līdzdalība Tautas frontes kustībā par dzīves pārmaiņām skaidrojama ar sabiedrības mērķa un katra cilvēka vajadzību apmierināšanas vienotību. Dzīvesdarbības būtība ir vajadzību apmierināšanas procesu nepārtrauktība, ko atspoguļo uzvedības mehānismu aktivizācija (Анисимов, 2008). Šāda uzvedības aktivizēšanās sabiedrībā Latvijā bija 1991. gada janvārī.

1991. gada 13. janvāra nakts paliks vēsturē ar asiņainiem notikumiem Viļņā: PSRS tanki ielenca Lietuvas parlamentu, televīziju, radio, telegrāfu. 14 cilvēki Viļņā tika nogalināti, vairāki desmiti – ievainoti. Latvijas Tautas frontes priekšsēdētājs Dainis Īvāns aicināja Latvijas tautu uz mītiņu. Protesta demonstrācijā Rīgā 11. novembra krastmalā sapulcējās ap 500 000 cilvēku. Pēc šīs manifestācijas 14. janvārī aktīvi sākās barikāžu celtniecība. Tika izveidoti transporta aizsprosti un barikādes no betona blokiem, kas saglabājās līdz pat augusta pučam (Neatkarības deklarācijas pieņemšana, barikādes (1990-1991)).

1991. gada 13. janvārī vēl pirms manifestācijas no laukiem uz Rīgu bija savesta smagā lauksaimniecības tehnika. Tauta sargāja stratēģiskās celtnes, dziedāja dziesmas, rokās sadevušies, kurināja naktī ugunsurus. To visu uzzināja arī visa pasaule. Latvijā 14. janvārī tika izšautas pirmās lodes. 16. janvārī OMON kaujinieki Vecmīlgrāvī nāvīgi ievainoja šoferi Robertu Mūrnieku. Viņš kļuva par pirmo barikāžu upuri. 20. janvārī omonieši nogalināja vēl piecus cilvēkus. 25. janvārī lielas ļaužu masas izvadīja kritušos.

Traģiskā 1991. gada janvāra dienu cīņas kulminācija uz barikādēm Latvijas tautai deva jaunu pieredzi savas valsts neatkarības veidošanā. Šajā periodā Latvijā tauta guva jaunu politiskās aktivitātes pieredzi un pārliecību par darbības mērķtiecību, produktivitāti.

Filozofs Alfreds Vaitheds pauž viedokli, ka pieredze sastāv no personiski pārdzīvotiem notikumiem (Whitehead, 1998). Pieredzi veido objekti/subjekti, bet pati pieredze ir dzīva realitāte, ar emocijām, tieksmēm, prieku un pārdzīvojumiem, un tās izveidē piedalās objekti un apstākļi. Pieredze manifestējas darbībā slēptā vai atklātā veidā. Ikvienu fiziski vai verbāli paustu darbību pastiprina pieredzes vēsturiskā norise. Tātad pieredze ir gan tās ieguve darbībā, gan kā kaut kā notikuša seku pārdzīvojums. Pieredzes būtība ir šajā saiknē, jo darbība pati par sevi pieredzi nerada. Pieredzē iegulstas pārmaiņas, ko darbība izraisījusi. Tieši šādi veidojās lielas daļas Latvijas iedzīvotāju politiskās darbības pieredze 20. gs. 80.–90. gadu mijā.

Pēc 1991. gada augusta puča izgāšanās Maskavā Latvijas valsts neatkarības atgūšana notiek strauji un neatgriezeniski.

Jau 1990. gadā tiek izstrādāti un Augstākajā Padomē pieņemti valsts likumi par zemes reformu; pirmo neatkarīgās Latvijas valsts budžetu (par apmēram 2,96 miljardiem rubļu); nodokļiem; valsts īpašumu privatizāciju. Atjaunotās neatkarīgās Latvijas ekonomikas ievērojamākā norise ir privatizācija, kas ir pretrunīgi vērtējams process. Tā sākotnēji deklarētā godīgā valsts īpašuma sadale gadu gaitā pārtapa par politiski ietekmētu mantas dalīšanu. Īpaši smags šis process bija laukos. Privatizācijas organizatori 1991. gada 21. jūnijā pieņēma likumu par padomju ekonomiskās sistēmas demontāžu, un vispirms tika noteikta tieši kolektīvo un valsts saimniecību privatizācija, tai sekoja mazo uzņēmumu pārdošana un lielo uzņēmumu privatizācija (Rozenvalds, Ijabs, 2009).

Sākumā šajā procesā varēja iesaistīties cilvēki, kam bija nauda un vara, t.i., galvenokārt padomju laika funkcionāri. Tika ignorēta masu aktivitāte un iegūtā politiskā pieredze neatkarības atjaunošanā, turklāt tā turpmāk netika izmantota. Tieši masu atstumšana no ekonomiskās darbības noveda pie politisko aktivitāšu strauja krituma.

Līdz ar Neatkarības deklarācijas (Latvijas PSR Augstākās Padomes Deklarācija, 1990) pieņemšanu 1990. gada 4. maijā cilvēki Latvijā ieguva vienu no lielākajām vērtībām – brīvību. Tas deva tiesības ikvienam darboties politikā, ekonomikā, sabiedrības pārvaldē, izglītībā, kultūrā, privātajā un publiskajā sfērā. Indivīda rīcība neierobežojās tikai ar personisko dzīvi, ģimeni, bērniem, vecākiem. Cilvēkiem vajadzēja uzņemties atbildību par jaunu sociālo attiecību kvalitāti, saskarsmes kultūru, sabiedriskajām normām, komunikāciju, sadarbību gan politikā, gan tautsaimniecībā.

Līdz ar brīvu rīcību cilvēkiem bija jāapgūst arī jauna pilsoniskā un sociāla pieredze. Brīvības apziņa rīcībā izpaudās tā sauktās dziesmotās revolūcijas laikā 20. gs. 80. gadu beigās un 90. gadu sākumā, savukārt ar atbildības uzņemšanos par privāto dzīvi un līdzatbildību sabiedriskās dzīves procesos bija daudz sarežģītāk. Dabiski veidojās cilvēku privātā atbildība, bet zināmas grūtības bija ar līdzatbildību publiskās sfērās.

Sabiedrisko zinātņu pētnieki publiskās atbildības veidošanās procesā izdala „četrus bremzējošus faktorus:

- 1) pārlietu liels individuālisms un nerēķināšanās ar sabiedrības kopīgajām interesēm;
- 2) peļņas privatizācija un zaudējumu nacionalizācija;
- 3) kolektīvās atbildības mehānismu vājums;
- 4) klusēšana un vienaldzība.”(Rozenvalds, Ijabs, 2009, 18)

Pedagoģiskajā aspektā nozīmīgākais ir *pārlietu liels individuālisms un nerēķināšanās ar sabiedrības kopīgajām interesēm*. Cilvēki brīvības apstākļos sākotnēji nerūpējās vis par kopējo labumu, bet gan galvenokārt par sevi – privatizēja valstij, kolhozam vai rūpnīcai piederošu īpašumu. Sabiedrībā strauji veidojās savtīgas rīcības paradumi, zuda kopīgās vērtības un ideāli. Tas bremzēja sabiedrības ilgtermiņa attīstību, negatīvi ietekmēja cilvēku savstarpējās attiecības. Daļa no Latvijas politiskās elites bija pašlabuma meklētāji, kas grāva sabiedrības morāli. Līdz ar to cilvēki zaudēja ticību nākotnei un atbildību par valsti. Valsts vadītāji nekļuva par līderiem, kas gūst tautas uzticību ilgtermiņā.

Ikvienas valsts līderis kļūst par daudzu teorētiku pētījumu priekšmetu. Latvijas neatkarības tapšanā un attīstībā ir aktuāla līderu problēma. Džeimsa Makgregora Bērnsa definīcija atklāj līderisma būtību. Līderība ir „vairāk vai mazāk saskatāms sabiedrības ietekmēšanas process, kas tiek mantots, konstruēts un uztverts kā cilvēku mijiedarbība humānos (un nehumānos) nevienlīdzības apstākļos – mijiedarbība, kuras atskaites punkts ir ētiskās un morālās vērtības un prognozējamu, plašu un ilgstošu pārmaiņu realizācijas pakāpe.” (Burns, 2003) Pēc Dž.M. Bērnsa uzskata, līderību nosaka līderi un to ietekme, cilvēku mijiedarbība nevienlīdzīgos apstākļos, turklāt līderību var klasificēt pēc vērtībām un paredzēto pārmaiņu realizācijas. Vispārējās līderības teorijas pamatā ir vara, motivācija un līderis, kas ir saistīts ar attiecībām un vērtībām.

Spriežot pēc Aleksandra Diaņina-Havarda (2008) izstrādātās līdera tikumības teorijas, Latvijā sabiedrības attīstību bremzēja izteiktu līderu trūkums. Līderi sabiedrībā rīkojas tikumiski „visur un vienmēr: darbā, ģimenē, draugu vidē, brīvā laikā un pat vienatnē. Tas ir tādēļ, ka viņi dzīvo ar tikumības ētiku, kura vieno veselumā viņu personīgo un ikdienas darbību, ... nepieļaujot dubultdzīvi” (Дианин-Хавард, 2008, 158). Viņš arī atzīst, ka nekad

nevar vadību uzticēt ciniķiem un skeptiķiem, viņi kompromitē organizācijas misiju un sagrauj tās garu (Дианин-Хавард, 2008). Daudzi politiķi un biznesa pārstāvji nemana to, kā viņu pieņemtie lēmumi un rīcība ietekmē un pat sagrauj viņu iekšējo pasauli. „Vara samaitā,” norāda A. Diaņins-Havards (Дианин-Хавард, 2008, 150).

„Līderis ir tikumīgs, ja viņam raksturīgs:

- briedums spriedumos, un tas nozīmē savas misijas apziņu;
- briedums emocijās, un tas nozīmē savu instinktu kontroli;
- briedums uzvedībā, un tas nozīmē domu, spriedumu un jūtu izpausmi tikumiskā rīcībā.” (Дианин-Хавард, 2008, 147)

Tāpat līderim ir raksturīga tikumības antropoloģiskā vienotība, t.i., prāta, gribas un sirds vienotība. „Prāts, griba un sirds nodrošina trīs būtiskus aspektus tikumības izaugsmei:

- izvērtēt tikumību, lai iemācītos saskatīt tās iekšējo skaistumu un pārlicinoši to vēlētos sev izveidot (sirds funkcija);
- audzināt sevī paradumu rīkoties tikumiski (gribas funkcija);
- vingrināties tikumībā vispusīgi, īpašu vērību veltot saprātīgumam (prāta funkcija).” (Дианин-Хавард, 2008, 141)

„Sociālais līderis kā sociālas grupas vai sabiedrības līderis darbojoties pilnveido arī savas personības īpašības:

- saprātīgumu, tas nodrošina patiesu lēmumu pieņemšanu;
- vīrišķību, tā sekmē izvēlētas virzības un mērķa sasniegšanu un nepadošanos pragmatisma spiedienam;
- pašsavaldību, tā sekmē emociju un prāta vienību, savas enerģijas virzību misijas realizēšanai;
- taisnīgumu, tas nosaka katru vērtēt pēc darbiem, viņa sirdsapziņas;
- augstsirdību, tā palīdz apzināties savu misiju un izvirzīt augstus mērķus sev un citiem;
- pazemību, tā palīdz pārvarēt savu egoismu un kalpot citiem.” (Дианин-Хавард, 2008, 16)

Sabiedrības līderiem raksturīga harisma, kuras pamatā ir minētās īpašības, spēja saskatīt un izvirzīt perspektīvus mērķus un pašizliedzīgi strādāt pašam un virzīt sociālās grupas to sasniegšanai. Līderiem parasti uzticas sabiedrības dažādas grupas vai visa sabiedrība.

Izteiktu līderu trūkums bremzēja Latvijas sabiedrības strauju attīstību. Tā, piemēram, 20 gadu laikā Latvijā ir nomainījušies 16 izglītības ministri, un tāpēc nav nodrošināta pēctecība

tautas izglītības sistēmas veidošanā. Daudzskaitlīgā ministru un valdību maiņa ir kavējusi kvalitatīvu sabiedrības un cilvēku potenciāla mērķtiecīgu attīstību.

Otrs sabiedrisko zinātņu pētnieku izdalītais publiskās atbildības veidošanās šķērslis bija *peļņas privatizācija un zaudējumu nacionalizācija* (Rozenvalds, Ijabs, 2009, 18). Ar to saistītais cilvēku atbildības trūkums spilgti iezīmējās globālās finanšu krīzes apstākļos, kad valdība publiskās finanses ieplūdināja privātās bankās un uzņēmumos. Privatizācijas gaitā izveidojās pieeja piesavināties ienesīgas nozares tautsaimniecībā, bet valstij atstāt zaudējumus nesošus uzņēmumus. Šāda pieeja turpinājās arī krīzes apstākļos. Kā norādīts pētījumā „Pārskats par tautas attīstību 2008/2009”, valdošie politiķi lobē privātos ekonomiskos projektus un to daļas (Rozenvalds, Ijabs, 2009, 18). Tā, piemēram, valsts kompānija „Latvenergo” no mazajām spēkstacijām iepērk enerģiju par dubultu tarifu. Rīgas Dome apzināti palielinājusi izmaksas un izgudrojusi necaurredzamas finanšu procedūras, un tā rezultātā Dienvidu tilta būvē noblēdītā naudas summa sasniedz 27 miljonus latu (Ērgle, 2009). Spilgts peļņas privatizācijas un zaudējumu nacionalizācijas piemērs ir valstij daļēji piederošās lidsabiedrības „Airbaltic” zaudējumi. Tās vadītāja alga pārsniedza 300 000 latu gadā, bet kompānijas zaudējumi 2008. gadā sasniedza vairākus miljonus latu, un valsts piešķīra tai miljoniem lielas subsīdijas lidojumu nodrošināšanai (Jemberga, 2009).

Trešais sabiedrisko zinātņu pētnieku izdalītais kavēklis publiskās atbildības veidošanās ceļā ir *kolektīvās atbildības mehānismu vājums*. Kā norāda Tālis Tisenkopfs un Valts Kalniņš (2002), Latvijā publiskās atbildības institucionālie mehānismi ir vāji. Cilvēkos ir neticība kolektīvās rīcības iespējām, trūkst sadarbības prasmju. Cilvēku savstarpējās uzticēšanās līmenis ir zems. Pētījumi (SKDG 2008. T 15) parāda, ka 10 ballu skalā uzticēšanās vidējais rādītājs ir 4,78, kur „1” nozīmē – „attiecībās jābūt piesardzīgam” un „10” – „var uzticēties”.

Starp uzticēšanos, rīcību un atbildību pastāv būtiska pedagoģiska sakarība.

Dinamiskas un daudzveidīgas izmaiņas pasaulē strauji veicina zināšanu sabiedrības veidošanos, un tas liek cilvēkiem skaidri apzināties un saskatīt pasaules ainu, kuras pamatā ir fundamentālas zināšanas par sabiedrību, darbu un cilvēka paša būtību. „Jo .. daudzveidīgāka ir apkārtējā pasaule, jo cilvēkam un sabiedrībai arvien vairāk nepieciešamas zināšanas un prasmes, kas ļauj darboties kā sociāliem subjektiem.” (Meņšikovs, 2007, 225)

Tautas izglītībā viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir veidot izpratni un prasmi sadarboties (Tisenkopfs, Lāce, Mieriņa, 2008), tas veicina uzticēšanos un atbildību.

Ceturtais publiskās atbildības bremsējošais faktors ir cilvēku *klusēšana un vienaldzība* (Rozenvalds, Ijabs, 2009, 19). Tā ir savdabīga egoisma, baiļu, glāvējuma un nedrošības izjūtu vienība, kas atņem cilvēkam vēlmi protestēt, liedz pretoties aplamai rīcībai. Klusēšana nāk no totalitārisma laikiem, kad cilvēkam bija bīstami paust savu viedokli publiski un pretoties

varai. Šī dzīves pieredzes īpatnība demokrātijas apstākļos cilvēkam neļauj pildīt pilsoņa pienākumu – runāt un aktīvi rīkoties, lai uzlabotu dzīves kvalitāti.

Klusēšana, piekāpšanās bezatbildības priekšā cilvēku bieži vien noved pie paša ciešanām. Viens no šādas parādības iemesliem bija latviešu identitātes zemais apzināšanās līmenis. Latviešu identitātes apzināšanās ir aizsākusies 19. gadsimtā literatūras ietekmē, tad tika atdzīvināti senie mīti kā literatūrā, tā latviešu apziņā, veidojot nacionālās identitātes tēlu (Kursīte, 1999, 355). Latviešu dainās izteiktais īpašais tautas garīgums kļuvis par nacionālās piederības rādītāju. Tās poētisko formulu izsaka Anna Brigadere (1861–1933) darbā „Dievs. Daba. Darbs.” (Brigadere, 2007) Latviskā audzināšanas filozofe Zenta Mauriņa (1897–1978) ir konstatējusi latviešu pasaules uzskatā daiļuma, darba, zemes un klusuma komponentus. „Daiļuma apbrīns mūsu tautas dziesmās liecina par augsto kultūras līmeni, ... prieks rodas tikai tur, kur cilvēks ticis pāri eksistences grūtībām vai arī par spīti postam, par spīti melni nokvēpušām sienām spēj sevī saglabāt prieku par balto puķi.” (Mauriņa, 1992, 257)

Raksturojot latviešu tautas iedabu, Ernests Brastiņš (1892–1940) blakus gaišam prātam un stiprai gribai min arī skarbumu un savrupību, kā arī atturību, kas veido latviešu gaumi (Brastiņš, 1925). Latviskā klusēšana, savrupība, atturība noveda pie tā, ka ne vienmēr par tautas attīstības mērķiem atbildīgie cilvēki kļuva par sabiedrības līderiem. Līdz ar to varam secināt, ka cilvēka atbildības robežas ir plašas, taču atbildība ir konkrēta, jo katra rīcība ir konkrēta. Atbildība ir pašpiederības nozīmīgs komponents. Tā prasa pilsonisku pašapziņu, mērķtiecību un piepūli mērķa sasniegšanā. Atbildība parāda ilgtspējīgas, sev un citiem cilvēkiem produktīvas rīcības dimensijas. Atbildību sekmē tāda rīcība, kas veicina savas, savas ģimenes un tautas attīstību.

Tautas neiesaistīšana sabiedrības attīstības perspektīvu veidošanā bija viens no cēloņiem valsts politiskās varas un tautas atsvešinātībai. Mūžizglītības īstenošana ir viens no līdzekļiem, kā panākt tautas līdzdalību sabiedrības perspektīvo modeļu izstrādē nenoteiktības, izaicinājumu, draudu apstākļos, kādi Latvijā bija 20. gs. 90. gados un 21. gs. sākumā.

Zināšanas 21. gadsimtā kļūst par attīstības galveno dzinēj spēku visās jomās. Lai gan materiālo un enerģijas resursu, kā arī cita veida fiziskā kapitāla nozīme nemazinās, resursu izmantošana, pateicoties zināšanām, kļūst arvien racionālāka. Valsts drošību pasaulē nosaka ne tikai un ne tik daudz militārais, bet arī ekonomiskais potenciāls, kas ir arī sabiedrības izglītības līmenis, ekonomiskā un politiskā aktivitāte, dažādu sociālo grupu solidaritāte. Informācijas apjoms un tās apstrādes līmenis, kā arī uzkrātais zināšanu potenciāls ir pietiekami augsts, lai sabiedrība pārietu nākamajā attīstības stadijā, lai sāktu veidoties informācijas sabiedrība.

Šāds globālais attīstības modelis Latvijai ir īpaši izdevīgs. Valsts attīstības orientācija uz informācijas un zināšanu izmantošanu sniedz Latvijai iespēju kompensēt derīgo izrakteņu un enerģijas resursu trūkumu ar kvalificēta darbaspēka esamību, kā arī attīstīt ekonomiskās aktivitātes visos reģionos. Kopumā valsts iegūst daudz lielākas iespējas attīstīties un samazināt milzīgo atšķirību starp Latviju un attīstītajām ES valstīm.

Augsti izglītota, atvērtajā darba tirgū konkurētspējīga darbaspēka sagatavošana, sabiedrības motivācija iegūt zināšanas jāuzskata par izšķirošu faktoru Latvijas attīstībai 21. gadsimtā. Izglītības pieejamība visiem, mūža izglītības iespējas ir arī būtisks sabiedrības kohēzijas priekšnoteikums. „Ceļš uz zināšanu sabiedrību vislielākajā mērā atkarīgs no izglītības ieguldījuma sabiedrības veidošanā. Savukārt izglītošanās procesā ir jāspēj attīstīt audzēkņu dzīves prasme, kas viņiem ļautu būt pilnvērtīgiem zināšanu sabiedrības locekļiem.” (Koķe, Muraškovska, 2007, 27) „Zināšanu sabiedrības izaicinājumi – augsta līdzdalības pakāpe un augsta motivāciju pakāpe – ir vienlīdz nepieciešami mūžizglītības specifisko uzdevumu risināšanai, pievienotās vērtības radīšanai un ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai.” (Koķe, Muraškovska, 2007, 140)

Latvijā 20. gadsimta 90. gados neveidojās radoša diskusija par sabiedrības un valsts veidošanās virzieniem, taču mūžizglītības formas attīstījās strauji. Atsevišķos uzņēmumos un iestādēs tika izveidoti mācību centri, kas organizēja mācības darbiniekiem, sagatavojot tos darbībai demokrātijas apstākļos. Savukārt Igaunijā 90. gadu vidū sabiedrības progresīvākie pārstāvji – ideologi un politiķi, filozofi, ekonomisti, skolotāji un augstskolu mācībspēki – noorganizēja „izglītības forumu”, lai radītu jaunas idejas sabiedrības virzībai (Koķe, Muraškovska, 2007).

Pārmaiņas sabiedrībā nosaka divi galvenie faktori – inovāciju pakāpe un līdzdalības pakāpe. To attīstības sakarības veido sabiedrības attīstības modeli.

Prognozējot šo faktoru attīstību, Tatjana Koķe norāda uz četriem sabiedrības attīstības modeļiem.

1. modelis

Inovāciju pakāpe → zema → Tradicionāla sabiedrība

Līdzdalības pakāpe → zema

Uzsvars likts uz mācību priekšmetiem, dalībnieku sasniegums tiek vērtēts pēc zināšanu apjoma, pastāv izglītības pakāpju izolācija. Sabiedrībā kopumā dominē stingra hierarhiskā struktūra un ierobežota atbildība.

2. modelis

Inovāciju pakāpe → zema → Korporatīva sabiedrība

Līdzdalības pakāpe → augsta

Korporatīvo sabiedrību raksturo biežas pārmaiņas, kas balstās uz interešu lobēšanu, nevis uz zinātniski pamatotu un prognozētu nepieciešamību. Trūkst pārmantojamības un pēctecības. Dominē politiskās piederības vai draudzības princips.

3. modelis

Inovāciju pakāpe → augsta → Tirdzniecības ekonomikas sabiedrība

Līdzdalības pakāpe → zema

Vairums cilvēku nespēj iekļauties šādā sabiedrībā, notiek cilvēkresursu izšķērdēšana. Tirdzniecības izmaiņa tradicionālās sabiedrības vērtības, līdz ar to – arī indivīda vietu sabiedrībā. Tirdzniecība kā mērķis pārvērš lietas un procesus precēs, cilvēku vides vietā stājas preču vide, kas deformē arī izglītības un kultūras attīstību, cilvēku un sabiedrības vērtības.

4. modelis

Inovāciju pakāpe → augsta → Sabiedrība, kas mācās

Līdzdalības pakāpe → augsta

Sabiedrība, kas mācās, rūpējas par līdzsvaru starp jauninājumiem (inovācijām), kuri balstīti uz zinātnes un tehnoloģiju attīstību, un nepārtrauktu izglītošanos. Tā tiek nodrošināta cilvēkresursu pilnvērtīga iekļaušanās sabiedrībā un veidojas kvalitatīva sabiedrības un indivīda dzīves darbība. Tāpēc mūžizglītības attīstība, cilvēka mācīšanās vajadzību apmierināšana ir aktuāla visas sabiedrības problēma. (Koķe, 2003, 124)

Mūžmācīšanās ideja ir sena, tomēr tikai 20. gs. otrajā pusē paustajās teorētiskajās nostādnēs tika skatīts jautājums par sabiedrību, kas mācās. Pirmais šo jēdzienu formulēja Roberts Hatčins (*Robert M. Hutchins*). Viņš 1968. gadā grāmatā „The Learning Society” izmantoja šo jēdzienu, lai demonstrētu izglītības sistēmas nespēju atbildēt uz sabiedrības pieprasījumu un vajadzībām. Viņš ne vien akcentēja izglītības pieejamības aspektu, bet arī cilvēka vajadzību ar tās palīdzību pašaplicināties, celt pašvērtību un pilnveidoties (Hatčins, 1968). R. Hatčins sabiedrības, kas mācās, interpretācijā pārstāv humānisma pieeju.

Torstens Hūsens (*Torsten Husen*) 1974. gadā publicēja grāmatu ar tādu pašu nosaukumu – „The Learning Society”. Viņš turpināja ideju par izglītības sistēmas nespēju atbildēt uz sabiedrības pieprasījumu un vajadzībām, bet humāno vērtību vietā akcentēja

zināšanu un tehnoloģiju „eksploziju”. Viņš paredzēja, ka sabiedrība, kas mācās, būs zināšanu un informācijas sabiedrība un ka vienlaikus notiks arī zināšanu strauja novecošanās (Husen, 1974). Viņa paredzējums ir pilnībā piepildījies. T. Hūsens sabiedrības, kas mācās, interpretācijā pārstāv futuroloģisko pieeju.

Rodžers Bošjērs grāmatā „Towards a Learning Society” kā galveno raksturīgo iezīmi sabiedrībai, kas mācās, akcentē pieaugušo līdzdalību izglītībā, un to nosaka straujās sabiedrības ekonomiskās un sociālās dzīves pārmaiņas. R. Bošjērs sabiedrības, kas mācās, interpretācijā pārstāv demokrātisko pieeju (Boshier, 1980).

20. gs. 90. gados šīs trīs pieejas tika apvienotas: britu profesors Stjuarts Ransons secināja, ka pilsoniskumam jābūt vērstam uz praktisku mērķi un darbību (Ranson, 1994). „Mūsdienās sabiedrības, kas mācās, interpretācijā tiek iekļautas pilsonības, vienlīdzīgu iespēju un to pieejamības, tehnoloģiju attīstības un līdzdalības paplašināšanās idejas. Par sabiedrību, kas mācās, diskutē ne vien pedagogi, bet arī politiķi un ideologi.” (Koķe, 2003, 61)

Pārmaiņu ideologs Maikls Fulans uzskata, ka izglītības evolūcija ir uzsākusi jaunu fāzi – paradigmas maiņu mūsu domās par pārmaiņām un reakcijā uz tām. Viņaprāt, tā ir pasaule, kurā pārmaiņas ir ceļojums ar nezināmu galamērķi, kur problēmas var uzskatīt par draugu. (Fullan, 1999). Mācīšanās M. Fulana izpratnē nenozīmē iegūt vairāk informācijas, bet palielināt spēju sasniegt to, ko mēs patiešām vēlamies, tā ir radoša mācīšanās visa mūža garumā, nepārtraukti nosakot un īstenojot savus mērķus.

Tādējādi vispārējām zināšanām jānodrošina:

- vienota pasaules aina un pamatzināšanas, lai spētu pārkvalificēties un apgūt jaunas profesijas;
- mācīšanās prasmes, lai, efektīvi izmantojot ne vien formālās, bet arī neformālās un ikdienas mācīšanās iespējas, spētu patstāvīgi iegūt jaunas zināšanas un pielāgoties pārmaiņām;
- informācijas lietošanas prasmes, lai spētu orientēties informācijas plūsmās, tās analizēt un izmantot;
- problēmu risināšanas prasmes, lai spētu orientēties negaidītās situācijās un radoši tās atrisināt;
- pašattīstības vadībai nepieciešamās prasmes, lai spētu apzināties perspektīvos mērķus, noteikt un izmantot to optimālās sasniegšanas iespējas.

Izpratnē par sabiedrību, kas mācās, pastāv normatīvā un aprakstošā pieeja. Normatīvā pieeja raksturo sabiedrību, kas mācās, ar cilvēku skaitu noteiktās izglītības programmās. Tā ir ierobežota pieeja, un tāpēc vairāk ir izplatīta aprakstošā pieeja, ko Franks Kofīlds izdalījis, pamatojoties uz Junga atziņām (Coffield, 1997).

T. Koņe izdala ģetrus modeļus:

1. Skološanas modelis, to raksturo mērķis pēc obligātās izglītības iegūšanas iesaistīt pēc iespējas vairāk cilvēku pilna laika mācībās.
2. Ieguvumu modelis, to raksturo mērķis piedāvāt pēc iespējas lielākam iedzīvotāju skaitam paaugstināt kvalifikāciju.
3. Pieejamības modelis, to raksturo mērķis nodrošināt visplašāko pieejamību izglītībai.
4. Refleksīvais modelis, to raksturo mērķis ar mācīšanās palīdzību bagātināt cilvēku personiskās, sociālās un organizāciju attiecības.” (Koņe, 2003, 62)

Jēdziens „sabiedrība, kas mācās” ir daudzdimensionāls. Valdība sabiedrībā, kas mācās, galvenokārt saskata tehnokrātisku aspektu – iespēju nodrošināt iedzīvotājiem pēc iespējas augstāku konkurētspēju globālajā tirgū, darbaspēka atjaunināšanu un uzturēšanu. T. Koņe atzīst, ka sabiedrība, kas mācās, nes sevī draudus, īpaši sociālās polarizācijas kontekstā, jo pieaug krasa atšķirtība starp tiem, kam ir kvalifikācija un kas ir nodarbināti, un tiem, kam tās nav un kas nav spējīgi to iegūt (Koņe, 2003). Neizbēgami sabiedrības, kas mācās, kontekstā veidojas konflikts starp ekonomikas un demokrātijas imperatīvu, taču pedagoģijai ir un būs aktuāli jautājumi par mācīšanās un zināšanu dabu, studentu identitāti, pieaugušo autonomijas un integrācijas pakāpi.

Sabiedrībā, kas mācās, akcents mainās no faktu apguves uz prasmi piekļūt informācijai un izprast tās vērtības, nozīmības pakāpi. Tādējādi pedagogiem kļūst aktuāla prasme veidot audzēkņiem zināšanu, darbības un pašapziņas kompetences, to savstarpēju vienotību.

Eiropas Komisijas izstrādātajā Mūžizglītības memorandā (Mūžizglītības memorands, 2000) kā visaugstākā vērtība minēts cilvēks, tā spēja efektīvi un gudri radīt un izmantot zināšanas mainīgos apstākļos. Mūžizglītības memorandā ir minētas sešas galvenās nostādnes, kas nosaka nākotnes stratēģijas aspektus mūžizglītībā:

- dot cilvēkiem iespēju iegūt un atjaunot nepieciešamās zināšanas veiksmīgai līdzdalībai uz zināšanām balstītas sabiedrības izveidē;
- paaugstināt investīciju līmeni cilvēkresursos;
- attīstīt efektīvas mācīšanas un mācīšanās metodes, kā arī nodrošināt nepieciešamos apstākļus mūžizglītībai un izglītībai mūža plašumā nepārtrauktai attīstībai;
- ievērojami jāuzlabo veidi, kādos iesaistīšanās mācību procesā un tās rezultāti tiek saprasti un novērtēti, tas īpaši attiecas uz neformālo izglītību un ikdienas mācīšanos;

- nodrošināt ikvienam viegli pieejamu kvalitatīvu informāciju;
- pielāgot mūžizglītības iespējas katra cilvēka individuālajām vajadzībām un tuvāk dzīves vietai (Mūžizglītības aktuālās problēmas, 2008).

Lai šos uzdevumus īstenotu, izglītības process neatkarīgi no izglītības pakāpes ir orientējams uz trim kvalitātes kritērijiem:

- personības attīstība, rosinot cilvēka spēju izmantošanu;
- perspektīvas izjūtas veidošanās;
- atbildības un brīvas izvēles apliecināšana (Koķe, 2003).

Izglītības kvalitātes kritēriji raksturo cilvēka līdzdalības un darbības inovācijas esamības līmeni. Pieaugušo pedagoģijas teorētiskā analīze un pašpieredze kļuva par bāzi pašpieredzes kritēriju izstrādei šajā pētījumā. Izstrādātie kritēriji ir:

- 1) prasmes izmantot savas spējas jaunas informācijas ieguvei;
- 2) perspektīvas izjūta, ko nosaka pašpilnveidošanās prasmes mācībās;
- 3) atbildības veidošanās līdz ar pārdzīvojumu mācībās;
- 4) brīvas izvēles apliecināšana mācību prasmju lietošanā;
- 5) prasme novērtēt primārās pašpieredzes saplūšanu ar sekundāro pašpieredzi.

Cilvēka ikdienas dzīvesdarbībā ir ļoti nozīmīga jaunas pieredzes integrācija. To var pārbaudīt praksē, un tā ir viens no pieredzes eksperimentālās analīzes uzdevumiem šajā empīriskajā pētījumā.

Priekšnoteikums virzībai uz atvērtu, demokrātisku sabiedrību ir veidot sabiedrību, kura mācās, kurā pieaugušajiem ir nodrošināta iespēja mācīties mūža garumā, iegūstot tādu mācīšanās pieredzi, kas paver cilvēkam iespēju brīvi un adekvāti rīkoties, vispusīgi un apjēgti vērtēt situācijas. Šī priekšnoteikuma īstenošanu nosaka gan starptautiskā vide un dažādo starptautisko organizāciju ierosinājumi un iniciatīvas, gan izglītības pakāpju relativitātes apzināšanās mūžizglītības nepieciešamības aspektā un savas attīstības mērķtiecīga vadība.

Jau 1996. gadā, kas tika pasludināts par mūžizglītības gadu, Eiropas Savienības Padome pirmo reizi izstrādāja mūžizglītības stratēģiju (Padomes secinājumi par mūžizglītības stratēģiju, 1996), un kopš tā brīža šai idejai ir liela nozīme gan nacionālajā līmenī, gan Eiropas Kopienā kopumā.

Lisabonā 2000. gadā Eiropadomes sanāksmes laikā valdību vadītāji parakstīja Eiropas Savienības desmit gadu plānu, kas paredzēja veidot konkurētspējīgu un dinamisku, uz zināšanām balstītu ekonomiku, kura būtu pamats ilgtspējīgai attīstībai, radītu daudz un labu darba vietu un veicinātu labāku sociālo kohēziju. Mūžizglītība ir pamatkomponents šai

stratēģijai ne tikai kā konkurētspējas un nodarbinātības garants, bet arī sociālās iekļaušanās, aktīvas pilsoniskās līdzdalības un personiskās attīstības dēļ (Medel-Anonuevo, 2003).

Memoranda (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000) mērķis bija uzsākt debates Eiropas līmenī un dalībvalstīs, Eiropas Ekonomikas zonas valstīs un kandidātvalstīs par globālu stratēģiju šī mērķa īstenošanai.

Mūžmācīšanās divi galvenie pamatmērķi ir:

- aktīva pilsoniskuma veicināšana;
- profesionālo iemaņu attīstīšana.

Šo mērķu sasniegšana ikvienam indivīdam garantētu pielāgošanos jaunās, uz zināšanām balstītās vides prasībām un ļautu aktīvi iesaistīties sociālajā un ekonomiskajā dzīvē.

Briselē 2004. gada februārī Eiropas Komisija iesniedza Eiropas Savienības Padomei un Eiropas Parlamentam paziņojumu par kopīgās nākotnes veidošanu paplašinātajā Eiropas Savienībā 2007.–2013. gadā (Komisijas paziņojums Padomei un Eiropas Parlamentam, 2004). Paziņojumā runāts par izglītības un mācību kvalitātes uzlabošanu Eiropas Savienībā. Tāpat ir arī atzīts, ka saistībā ar globalizāciju, tehnoloģiskām un demogrāfiskām izmaiņām darbaspēkam ir jābūt elastīgam un mobilam; ir svarīgi, lai prasmes būtu atbilstīgas un tiktu pastāvīgi atjauninātas.

Mūžizglītības politikā nav noteikti stingri kopēji kritēriji, regulas, noteikumi, likumi, kas būtu jāievēro katras dalībvalsts izglītības sistēmai. Apspriežot Lisabonas stratēģijas termiņa vidusposma pārskatu, Eiropas Savienība mūžizglītību definējusi kā izglītību, kas aptver visas mērķtiecīgās mācīšanās darbības (gan formālās, gan neformālās), kuras vērstas uz savu zināšanu, prasmju un kompetenču uzlabošanu.

Mūžizglītības jautājums ir skatīts arī daudzos pasaules forumos. UNESCO Pasaules izglītības forumā Dakārā 2000. gada aprīlī piedalījās ap 1100 dalībnieku, un to vidū vairāk nekā 100 valstu izglītības ministru. Tajā tika apstiprināta programma „Izglītība visiem” un noteikti galvenie mērķi katram pilsonim un sabiedrībai kopumā. Programma „Izglītība visiem” paredz un nodrošina izglītības izpratnes nemītīgu attīstību un mainību, īpaši tas kļuvis aktuāli saistībā ar mūžizglītības nepieciešamību. Jēdzienus „izglītība” vai „izglītības iestāde” nomaina jēdziens „sabiedrība, kas mācās”. Pedagoģijas pamatjēdzieni „izglītība, mācīšanās, zināšanas, prasmes” iegūst jaunus akcentus. Primārā atšķirība ir tā, ka izglītības jēdzienam parādās izteikti sociāls raksturs, to var piedāvāt kā valsts institūcijas, tā privātpersonas. Mācīšanās ir individuāls un personiski īstenojams process, kurš balstās uz patstāvību, atbildību un brīvu izvēli (Izglītība visiem, 2011).

Secinājums: 21. gadsimtā cilvēku dzīvesdarbības pieredzes veidošanās sekmēšana kļūst par svarīgu uzdevumu gan izglītības sistēmai, gan valsts institūcijām kopumā. Ikvienu cilvēka

līdzdalība sabiedrības procesos nodrošina viņa pašpiederzes pilnveidošanos un reālu pašrealizāciju gan atsevišķās personības, gan visas sabiedrības dzīvē. Mūžmācīšanās kā nozīmīgs cilvēka kompetences un potenciāla attīstības līdzeklis kļūst par katras personības un visas sabiedrības vērtību.

1.2.2. Pieaugušo mācīšanās būtība un saturs

Mācīšanās ir pašizziņas, dabas un sabiedrības izziņas vienots process. Tas ir arī sociālās pieredzes apguves process. Mācību procesa četras pamatfunkcijas – klausīšanās, lasīšana, runāšana (monologs, dialogs), rakstīšana – vienotībā nodrošina sekmīgu mācīšanos.

Runāšana gan monologā, gan īpaši dialogā mācīšanās procesā ir svarīgākā funkcija sociālās pieredzes apgūvē. Tie ir jautājumi un atbildes, diskusijas par lasīto, dzirdēto un praksē pieredzēto.

Dialogiskā pedagogija balstīta uz divu pušu vienlīdzīga tiesību līmeņa sarunu, un tā strauji attīstījusies arī neatkarīgajā Latvijā. Dialogs ir īpaši nozīmīgs pieaugušo mācīšanās procesā, jo tas attīsta cilvēku savstarpējo attiecību veidošanas prasmes un nodrošina noturīgas mūsdienās aktuāla mācīšanās satura izziņas pamatprasmes. Visas mācīšanās funkcijas realizējamas vienotībā.

UNESCO starptautiskās komisijas ziņojumā „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” (UNESCO, 1998) kā izglītības pīlāri izvirzīti četri izglītības satura virzieni, kuri pieaugušo izglītībā ir jāapgūst uz vispārējās izglītības bāzes:

- mācīšanās zināt;
- mācīšanās darīt;
- mācīšanās dzīvot kopā;
- mācīšanās būt (UNESCO, 1998).

Balstoties uz šiem virzieniem izveidotais pieaugušo mācīšanās saturs parādīts 1. tabulā.

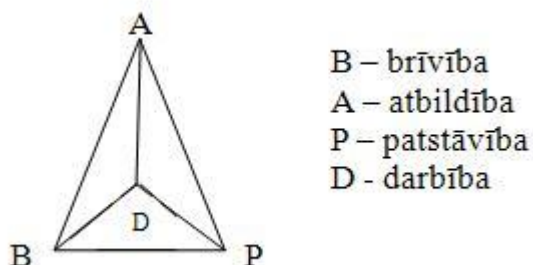
Šāds pieaugušo mācīšanās saturs rada iespējas:

- 1) katram paplašināt zināšanas, prasmes un attieksmes kā personīgās vērtības,
- 2) sekmīgāk piemēroties mainīgai un sarežģītai pasaulei, balstoties uz aktuālo profesionālās darbības kompetenci.

1. tabula. **Pieaugušo mācīšanās saturs**
(veidots pēc Ž. Delora četriem izglītības balstiem; Delors, 2001)

Izglītības balsti	Pārdzīvot	Zināt	Darīt
Cilvēks mācās būt (izzināt un attīstīt sevi)	Gūst sasniegumus pašrealizācijā, pozitīvu pašcieņu	Gūst informāciju par savu līdzsvarotu fizisko, psihisko, sociālo attīstību	Mērķtiecīgi vada pašattīstību
Cilvēks mācās zināt	Izjūt prieku par mācīšanos sociālās grupās, paaudžu sadarbību	Informāciju apgūst no daudzveidīgiem zināšanu avotiem par cilvēku, dabas un sabiedrības vienotību	Prot un spēj strādāt ar zināšanu avotiem, informācijas tehnoloģijām
Cilvēks mācās darīt	Izjūt prieku par jaunām prasmēm un sadarību apgūšanu	Līdzdalībā dzīvesdarbības procesos apgūst jaunas atziņas	Labprāt strādā profesionālo un brīvprātīgo darbu. Attīsta vidi
Cilvēks mācās dzīvot kopā	Izjūt prieku par citu sasniegumiem	Pilnveido uzskatus par cilvēku līdztiesību uz planētas	Prot rūpēties par citiem sociālā grupā: ģimenē, klasē, darba kolektīvā u.c.
Rezultāts (kompetences)	Attieksmes (vērtības)	Zināšanas (informācija)	Prasmes (tehnoloģijas)

Mācīšanās zināt prasa arī pieaugušajiem mācīties mācīties, t.i., apgūt mācīšanās metodiku. Īpaši nozīmīgi tas ir Latvijā, jo trīsdesmitgadnieki un vecāki pieaugušie padomju skolā ir apguvuši izpildes funkciju arī izglītībā: ko skolotājs uzdod, tas ir jāiemācās. Brīvība, patstāvība un atbildība, kas ir humānas personības kodols, skolā netika pietiekami izkopt (sk. 2.att.). Brīvu apziņu, patstāvību un atbildību personība var apgūt, tikai darbībā izvēloties gan saturu, gan formu. Mācīšanās ir viena no grūtākajām darbībām, ko pazīst cilvēce. Tā prasa sistemātisku garīgo un fizisko spēku piepūli (Špona, 2006).



2. attēls. **Humānās personības kodols** (Špona, 2006, 51)

Līdz ar to mācīšanās zināt pieaugušo izglītībā ir gan līdzeklis, gan mērķis. Tas ir sasniedzams tikai tad, ja pieaugušā mācīšanās pavada izpratne par savu attīstību, dabas, sabiedrības izmaiņām un atklāšanas prieks. Tas ir saistīts ar aktīvu domāšanas procesu mācībās. Tieši aktīvas domāšanas process rada interesi par izziņas saturu.

Zināšanu iegūšana mācoties ir nepārtraukts process jebkura cilvēka dzīvē. Pastāv noteikta sakarība starp mācīšanos un cilvēka darba pieredzi. Mūsdienu darbu daudzveidība nodrošina cilvēkam daudzveidīgu dzīves darbības pieredzi, bet arī rada vajadzību mācīties. To nosaka nepieciešamība izziņāt pretrunas starp esošo pieredzi un jauna darba prasībām. Tāad pieredze izraisa nepieciešamību mācīties, savukārt mācīšanās bagātina dzīves darbības pieredzi.

Industriālo sabiedrību nākotne ir atkarīga no to spējas pārvērst zināšanu sasniegumus jauninājumos, kas rada jaunas nozares un darba vietas (UNESCO, 1998). Jaunās nozares un darba vietas nosaka cilvēka aktīvu līdzdalību organizētā mācību procesā gan darba vietās, gan ārpus darba brīvas izvēles formā, jo cilvēki mācās darīt radoši.

Mūsdienās mācīšanās darīt nesaglabā parasto nozīmi – apgūt arodizglītību. Arodizglītības apguve agrāk nozīmēja sagatavot cilvēkus skaidri definētiem praktiskiem uzdevumiem, kas nepieciešami noteiktas produkcijas ražošanai. Jebkurā darbā šodien pieaug zināšanu un informācijas nozīme un līdzšinējie priekšstati par profesionālajām prasmēm kļūst par novecojušām dogmām, savukārt priekšplānā izvirzās profesionālā kompetence (UNESCO, 1998). Tehnikas progress, jaunās tehnoloģijas maina ražošanas un pakalpojumu procesiem nepieciešamās prasmes. Individuālo uzdevumu vietā nāk darbība „komandās” un „projektu grupās”, kas prasa iniciatīvu, gatavību uzņemties risku, personīgu uzcītību un atbildību, t.i., mainās darbinieku sociālā uzvedība. Darba kolektīvu vadītāji to sauc par „dzīves prasmēm”, kas kopā ar zināšanām veido jaunu kompetenci.

Mūžmācīšanās skatījumā visa izglītība tiek aplūkota kā vienots veselums, kura mērķis ir cilvēka aktīva un jēgpilna dzīve šajā sarežģītajā sociālajā un politiskajā pasaulē. Visi mācīšanas un mācīšanās veidi ir nepārtraukts process mūža garumā.

Pieaugušo izglītībai piemīt sava specifika – tā ir vērsta gan uz profesionālo, gan sociālo un personības vajadzību apmierināšanu. Vajadzību pēc nepārtrauktas kompetenču pilnveides nosaka mūsdienu mainīgā vide un arvien jaunas darba tirgus prasības. Arī Eiropas Savienības vadošās institūcijas cilvēkresursu attīstību visa mūža garumā nosaukušas par Eiropas attīstības stūrakmeni (UNESCO, 1998).

Jau 20. gadsimtā profesionālisma mēraukla bija zināšanas, mūsdienās par tādu kļūs kompetences, kuru mērīšanas kritēriji ir sasniegumi – darbības rezultāti (Boyask, Boyask, Wilkinson, 2004).

Kompetenču jēdziena nostiprināšanā būtiska nozīme bija Latvijas Republikas Vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestāžu vadītāju un pedagogu konferencei „Dialogs” (2007) un Eiropas Parlamenta un Eiropas Padomes ieteikumiem par pamatprasmēm mūžizglītībā (2006/962/EK). Saskaņā ar tiem, tika izvirzīts izglītības mērķis un nosauktas tā sasniegšanai nozīmīgākās pamatkompetences:

- saziņa dzimtajā valodā;
- saziņa svešvalodās;
- matemātikas prasmes un pamatprasmes dabas zinībās un tehnoloģijās;
- digitālās prasmes;
- mācīšanās mācīties;
- sociālās un pilsoniskās prasmes;
- pašiniciatīva un uzņēmējdarbība;
- kultūras izpratne un izpausme.

Svešvārdu vārdnīcā jēdziens *kompetence* tiek skaidrots ar vācu valodas *Kompetenz* un latīņu valodas vārdu *Competentia* – sagādīšanās, atbilstība. Latviešu valodā šim jēdzienam ir divas nozīmes: 1) iestādes vai amatpersonas pilnvaru apjoms; 2) lietpratība, plašas zināšanas, izpratne kādā jomā, jautājumā vai jautājumu kopā (Svešvārdu vārdnīca, 2005, 373).

Kompetence kā zinātniska kategorija pirmoreiz parādās amerikāņu valodnieka Noema Čomska valodas teorijā (Chomsky, 2002). Viņš to saista ar cilvēka spēju valodu lietot konkrētā situācijā. Vācu filozofs Jurgens Hābermāss kompetenci raksturo kā katra cilvēka spēju darbojoties kompetenti lietot un radoši pilnveidot apgūto.

Kompetences jēdziena satura interpretācijām veltīti daudzi pētījumi un projekti, īpaši 20. gs. 90. gados un ap gadsimtu miju, kad daudzu Eiropas valstu izglītības politikas dokumentos tiek nostiprināts šī jēdziena lietojums. Tiesa, ka līdz vienotai izpratnei vēl ir ļoti tālu. 2002. gadā Eiropas izglītības tīkla *Eurydice* veiktais pētījums atklāja, cik dažāda ir pamatkompetences (*key competence*) jēdziena izpratne Eiropas dalībvalstīs (Pamatkompetences, 2002).

J. Hābermāss liek pamatus jauna kompetences jēdziena izpratnei, kas tiek pieņemta par pamatu Eiropas Savienības izglītības dokumentu izstrādei (Habermas, 1971). Kā akcentē Inta Tiļļa, kompetences būtībā galvenais ir darbības subjekts (ar viņam nozīmīgiem mērķiem), kurš mūžilgi spēj pilnīgot savu potenciālu, izmantojot sasniegtās iespējas un saskatot jaunas (Tiļļa, 2005).

Arī Latvijas Izglītības likumā netieši tiek norādīts uz izglītības rezultātu – personības kvalitāti. Tiek sagaidīts, ka izglītības procesā veidosies personība, kas spēj integrēties

mainīgajā pasaulē. Tā būs brīva personība, kuru raksturo izvēle, patstāvība un atbildība, kā arī tā būs radoša personība ar kritisku, elastīgu domāšanu. Tātad tiek gaidīta personība, kura spētu lietot apgūtās zināšanas un prasmes darbībā, kā arī tās pilnīgot, mainoties darbības saturam (Izglītības likums, 1998).

Brāļi Hjūberts un Stjuarts Dreifusi nosauc piecus kompetences attīstības līmeņus: „iesācējs, prasmīgs iesācējs, kompetents izpildītājs, lietpratīgs izpildītājs, eksperts” (Dreyfus, Dreyfus, 1986, 38), taču to raksturojums un kritēriji nav izstrādāti.

Humānpedagoģija akcentē līdzatbildību par mācībām un mācīšanos. Mācīšanās darīt funkcija nav ierobežota ar darbu, bet tās mērķis ir formāli un neformāli piedalīties attīstībā (UNESCO, 1998).

Īpašu vietu 21. gadsimta pieaugušo mācīšanās procesā ieņem mācīšanās dzīvot kopā. Pasaulē ir tik daudz vardarbības, ka rodas šaubas par cilvēces progresu. Visā civilizācijas vēsturē ir bijuši konflikti starp cilvēkiem, ģimenēm, tautām, valstīm. Mūsu gadsimtā dzīve ir kļuvusi nedroša saražoto milzīgo masu iznīcināšanas ieroču dēļ. Kā samazināt to lietošanas draudus? Kā samazināt vardarbību pret cilvēkiem, īpaši bērniem? Šie jautājumi kļuvuši aktuāli un ir nozīmīgi arī, apspriežot globālos jautājumus gan sabiedrisko darbinieku, gan valstu vadītāju pasaules saietos.

Mācīt cilvēkiem nevardarbīgu izturēšanos citam pret citu traucē milzīgā konkurence cīņā par tirgiem, tiekšanās pēc sasniegumiem gan valstu, gan cilvēku attiecību līmenī. Izglītībai ir jāiet pa dzīves komplementāriem ceļiem – pakāpeniski iepazīstot citus un visas dzīves garumā gūstot kopēju nodomu pieredzi. Tas varētu būt efektīvs slēpto konfliktu noņemšanas vai atrisināšanas ceļš. (UNESCO, 1998)

Mācīties dzīvot kopā ir jāsāk ar attieksmes veidošanu pret sevi. Latvijā daļa pieaugušo ir ar pazeminātu pašvērtības izjūtu. Tās ir padomju dzīvesveida sekas. Tāpēc viens no empīriskā pētījuma uzdevumiem ir noteikt mācīšanās ietekmi uz indivīda pašvērtības izjūtu.

Pašvērtība ir pieauguša cilvēka pieredzes kritērijs, kas būtiski ietekmē cilvēku savstarpējās attiecības. Cilvēkam ar zemu pašvērtību ir grūti objektīvi novērtēt citu, citādo. Katrs cilvēks otru vērtē caur sevi. Tātad pieaugušo mācīšanās procesa saturā ir būtiska un nozīmīga sevis izzināšana un citu iepazīšana. Tas ir tieši saistīts ar mācīšanos būt.

Pedagoģiskajā aspektā mācīšanās būt nozīmē cilvēkam iepazīt, analizēt un pašaudzināt sevi par fiziski, psihiski un sociāli līdzsvarotu personību. Izglītībai ir jānodrošina iespēja ikvienam atrisināt viņa problēmas, pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību. (UNESCO, 1998)

Uz teorētisko zināšanu pamata autore ir izstrādājusi kritērijus un rādītājus, lai eksperimentāli pārbaudītu topošo uzņēmēju mācīšanās efektivitāti. Par uzņēmēju izaugsmi

mācībās liecina kritēriji „**jaunas informācijas vajadzība**”, „**pašpilnveidošanās prasmes mācībās**” un „**pārdzīvojumi mācībās**”.

Kritērijam „**jaunas informācijas vajadzība**” ir trīs rādītāji:

1. Interese par sevis izzināšanu.
2. Sekošana inovācijām profesionālajā darbībā.
3. Saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām.

Rādītājam „interese par sevis izzināšanu” ir šādi līmeņi:

- A. Sistemātiski interesējas par savu attīstību (fizisko, psihisko, sociālo).
- B. Neregulāri interesējas par savu attīstību.
- C. Reti interesējas par savu attīstību.

Rādītājam „seko inovācijām profesionālajā darbībā” ir šādi līmeņi:

- A. Sistemātiski iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām.
- B. Neregulāri iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām.
- C. Reti iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām.

Rādītājs „saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām” dalās trīs grupās:

- Saskarsme profesionālās darbības kolektīvā:
 - A. Sistemātiski pozitīva saskarsme.
 - B. Epizodiski pozitīva saskarsme.
 - C. Neitrāla saskarsme.
- Saskarsme individuālo interešu kolektīvā:
 - A. Sistemātiski pozitīva saskarsme.
 - B. Epizodiski pozitīva saskarsme.
 - C. Neitrāla saskarsme.
- Saskarsme ģimenē:
 - A. Sistemātiski pozitīva saskarsme.
 - B. Epizodiski pozitīva saskarsme.
 - C. Neitrāla saskarsme.

Kritērijam „**pašpilnveidošanās prasmes mācībās**” ir trīs rādītāji:

1. Mērķa apzināšanās.
2. Līdzdalība mācību metožu izvēlē/lietošanā.
3. Dzīvesdarbības perspektīvu saskatīšana.

Rādītājam „mērķa apzināšanās” ir trīs līmeņi:

- A. Apzināti izvirza mērķi mācībās.
- B. Ne vienmēr apzināti izvirza mērķi mācībās.
- C. Neizvirza mērķi mācībās.

Rādītājam „līdzdalība mācību metožu izvēlē/lietošanā” ir trīs līmeņi:

- A. Izvēlē prioritāte ir (grupu darbam) dialogiskām mācību metodēm.
- B. Izvēlē prioritāte ir monoloģiskām mācību metodēm.
- C. Izvēlē prioritāte ir praktiskās darbības metodēm.

Rādītājam „dzīvesdarbības perspektīvu saskatīšana” ir trīs līmeņi:

- A. Sistemātiski novērtē savas darbības procesu un rezultātu.
- B. Epizodiski novērtē savas darbības procesu un rezultātu.
- C. Nenovērtē savas darbības procesu un rezultātu.

Kritērijam „pārdzīvojumi mācībās” ir divi rādītāji:

1. Pārdzīvojumi mācību procesā.
2. Mācību sasniegumu pārdzīvojumi.

Rādītājam „pārdzīvojumi mācību procesā” ir trīs līmeņi:

- A. Vienmēr pozitīvi pārdzīvo jaunus iesaides mācībās.
- B. Vienmēr pārdzīvo jaunus iesaides mācībās.
- C. Neitrāls pret iesaides mācību procesā.

Rādītājam „mācību sasniegumu pārdzīvojumi” ir trīs līmeņi:

- A. Pozitīvi pārdzīvo sasniegumus mācībās.
- B. Pārdzīvo sasniegumus mācībās.
- C. Neitrāls pret mācību sasniegumiem.

Divdesmit pirmajā gadsimtā ir nepieciešama personību daudzveidība. Nemitīgi mainīgajā pasaulē ikdienā ienāk inovācijas, kas kļūst par vienu no attīstības galvenajiem faktoriem. Tāpēc *cilvēka radoša domāšana, iztēle, spējas, radoša daudzveidīga darbība kļūst par attīstības nosacījumu dzīves darbībai*. Individīda attīstība, kas sākas jau ar pirmajām dzīves dienām, ir dialektisks process. Tas sākas ar sevis iepazīšanu un tad „atver” cilvēku attiecībām ar citiem cilvēkiem. Šajā nozīmē izglītība vispirms ir iekšējs ceļojums, kura stadijas atbilst personības nobriešanas stadijām. Izglītība kā līdzeklis sekmīgai darba dzīvei ir ļoti individuāls process, un tajā pašā laikā tas ir sociālās mijiedarbības veidošanās process. (UNESCO, 1998)

Dažāda ir izpratne par vecumposmu atšķirībām, kas sarežģī pedagoģisko procesu. Valdošā tradicionālā pieeja darbam ar bērniem skolā, studentiem augstskolā un pieaugušajiem

ir viena un tā pati. Tādēļ svarīgi ir izprast atšķirības starp skolēniem, studentiem un pieaugušajiem un to, kā šīs atšķirības ietekmē mācību procesu.

Pieaugušo vecumposma iestāšanos nevar noteikt viennozīmīgi. Ēriks Eriksons (Eriksons, 1998) uzskata, ka agrīnā brieduma vecumposms sākas 20–24 gadu vecumā. Agrīnais briedums tiek raksturots ar nepieciešamību uzņemties atbildību, risināt problēmas un izdarīt izvēles (Svence, 2003). Mūsu sabiedrībā brieduma posma iestāšanos lielā mērā nosaka sociāli ekonomiskā situācija, tāpēc par pieaugušo var tikt uzskatīta arī, persona sākot no 16 gadiem. „Pieaugušais citādi mācās, un tam ir citādas izglītošanās vajadzības nekā jaunāka vecuma cilvēkiem. Tāpēc pieaugušo izglītība prasa īpašu organizāciju, metodes un programmas neatkarīgi no lomām, kas jāpilda pieaugušam cilvēkam.” (Lieģeniece, 2002, 33)

„Katrs periods cilvēka dzīvē ir unikāls, tam ir sava vērtība jaunas pieredzes apguves ziņā, gatavojoties nākamajai dzīves stadijai. Līdz ar to katrs posms būtu jāizdzīvo pilnvērtīgi, gūstot pieredzi, bagātinot attieksmes un vērtības, labāk iepazīstot sevi pašu visdažādākajās dzīves situācijās.” (Koķe, 1999, 9)

Jau bērnu vecuma periodizācijā var saskatīt vecuma robežu likumsakarības, kas laika gaitā kļūst vēl izteiktākas. Ja jaundzimušā periods skaidri iezīmējas līdz viena mēneša vecumam un pāreja citā vecumposmā notiek tikai ar dažu dienu starpību, tad pirmsskolas perioda beigas un skolas sākuma posma atšķirības ir vērojamas aptuveni gadu.

„Studiju vecums ir īpašs periods cilvēka dzīvē. Laika posms no 18 līdz 25 gadiem drīzāk ir brieduma sākuma posms nekā bērna attīstības periodu noslēgums.” (Зимняя, 2002, 101) Šim apgalvojumam var piekrist tikai daļēji, jo studentu vecumposms mūsdienās neaprobežojas ar 25 gadu vecumu, studentu vecums ir ļoti dažāds.

M. Noulss (Knowles, 1980) izpratne par andragoģiju saistās ar zinātni un mākslu, kā palīdzēt cilvēkam mācīties. Tās pamatā ir pieaugušo dzīves pieredzes un vajadzību ievērošana, katra cilvēka personības cienīšana.

Andragoģijas attīstības pirmsākumi meklējami jau senajā Grieķijā (Sokrāts), bet kā pastāvīga zinātne tā sāka veidoties tikai 19. gs. Dānijā, Francijā un Anglijā. Praksē pieaugušo izglītība realizējās kā kvalifikācijas paaugstināšana un pārkvalificēšanās. Krievijā pieaugušo izglītība veidojās galvenokārt kā ārpuskolas izglītība.

Andragoģijas teorija uzskata, ka pieaugušie ir spējīgi uzņemties atbildību par savu izglītošanās procesu un paši sevi virzīt mācību procesā (Lieģeniece, 2002).

Pieaugušo pedagoģijas kā nozīmīgas zinātnes apakšnozares teorētiskos pamatus veidojuši un attīstīti M. Noulss (Knowles, 1970, 1980), E. Holtons, R. Svansons (Knowles, Holton, Swanson, 2005), K. Džārvisa (Jarvis, 2003), Latvijā: T. Koķe (Koķe, 1999, 2003, 2007), D. Lieģeniece (Lieģeniece, 2002), I. Maslo (Maslo, 2005, 2006) u.c.

Tiek atzīts, ka ir dažas galvenās atšķirības starp pieaugušo izglītības un izglītības skolā mērķiem, līdzekļiem un gala rezultātu.

„Mācību procesā bērniem un pieaugušajiem ir noteiktas atšķirības:

- bērns ir atkarīgs no pieaugušā, apgūst to informāciju, kuru izvēlēties pieaugušais;
- pieaugušajam raksturīga pašnoteikšanās, viņš izjūt vajadzību uzņemties atbildību par savām studijām, patstāvīgi mācās daudz nopietnāk un dziļāk;
- pieaugušajam ir bagāta dzīves pieredze, kuru viņš izmanto mācību procesā;
- bērns mācību procesu uztver kā ieguldījumu nākotnē;
- pieaugušajam ir svarīgi spēt apgūt zināšanas un prasmes izmantot reālajā dzīvē. Mācīšanās tiek mazāk orientēta uz priekšmeta apguvi, vairāk uz problēmu risinājumu. Pieaudzis cilvēks vēlas apgūt tās zināšanas un prasmes, kas varētu viņam palīdzēt atrisināt uzdevumus un problēmas reālajā dzīvē.”
(Knowles, Holton, Swanson, 2005, 65)

„Pieaugušais ir personība, kurai ir savas dzīves pieredze, sociālais briedums, ekonomiskā neatkarība un iekšējā brīvība. Pieaugušais apzinās sevi kā patstāvīgu, pašvērtīgu personību. Pieaugušo mācību darbību nosaka laika, telpas, sadzīves, profesionālie un sociālie faktori.” (Jurgena, 2002, 39)

Pieaugušo atšķirības nosaka ne tikai nodzīvotie gadi, bet arī līdzšinējās attīstības intensitāte, dinamisms un sociālās lomas, kuras cilvēks ir pildījis savas dzīves ceļā. Atšķirību pamatā ir pašpieredze un prasme to lietot.

Katru cilvēka dzīves posmu var aplūkot no trim aspektiem:

- bioloģiskā;
- psiholoģiskā;
- sociālā.

Bioloģiskajā aspektā var nodalīt izteiktus posmus, un katrā no tiem parādās arī individuālās atšķirības, kuras nosaka gan iedzimtie, gan dzīves veida faktori. Šie posmi ir:

- 1) augšanas periods – līdz 20 gadiem;
- 2) līdzsvara periods – no 20 līdz 40 gadiem;
- 3) brieduma periods – no 40 gadiem;
- 4) vecuma periods – pēc 60 gadiem (Pollo, 2003).

Psiholoģiskais aspekts vairāk ir saistīts ar izziņas, emocionālajiem un gribas procesiem, un arī tajā var saskatīt izteiktus attīstības posmus. Sandra Pollo izdala trīs posmus:

- 1) „uztveres posms – laiks, kad cilvēks izzina pasauli, attīstās viņa fantāzija un domāšana, veidojas attieksme pret pasauli un līdzcilvēkiem;
- 2) ekspansīvais posms – notiek cilvēka darbības sfēras izplešanās, ietekmes un varas nostiprināšanās. Sākas patiesības meklējumi un pieredzes uzkrāšana;
- 3) sociālā brieduma posms – cilvēka uzkrātās zināšanas un prasmes pāraug gudrībā, nozīmīgas kļūst morāles un ētikas normas.” (Pollo, 2003, 74)

Psiholoģijā ir grūti šos posmus attiecināt uz bioloģiskā vecuma posmiem, jo tie ir individuāli un katram cilvēkam atšķirīgi.

Sociālais aspekts ir saistīts ar dzīvesveidu un dzīves normām, to izmantošanu cilvēku un darba attiecībās, spēju atrast interešu jomu, kurā realizēt savu potenciālu. „Kā bioloģiskajā un psiholoģiskajā aspektā, tā arī sociālajā var izdalīt katram cilvēkam raksturīgus attīstības posmus:

- 1) sociālā uztvere – veidojas vērtības, dzīves uzskati un paradumi;
- 2) pārstrādāšana – vērtību un uzskatu pārbaudīšana patstāvīgajā dzīvē;
- 3) atdeve – jaunās paaudzes mācīšana, pašrealizācija profesionālajā un personiskajā dzīvē.

Pieredze katram veidojas atšķirīgi, taču noteiktā vecumā var saskatīt līdzības. Katrā noteiktā dzīves posmā pieaugušie saskaras ar svarīgiem notikumiem, kuri var būtiski ietekmēt mācību vajadzības un noteikt metodes, kas konkrētajā situācijā būs piemērotākās.” (Pollo, 2003, 74)

Augšanas periodā līdz 20 gadiem cilvēkam intensīvi pieaug interese par profesionālo un sociālo dzīvi. Visbiežāk šajā periodā tiek uzsākta profesionālā darbība, iegūts noteikts izglītības līmenis. Daudzi apvieno darbu ar mācībām, citi izvēlas tikai vienu no nodarbēm. Jaunieši ir atvērti saskarsmei un viegli veido attiecības gan ar vienaudžiem, gan ar pieaugušajiem. Šajā posmā nostiprinās noturīgas personības īpatnības, parādās izteiktas radošās un intelektuālās spējas, jaunieši uzrāda visaugstākās darba spējas un aktivitāti, var izturēt lielu slodzi gan fiziskajā, gan intelektuālajā un emocionālajā jomā. Notiek intensīva pieredzes veidošanās. Prasmes un iemaņas tiek realizētas un pārbaudītas praktiskajā darbībā, vienlaicīgi pilnveidojot un attīstot tās. Mācību rezultāts lielā mērā ir atkarīgs no dominējošā sasniegumu vai izvairīšanās no neveiksmes motīva (Pollo, 2003).

Līdzsvara periodā (20–40 gadi) notiek profesionālās darbības lauka paplašināšanās, profesiju izmēģinājumi, pieaugušie mēģina atrast piemērotāko un interesantāko darbības

veidu, pilnveidot savas spējas, kā arī paplašināt ietekmes zonu. Nozīmīgs ir apkārtējo cilvēku vērtējums, kas ļauj jebkurā dzīves situācijā pārliecināties par savām spējām. No apkārtējo vērtējuma atkarīgs pieaugušo pašvērtējums, kas bieži paliek nemainīgs un ietekmē viņu rīcību nākotnē. Šajā vecumā notiek pašpiederzes stabilizēšanās.

Šajā periodā cilvēkam arī parādās šaubas par sasniegto un notiek kritisks profesionālās darbības izvērtējums. Profesionālā attīstība saistīta ar zināšanu apgūšanu, jaunu iemaņu veidošanu, nepieciešamību apmierināt jaunas vajadzības. Tiek pārskatītas vērtības, iespējamās arī vērtību sistēmas izmaiņas. Aizvien biežāk tiek uzstādīti eksistenciāli jautājumi, kas saistīti ar jaunu mērķu izvirzīšanu. Uzlabojas un aktivizējas visas psihiskās funkcijas (atmiņa, domāšana, uzmanība, iztēle), kas nodrošina intelektuālu darbību. Pēc vairāku psihologu datiem, šajā vecumā raksturīga jaunrades kulminācija visās specialitātēs, īpaši eksaktajās zinātnēs (fizika, matemātika, informātika, uzņēmējdarbība), arī ģeoloģijā un medicīnā. Pilnveidojas radoša pašpiederze.

Brieduma periodā – tuvojoties 40 gadu vecumam, pieaugušie apzinās, cik no savām iecerēm varējuši realizēt, jo dzīve ir veikusi savas korekcijas. Ja pieaugušie šajā laikā var aktīvi darboties, viņi redz savas iespējas un veiksmīgāk spēj tikt galā ar neveiksmēm. Bīstamākais šajā vecumā ir ieslīgt „stagnācijā”, apstāties attīstībā un nespēt mainīties.

Pieaugušajiem raksturīga spēja būt gataviem pārmaiņām, jo viņi apzinās, ka ik uz soļa jātiek galā ar grūtībām, šaubām, nepilnībām un ciešanām. Dzīves jēga slēpjas jaunu dzīves iespēju meklējumos. Notiek intensīva iekļaušanās sabiedriskajās aktivitātēs. Pieaugušie turpina pildīt savas profesionālās un sociālās lomas, kuras periodiski var mainīties – dažu lomu nozīme atslābst, citas lomas sāk dominēt (Pollo, 2003).

Izmaiņas notiek arī cilvēka fiziskajā un intelektuālajā attīstībā, tomēr personības attīstības iespējas paliek neierobežotas. Pateicoties aktīvai iespējai mācīties, pieaugušie var uzturēt savas izziņas potences un attīstīties augstā līmenī. Svarīgi ir dalīties pašpiederzē un to nodot citiem.

Vecuma periodā pēc 60 gadiem izmaiņas notiek gan ekonomiskā, gan bioloģiskā un psiholoģiskā ziņā. Novecošana ir saistīta ar ģenētiski ieprogrammētu procesu, kas katram cilvēkam norit atšķirīgi. Kā norāda Airisa Šteinberga, šīs robežas būs ļoti atšķirīgas arī dažādu profesiju un dzīvesveidu cilvēkiem. Piemēram, akadēmiskajā darbā strādājošie šo vecumu izjūt vēl kā radoša spēka un potenciāla pilnu laiku, bet fiziskā darba strādniekiem tas varētu būt jau spēka izsīkuma laiks. Šajā laikā ir svarīgi uzturēt pieredzes pilnveidošanos un to nodošanu. Ar vecumu mainās atmiņas kvalitāte, par vadošo kļūst loģiskā atmiņa, jo ir nostiprinājušās jēdzieniskās saites. Mehāniskās atmiņas nozīme mazinās.

Kopumā šo periodizāciju var uzskatīt par nosacītu, jo cilvēka attīstību ietekmē apstākļi, kādos tas atrodas: sākot no dzīvesvietas (lauki, pilsēta), vēsturiskā perioda, ekonomiskās vai politiskās krīzes laika. Tas viss mijiedarbībā ar cilvēka individuālo attīstību ietekmē viņa lēmumus, gaidas un pārdzīvojumus (Šteinberga, 2011).

Daudzu zinātnieku, mūziķu, mākslinieku un rakstnieku talantu uzplaukums sācies tieši vecuma periodā. Pēc 70 gadiem veiksmīgi darbojušies: filozofs I. Kants, fiziologs Ivans Pavlovs, rakstnieks, domātājs un dabaszinātnieks Johans Volfgangs Gēte, rakstnieks un grāfs Ļevs Tolstojs, gleznotājs Pablo Pikaso, komponists Džuzepe Verdi u.c.

Ne vienmēr cilvēka dzīves izmaiņas saistītas ar konkrēta vecuma īpatnībām. Savā profesionālajā darbībā pieaugušajiem nākas sastapties ar dažādiem pārdzīvojumiem, kas saistīti ar vērtību izmaiņām, vilšanos, neapmierinātību ar sasniegto, pretrunām.

Tos var klasificēt kā krīzes pārdzīvojumus, un tie var izpausties vairākos veidos.

- Pašrealizācijas krīze – cilvēkam šķiet, ka viņš dzīvē ir maz sasniegjis, nav paveicis neko nozīmīgu. Tam gan nav nekāda sakara ar realitāti, ko un cik daudz cilvēks ir paveicis, problēma ir attieksmē pret sevi, jo, neredzot savus sasniegumus, tie šķiet mazvērtīgi, tāpēc ir svarīgi saņemt atbalstu un atzinību par paveikto no apkārtējiem.
- Iztukšotības krīze – saistīta ar cilvēka nespēju apziņā savu darbību pagātnē savienot ar nākotni. Rodas ilūzija, ka dzīve ir pagājusi, ka viss jau ir noticis un labais ir saistīts tikai ar pagātņi. Tādā stāvoklī cilvēki atrodas pēc intensīva, saspringta darba, ko pavada nomākts garastāvoklis un apātija. Šajā situācijā cilvēkam ir nepieciešamība pēc sapratnes un morālā atbalsta no apkārtējiem.
- Bezperspektīvas krīze – tā ir saistīta ar sava potenciāla vāju apzināšanos, nespēju savienot tagadni ar nākotni. Cilvēkiem trūkst nākotnes mērķu, tie nav formulēti vai dažādu iemeslu dēļ ir zuduši. Pieaugušie ir pietiekami aktīvi un ieinteresēti, tomēr neredz nākotnes perspektīvu. Arī šiem cilvēkiem nepieciešams apkārtējo atbalsts un iejūtīga izturēšanās.

Krīzes situācijā nonākuši pieaugušie ne vienmēr saprot, kas ar viņiem notiek, tāpēc viņu emocionālā reakcija var būt neadekvāta. Atšķirības starp pieaugušajiem nosaka viņu sociālais statuss un pieņemtās lomas. Atšķirības pastāv arī cilvēku motivācijā un darbības tempā, bet vēl lielākas – starp strādājošiem un nestrādājošiem pieaugušajiem (Pollo, 2003).

Sabiedrības pārmaiņu procesos, cilvēka dzīvesdarbības daudzveidībā 21. gs. mācīšanās procesā ievērojama vieta ir inovācijām. Tāpēc tālāk šai darbā īpaši analizēta inovāciju būtība un to ietekme uz pašpiederzes veidošanos.

1.3. Inovācijas izglītībā sabiedrības pārmaiņu procesos

1.3.1. Inovāciju būtība

Darbā izvirzītā mērķa sasniegšanai tiek analizēts, kā zinātnē veidojas inovatīvās domas attīstības vēsture, zināšanu sabiedrība un inovācijas mācībās.

Inovācijas teorijas pirmsākumi meklējami 19. gadsimta pirmajā pusē. Nozīmīgu ieguldījumu tās attīstībā devuši tādi pasaules zinātnieki kā Jozefs Aloizs Šumpēters (Schumpeter, 1939) un Nikolajs Kondratjevs (Kondratjevs, 2002). Latvijā ar inovatīvās darbības izpēti līdz šim nodarbojušies J. Stabulnieks (Stabulnieks, 2010), S. Boļšakovs (Boļšakovs, 2008), R. Ernšteins (Ernšteins, 1999), Ā. Ābeltiņa (Ābeltiņa, 2008) un citi zinātnieki. Ā. Ābeltiņa ir analizējusi arī 19. gadsimta ekonomistu H. Klarka, V. Dževonsa, A. Gelfanda, Van Gelderena, De Volfa inovāciju rašanās teorijas (Ābeltiņa, 2008), tomēr viena no būtiskākajām ir N. Kondratjeva teorija par ekonomikas konjunktūras cikliem - „gariem vilņiem” (Kondratjevs, 2002).

Izpētot plašu statistisko materiālu, kas ir saistīts ar fāžu ciklisku nomaiņu, ekonomists N. Kondratjevs 1925. gadā publicēja teoriju par vilņveidīgajām svārstībām sabiedriskajā ražošanā. Viņš konstatēja 40–60 gadu cikla tā saukto garo vilņu esamību (Kondratjevs, 2002). Pētījuma rezultātā N. Kondratjevs noteica, ka katrā garajā ciklā pirms augšupejoša vilņa notiek dziļas izmaiņas ražošanas tehnoloģijā, un tās balstās uz izgudrojumiem, atklājumiem un radikāliem jauninājumiem.

Viena no garo vilņu teorijām ir inovāciju teorija, un to izstrādāja Austrijas ekonomists J.A. Šumpēters. Tieši viņš terminu „inovācija” ieviesa zinātniskajā apritē kā jaunu ekonomisku kategoriju. J.A. Šumpēters viens no pirmajiem uztvēra un izmantoja N. Kondratjeva ciklu ideju. Viņš saskatīja šajā teorijā ražošanas lejupslīžu un krīžu pārvarēšanas iespēju, ko varētu panākt, izmantojot kapitāla inovatīvu uzlabošanu ar tehniskajiem, ekonomiskajiem, organizatoriskajiem un vadības jauninājumiem.

Saskaņā ar N. Kondratjeva un J.A. Šumpētera aprēķiniem katrs pilns tehnoloģiskais cikls 18.–19. gadsimtā aptvēra apmēram 50–60 gadus, bet 20. gadsimtā tas saruka līdz aptuveni 30–40 gadiem (Schumpeter, 1939). Tikai 20. gadsimta sākumā sākās sistemātiski jaunu tehnoloģiju pētījumi un mērķtiecīga to ieviešana ražošanā

Tā kā industriālās revolūcijas pamats no 1780. gada līdz 1840. gadam bija tvaika mašīnu lietošana dažādos tehniskos risinājumos un mehānismos, šis periods tiek uzskatīts par pirmo garo tehnoloģisko ciklu vai vilni. Otrais garais vilnis ilga apmēram no 1840. gada līdz 1890. gadam un bija saistīts ar tērauda ražošanu, dzelzceļu būvniecību, kā arī turbīnu, Morzes telegrāfa, tvaika sūcēja, šujmašīnas, elektromagnētiskās indukcijas izgudrošanu un Maksvela

magnētiskā lauka teorijas atklāšanu. Trešais vilnis bija saistīts ar elektrības, ķīmijas, iekšdedzes dzinēju, radio, telefona un citu sasniegumu izmantošanu tautsaimniecībā (1890–1930), bet ceturrtā viļņa (1930–1980) pamatā bija nafta, naftas ķīmija, plastmasas, automobiļi un radio plaša lietošana. Piektais vilnis noslēdz 20. gadsimtu un ievada 21. gadsimtu ar datoriem, telekomunikācijām un informācijas tehnoloģijām, kas ir īsts apvērsums tautsaimniecības un cilvēku dzīves globalizācijā (Ābeltiņa, 2008).

Par inovāciju jēdziena būtību un attīstību, par tā zinātnisko pamatojumu pētījumos liecina daudzās nesaskaņotās definīcijas dažādos avotos. Latvijas Nacionālā inovāciju koncepcijā ir teikts, ka inovācija ir process, kurā jaunas zinātniskās, tehniskās, sociālās, kultūras vai citas sfēras izstrādnes un tehnoloģijas tiek īstenotas tirgū pieprasītā un konkurētspējīgā produktā vai pakalpojumā (Nacionālā inovāciju koncepcija, 2001).

OECD *Frascati* rokasgrāmatā un Oslo rokasgrāmatās ietvertais termina definējums pilda sava veida starptautiskā standarta funkciju. Inovācija ietver jaunus produktus un procesus vai arī nozīmīgus tehnoloģiskus produktu un procesu uzlabojumus. Inovācija uzskatāma par ieviestu, kad tās produktus vai procesus realizē tirgū vai izmanto ražošanas procesā. Inovācija ir saistīta ar zinātnisko, tehnoloģisko, organizatorisko, finansiālo un komerciālo darbību (OECD *Frascati* rokasgrāmata, 1994). Savukārt S.Boļšakovs aktualizē definīciju, ka „inovācija ir pilns process no idejas līdz gatavam produktam, kas tiek realizēts tirgū.” (Boļšakovs, 2008, 305)

Šīs definīcijas skaidri atklāj inovāciju būtību, bet ir grūti lietojamas pedagoģijas un psiholoģijas zinātnē. Ne jau katras inovācijas efektivitāte pedagoģiskajā darbībā uzreiz ir pārbaudāma tirgū. Šo zinātņu procesuālo līdzekļu jaunrade vai uzlabojumi efektivitāti uzrāda ar laika nobīdi, t.i., cilvēka prāta, jūtu, gribas attīstība praksē nav salīdzināma ar tehnisko un tehnoloģisko rīku, līdzekļu un produktu pārdošanu tirgū.

B. Tviss inovāciju ir definējis kā procesu, kurā izgudrojums vai ideja iegūst ekonomisku raksturu (Твисс, 1989). Tātad šajās definīcijās atklājas inovāciju būtība, kas saistīta ar tūlītēju tirgus ekonomisko efektu. Inovācija tiek saprasta arī kā objekts, veids, vides un sfēras mainīšanas metode.

Inovātīvo procesu pētījumu evolūcija attēlota 2. tabulā.

2. tabula. Inovātīvo procesu evolūcijas modelis

(veidots pēc Fathudinova, 1998)

N.p.k.	Modelis	Periods	Apraksts
1.	Lineārais	1950.– 1960. gads	Inovātīvais process sākas ar produkta pamatzpēti lielos zinātniskos centros un nonāk līdz gatava produkta piegādei un nodošanai lietošanā. Tirgus tiek uzskatīts par ražošanas tehnoloģisko sasniegumu patērētāju. Tas neatspoguļo visu inovatīvā procesa dalībnieku savstarpējās attiecības un sadarbību. Tas neietver ārējos apstākļus un idejas, kas ir radušās ārpus konkrētās izpētes centra.
2.	Lineārs un secīgs	1960. gada beigas – 1980. gads	Inovātīvais process ir saistīts ar zinātnisko un tehnoloģisko ideju tiešu pārvešanu patērētāju vajadzību apmierināšanai. Visos apstākļos modelis ir līdzīgs iepriekšējam, tikai šajā uzsvars tiek likts uz tirgus vajadzībām.
3.	Saistītais	1970. gads – 1980. gada vidus	Šis modelis ir lineārā modeļa un lineārā un secīgā modeļa apvienojums. Tiek akcentēta tehnoloģisko iespēju un zināšanu lietošana tirgus vajadzībām. Tiek izmantota ne tikai konkrētā tehnoloģiskā centra izpēte un zināšanas, bet arī inovācijas no citām iestādēm, kā arī sadarbība starp inovatīvā procesa dalībniekiem.
4.	Japāņu interaktīvais	20. gs. beigas	Uzsvars tiek likts uz integrēto grupu darbību un ārējo horizontālo un vertikālo sadarbību. Tiek pieļauts, ka paralēli pie vienas idejas vairākos virzienos strādā vairākas ekspertu grupas. Obligāts paralēlisma nosacījums ir nepārtraukta tehnoloģiju pārneses vide, kas ir kombinēta ar procesa dalībnieku atkārtotu komunikāciju.
5.	Stratēģisko tīklu	21. gs. sākums	Paralēlajam procesam tiek pievienotas jaunas funkcijas – moderno informācijas tehnoloģiju izmantošana izpētes un izstrādes procesos, tas palīdz nodrošināt stratēģisko komunikāciju.

Mūsdienās, kad notiek zinātņu integrēšanās, ir būtiski inovācijas definēt tā, lai katrs izglītības un humanitāro zinātņu sfērā strādājošais to pieņemtu. Inovācija savu būtību var zaudēt, ja katras zinātnes pārstāvis to definēs no cita zinātnes aspekta.

Visplašākajā izpratnē inovāciju definīcija ir „inovācija ir spēja piedāvāt patērētājam jaunas vērtības.” (Boļšakovs, 2008, 307) Visās tautsaimniecības nozarēs, t.sk. humanitārās zinātnēs un pedagoģiskajā darbībā, mērķtiecīgi ir jārada jaunas vērtības. Vērtības kā jēdziens, kas norāda uz jauna radīšanu, ir nozīmīgs visās zinātnēs.

Nozīmīga ir arī definīcija: „Zināšanu inovācija ir jaunu ideju radīšana, apmaiņa, attīstība un izmantošana tirgū pieprasītās preces vai pakalpojuma izstrādei, .. dod labumu kompānijai, ir svarīga valsts ekonomikai un sabiedrībai kopumā.” (Boļšakovs, 2008, 307) Savukārt no vispārējās pieejas viedokļa pozitīvi vērtējama V. Guniņa, V. Barancejeva, V. Ustinova un S. Ļapinas izstrādātā definīcija: „Inovācija ir jauninājums kā izgudrojuma praktiskās ieviešanas rezultāts. Pie inovācijas pieder jauni produkti un zināšanu ietilpīgi tehnoloģiskie procesi, kā arī produktu modifikācijas.” (Баранчеев, Гунун, Устинов, Ляпина, 2000).

Viena no vadošajām pasaules vārdnīcām „Merriam-Webster” inovāciju skaidro kā kaut kā jauna ieviešanu vai arī kā jaunu ideju, metodi vai ieceru (Merriam-Webster Online Dictionary, 2009).

T.Ravičandrans norāda, ka bija izcēlies pat savdabīgs „definīciju karš”, kad katrs nākamais autors uzskatīja, ka visi iepriekšējie ir „pētījuši ne to”, un tāpēc viņu atzinumi nav korekti un nav pieņemami (Ravichandran, 2000). Tomēr visas definīcijas ir iespējams sagrupēt pēc atsevišķām pazīmēm. Svetlana Terebova uzskata, ka inovācija ir:

- izmaiņas;
- process;
- darbība;
- rezultāts;
- jauninājums (Terebova, 2008, 2).

Viena no būtiskajām atšķirībām termina skaidrojumā ir saistīta ar dažādām pieejām. Var izšķirt divas pamatpieejas:

- inovācijas kā radošs process;
- inovācijas kā jauninājumu ieviešanas tehnoloģiskais process, kura rezultātā rodas jaunas preces, pakalpojumi un ražošanas tehnoloģijas.

Pirmā pieeja saistīta ar ļoti abstraktiem, vispārīgiem definējumiem, no kuriem nav skaidri redzama procesa būtība un tā galarezultāts. Savukārt otrā pieeja vairāk saistīta ar detalizētiem definējumiem, kuru pamatā ir inovāciju kā tehnoloģiskā procesa uztvere ar skaidri redzamiem šī procesa starprezultātiem un galarezultātiem (Boļšakovs, 2008). Tāpat inovatīvs process ir zinātnisko pieeju transformēšana inovācijās, bet tās ir secīgu darbību kopums, kas noved ideju līdz konkrētam produktam (tehnoloģijai, pakalpojumam) un tā praktiskai izmantošanai. Ekonomisko terminu skaidrojošās vārdnīcās, kā arī ES un OECD likumdošanas aktos, pārskatos, rokasgrāmatās u.c. dokumentos ietvertā termina „inovācija” definējuma pamatā ir tieši šāda pieeja. Atšķirīgas inovāciju definīcijas veidojas no inovācijas jēdziena dažādas izpratnes.

Veicot dažādu inovāciju klasifikāciju veidu analīzi, J. Boļšakovs norāda, ka lielākoties definīcijās nav sistēmas, tās ir haotiskas un nebalstās uz zinātnisku pamatojumu. Lielākā daļa autoru patvaļīgi izvēlas kvalifikācijas sistēmas kritērijus, un pēc tiem inovācijas tiek sadalītas pa to veidiem. J. Boļšakova izveidotā inovāciju pamatveidu klasifikācija ir attēlota 3. tabulā.

3. tabula. **Inovāciju pamatveidu klasifikācija atkarībā no to kritēriju klasifikācijas**

(Boļšakovs, 2008, 25)

Kritērijs	Inovāciju pamatveidi
Jauninājuma pakāpe	Bāzes (radikālās) /Uzlabotās
Praktiskās darbības raksturs	Ražošanas/ Vadības
Tehnoloģiskie parametri	Produkta /Procesa

Pedagoģijā inovācijas tiek analizētas kā praksē ieviesti jauni produkti. Piemēram, visā valsts neatkarības laikā pedagoģiskajā darbībā daudz un aktīvi tiek runāts par sadarbību skolēns ↔ skolēns, skolēns ↔ skolotājs, skolēns ↔ skolotājs ↔ vecāki, bet daudzās izglītības iestādēs, tajā skaitā augstskolās sadarbība students un pasniedzējs, joprojām ir neatrisināta problēma.

Demokrātiskā sabiedrībā sadarbību uzskatīt par inovāciju ir būtiski. Tā raksturo skolēna, skolotāju un vecāku aktīvu un līdztiesīgu kopā darbošanos, un atbildība par skolēna personības attīstību, viņa mācīšanās „produktu” ir sadalīta starp skolotāju un skolēnu attiecībā 50% pret 50%. Līdzīgi tas ir augstskolās, kurās sadarbība students–pasniedzējs līdztiesīgi norit studiju procesā (Špona, 2006).

Teorētiskā analīze parāda, ka arī pedagoģiskajā darbībā norit inovatīvi procesi, īpaši tie saistīti ar pedagoģiskajiem līdzekļiem (saturu, programmām, metodēm, paņēmieniem), kuri ir izstrādājami un ieviešami studiju procesā. Šie pedagoģiskie līdzekļi analizējami galvenokārt mācīšanās procesā, kas, pamatojoties uz I. Tiļļas atziņām, mūsdienās iegūst sociokultūras mācīšanās raksturu (Tiļļa, 2005). Šī pieeja arī ir inovatīva, jo tai ir vispārējs raksturs gan vispārīzglītojošajā skolā, gan augstskolā, gan pieaugušo mūžmācīšanās procesā.

1.3.2. Inovācijas mācību procesā

Augstākas attīstības tempus mūsdienās vairs nenosaka tradicionālie resursi – kapitāls un darbaspēks –, tāpat arī tradicionālās industrijas tehnoloģijas, bet gan augsto tehnoloģiju un ar tām saistīto nozaru īpatsvars eksportā tautsaimniecībā, tas ir, attīstību nosaka zināšanu resursi un spēja tos produktīvi komercializēt, balstoties uz inovācijām.

Inovātīvā sistēma, kuras galvenais pievienotās vērtības avots ir inovācijas, tiek saukta par zināšanu ekonomiku. Inovācijas pašas no sevis netop un nerealizējas ne valsts, ne uzņēmumu līmenī. Inovāciju politika nevar būt īstenota atrauti no izglītības, zinātnes, uzņēmējdarbības.

Visu izglītības nozares virzību ietekmē gan valsts politika, gan vairākas starpvalstu vienošanās. Viena no būtiskākajām ir Lisabonas stratēģija (1998), kurā Eiropas valstu vadītāji apņēmas līdz 2010. gadam padarīt Eiropas Savienību par pasaulē visdinamiskāko un konkurētspējīgāko uz zināšanām balstīto tautsaimniecību, kas spētu nodrošināt ilgtspējīgu ekonomisko attīstību, radot vairāk un labākas darba vietas, un panākt lielāku sociālo kohēziju, saudzējot vidi. Šajā stratēģijā tika izvirzīti arī tādi uzdevumi, kas tieši saistīti ar izglītību. Viens no tiem – zināšanu sabiedrības attīstība, lai radītu vidi sekmīgai zinātnes un pētniecības attīstībai un sasaistītu izglītību, zinātni un ražošanu, veicinātu uz inovācijām balstītas industrijas attīstību. Otrs ar izglītību saistītais uzdevums ir attīstīt darba tirgu, lai veicinātu investīciju piesaisti cilvēkresursu attīstībai (Lisabonas stratēģija, 1998).

Augsti izglītota, atvērtajā darba tirgū konkurētspējīga darbaspēka sagatavošana, sabiedrības locekļu motivēšana iegūt zināšanas ir uzskatāma par izšķirošu faktoru Latvijas attīstībā 21. gadsimtā. Izglītības pieejamība visiem, mūžmācīšanās iespējas ir būtisks sabiedrības kohēzijas priekšnoteikums.

Nešaubīgi globalizācija un internacionalizācija ir priekšnoteikumi veiksmīgai zināšanu sabiedrības funkcionēšanas nodrošināšanai. Valsts cenšas izmantot internacionalizācijas procesa priekšrocības katras sociālās grupas interesēs. Uzņēmumi, izglītības iestādes, politiskās partijas, sabiedriskās organizācijas, darba tirgus organizācijas un citas interesentu grupas sniedz savu ieguldījumu starptautiskās sabiedrības attīstībā.

Līdz ar globalizācijas procesu attīstību un valsts ekonomiskās situācijas izmaiņām arvien aktuālāks kļūst jautājums par izglītības kvalitāti un efektivitāti, par inovatīvu pieeju mācību procesam. Mūsdienā Latvijas tautsaimniecības attīstības situācija ļauj ieviest inovācijas gan formālā, gan neformālā izglītībā, sociāli ekonomiskajā, politiskajā un pārvaldes sistēmā.

Īpaši svarīga ir jaunas pieredzes apguve – patstāvīga jaunu zināšanu meklēšana, to izmantošana jaunos apstākļos, radošas darbības pieredzes veidošana vienlaikus ar vērtību orientācijas izstrādi (Кларин, 1998). Zināšanas 21. gadsimtā kļūst par attīstības galveno dzinēj spēku visās darbības jomās un visā cilvēka mūžā. Lai pastiprinātu šo pamatu, īpašu uzmanību nepieciešams pievērst zināšanu radīšanas pārvaldībai un šī procesa uzlabošanai. Katrs mācību process ir vērsts uz spēju attīstīšanu – sākot no pirmsskolas posma un beidzot ar mūžmācīšanos. Pēdējos gados ir ieviests daudz jaunu metožu, kā arī izstrādāti jauni zinātņu

mijiedarbības un sadarbības veidi. Strauji rodas dažādas inovācijas sociālajā jomā, t.sk. izglītības un kultūras jomā.

Lietojot terminu „inovācija”, ne vienmēr veidojas vienota izpratne par tā būtību, jo pasaulē, vēloties izcelt kādu noteiktu inovācijas procesa īpatnību vai savdabību, ir pieņemts lietot atšķirīgas definīcijas, kas raksturo inovāciju mācībās. Ir skaidrs, ka inovācijas var aptvert visas sabiedrības attīstības norises, sākot ar izglītību, zinātni, pētniecību, intelektuālā īpašuma aizsardzību, uzņēmējdarbības atbalstu zinātnes parkos, tehnoloģiskajos centros un biznesa inkubatoros un beidzot ar uzņēmuma vadību, ražošanas organizāciju, tirgus izpēti un produkcijas realizāciju tirgū.

Ir jāatzīst, ka civilizācijas attīstība ir visciešākajā veidā saistīta ar inovāciju. Lielie zinātniskie atklājumi ir nozīmīgi izmainījuši dzīves kvalitāti. Simti un tūkstoši jauno ideju īstenotāju jeb inovatoru ir padarījuši izgudrojumus par izmantojamiem praksē, un to pilnveidošana un tālākā uzlabošana ir nepārtraukts process. Cilvēka radošais gars nepārtraukti meklē jaunus risinājumus, kā, izmantojot uzkrātās zināšanas un apgūto prasmī, vienas nozares sasniegumus varētu veiksmīgi izmantot citā nozarē, kā uzlabot jau esošos produktus un sasniegt efektīvāku jaunradītās produkcijas praktisko pielietojumu un konkurētspēju tirgū.

Tehnoloģiju izmantošana mācīšanās procesā ir laikmeta iezīme. Turklāt tehnoloģiju ietekmē mācīšanās mainās, īpaši citāda kļūst domāšana un uztvere. Marks Prenskis (Prensky, 2001) pēta datorspēļu ietekmi uz domāšanu un mācību procesa izmaiņām, un 2001. gadā publicētajā grāmatā „*Digital Game-Based Learning*” viņš apkopojis desmit secinājumus par mūsdienu jaunās paaudzes domāšanas atšķirībām salīdzinājumā ar vecākās paaudzes domāšanu. M. Prenska secinājumi gan saistīti ar Amerikā veiktiem pētījumiem, un novērojumi notikuši atšķirīgos apstākļos nekā Latvijā.

Desmit atšķirības domāšanas veidā jaunajai un iepriekšējai paaudzei, kuras novērojis M. Prenskis un kuras izraisa ietekmi uz mācību procesa efektivitāti un uz biznesa vidi, ir:

- 1) nevienmērīgs uztveres ātrums pretstatā tradicionālajam;
- 2) paralēla datu apstrāde pretstatā lineārai apstrādei;
- 3) nejauša izvēle pretstatā secīgai izvēlei;
- 4) vispirms attēls, nevis teksts;
- 5) kontakti pretstatā savrupībai;
- 6) aktivitāte pretstatā pasivitātei;
- 7) spēle pretstatā darbam;
- 8) kas man par to būs?;
- 9) fantāzija pretstatā realitātei;
- 10) tehnoloģijas kā draugs, nevis kā ienaidnieks (Prensky, 2001).

Pagājušā gadsimta piecdesmitajos gados neirobiologu un neiro psihologu veiktie smadzeņu darbības pētījumi pierādīja, ka smadzenes pielāgojas ārējiem apstākļiem visas dzīves garumā un nevar apgalvot, ka cilvēks, izveidojis savus uzvedības un domāšanas modeļus agrā bērnībā (līdz 3–5 gadu vecumam), vēlāk nespēj tos mainīt. Strādājot ar datoru vienu un to pašu darbu, pieaugušais un pusaudzis nodarbina atšķirīgas smadzeņu daļas. Taču, lai panāktu paliekošas izmaiņas smadzeņu struktūrās, iedarbībai jābūt diezgan ilgstošai un uzmanības koncentrācijai – noturīgai. Lai panāktu vēlamās izmaiņas domāšanas veidā, *Scientific Learning's Fast Forward Program* iesaka 5 līdz 10 nedēļas veltīt 100 minūtes dienā, piecas dienas nedēļā darbam ar to. Liela daļa bērnu un pusaudžu pavada pie datora krietni ilgāku laiku nekā minētais, turklāt katru dienu un ne tikai dažus mēnešus, bet gadus. Tātad tas pilnīgi noteikti var ietekmēt un ietekmē jauniešu informācijas apstrādes veidu. Daudzi vecāki un pedagogi to novēro savā ikdienas dzīvē un darbā, bet M. Prenskis to pierāda un formulē konkrēti.

1. Nevienmērīgs uztveres ātrums pretstatā tradicionālajam

To, kā jaunā paaudze piemērojas saraustītam, lēcienuveida uztveres ātrumam, vislabāk var novērot, skatoties MTV mūzikas klipus, kuros liels skaits attēlu mainās ātrā, neregulārā tempā. Tas pats notiek datorspēlēs, kad, nokļūstot jaunā līmenī, pēkšņi strauji mainās spēles ātrums un ir jāpiemērojas tam, turklāt ne tikai jāvēro, bet arī jāspēj reaģēt. Var uzskatīt, ka vecākā iepriekšējā paaudze (televizora vērotāji) jau bija uztrenējusi savu uztveri lielākam ātrumam nekā viņu senči, taču jaunā paaudze vairs nevēlas tikai vērot. Viņi vēlas nekavējoties reaģēt, sadarboties, būt interaktīvi. Tam, protams, ir arī negatīvās puses – nepacietība, agresivitāte, nemiers. Ja mācību process ir pārāk lēns un monotons, šīs negatīvās puses izpaudīsies. Ja mācību process būs pietiekami dinamisks, ar mainīgu ātrumu un interesants, tad izpaudīsies atbilstošās pozitīvās īpašības – aktivitāte, interaktivitāte, ātri risinājumi. No šāda skatu punkta raugoties, galvenais uzdevums ir nebremzēt mūsdienu skolēnu mentālo aktivitāti.

2. Paralēla datu apstrāde pretstatā lineārai

Paralēlas darbības nozīmē, ka vairākām darbībām vienlaikus tiek veltīts aptuveni līdzīgs uzmanības daudzums pretstatā secīgai lineārai informācijas apstrādei. Jaunieši, masveidā spēlējot datorspēles, faktiski pārprogrammē savu domāšanas modeli daudzuzdevumu (*multitasking* – angļu val.) režīmā, un tāpēc var teikt, ka mūsdienās notiek vispārēja noteiktas paaudzes smadzeņu pārprogrammēšana. Vai tas ir labi vai slikti, un vai tas notiek pirmo reizi? Sociālie psihologi norāda uz iepriekšējo cilvēces masveida domāšanas „pārprogrammēšanu” – tas notika saistībā ar rakstītā teksta parādīšanos un vēlāk – ar drukātā teksta masveida izplatīšanos.

Rakstīts teksts ir lineārs, informācijas izklāsts ir secīgs, un ļoti ilgu laiku tas bija vienīgais informācijas tālāknodošanas veids. Tas izveidoja atbilstošu informācijas apstrādes veidu domāšanā. Šodienas apstākļos informāciju iegūst ne tikai no vienas vai vairākām grāmatām vai skolotājiem. Informācija plūst uz cilvēkiem no visām pusēm – to piegādā ne tikai ikdienas dzīves un darba vide, bet arī masu mediji, internets savieno mūs ar visu pasauli, un piegādātā informācija ir dažādu autoru veidota un atspoguļo atšķirīgas domāšanas struktūras. Datorspēļu pasaulē tas izpaužas kā daudzuzdevumu spēles, paralēlas darbības vairākos ekrānos, spēles ar vairākiem dalībniekiem u. tml., un tas prasa dalītu uzmanību.

3. Nejauša izvēle pretstatā secīgai izvēlei

Papildus iepriekš teiktajam spēļu pieredzei ir raksturīgs arī tas, ka neviens iepriekš nebrīdina par briesmām, bieži vien nav zināmi principi, pēc kādiem darbojas atsevišķs tēls spēlē. Tāpēc, spēlējot datorspēles, attīstās spēja uztvert situācijas, saprast tēlu uzvedības principus no novērotā, izvirzīt hipotēzes un pārbaudīt tās. Spēles likumu izzināšana attīsta induktīvo domāšanu.

Nejauša izvēle nozīmē, ka tiek uztverts un apstrādāts nejauši izvēlēts informācijas apgabals, nevis notiek sekošana secīgai loģiskai ķēdei. Šādu no dažādām neatkarīgām daļām saliktu informācijas gabalu apstrāde rezultātā ļauj izdarīt pašam savus slēdzienus un izvirzīt savas hipotēzes.

4. Vispirms attēls, nevis teksts

Agrāk galvenā informācijas daļa izpaudās teksta veidā, un to papildināja attēli. Šobrīd situācija mainās tā, ka teksts tikai papildina un izskaidro pieredzi, kas iegūta kustīgu vai statisku attēlu veidā. Jaunajai paaudzei ir ļoti attīstīta piktoriālā, ikoniskā vai neverbālā saziņa. Šim fenomenam ir arī negatīvās puses, kas saistītas ar literārās valodas un informācijas dziļuma problēmām. Piemēram, RTU studentiem, kam jāapgūst tēlotājas ģeometrijas priekšmets, tāda situācija ir ļoti pozitīva, jo inženieru un arhitektu saziņa notiek grafiskā valodā, pamatā ar attēlu – rasējumu palīdzību.

5. Kontakti pretstatā savrupībai

Visaptverošā iespēja komunicēt visā pasaulē vairs neierobežo cilvēkus atkarībā no to atrašanās vietas. Tāpat jebkuru jautājumu var uzdot internetā dažādos sociālajos tīklos un cerēt sagaidīt simtiem atbilžu. Komunikācija var būt gan sinhrona (tiešā laikā), gan asinhrona (ar laika nobīdi). Šīs iespējas stimulē jauno paaudzi meklēt dažādus ceļus, kā iegūt informāciju. Pozitīvs ieguvums ir iespēja veidot domubiedru grupas kopīgu projektu veikšanai. Elektroniskās saziņas anonimitāti var uzskatīt gan par plusu, gan mīnusu. Kautrīgi cilvēki, kas sabiedrībā baidās runāt, internetā var izpausties brīvāk. Turklāt specifisku

jautājumu risināšanai var nebūt domubiedru sasniedzamā apkārtnē. Internets šo problēmu novērš pilnībā.

6. *Aktivitāte pretstatā pasivitātei*

Daudzi uzskata, ka mūsdienu tehnoloģijas stimulē cilvēku aktivitāti. Iepriekšējā paaudze tika radināta tikai vērot televizoru, savukārt datorspēles trenē tūlītēju atbildes reakciju, lēmuma pieņemšanu, interaktivitāti. Pie tam virtuālā nāve un papildu dzīvības spēlēs samazina piesardzību, līdz ar to jauni cilvēki uzdrīkstas vairāk nekā viņu priekšgājēji. Tas gan ir pretrunā ar citu viedokli, ka piesardzības trūkums un „atjaunojamā dzīvība” var paaugstināt vardarbības risku reālajā dzīvē, un šis jautājums vēl aizvien ir pastiprinātas izpētes priekšmets sociālajā psiholoģijā.

7. *Spēle pretstatā darbam*

Jaunu informāciju var iegūt dažādi – darbā, spēlē, atpūtā un citādi. Jaunā paaudze noteikti dod priekšroku iegūt zināšanas patīkamākā veidā caur spēli, nevis smagā darbā. Daudzas spēles satur prātu attīstošus elementus – puzzles, dažādus ar telpiskām vai plakanām figūrām saistītus uzdevumus, loģiskas mīklas, stratēģiskās spēles u.c. Ir izstrādātas daudzas profesionālas treniņspēles, simulācijas un spēles, kas ļauj iejusties pilsētu būvētāja (SimCity), viesnīcu menedžera un citu profesiju dzīvē. Latvijā uzņēmējs un RPIVA pedagoģijas doktorants Jānis Grāvītis jau vairākus gadus izstrādā un ievieš biznesa un mācību spēles, kas gan nav datorspēles, bet izspēlējamas vai nu kā galda spēles, vai „dzīvajā”, aktīvi piedaloties visiem spēles dalībniekiem. Jaunieši dod priekšroku vieglākiem informācijas iegūšanas veidiem un izvairās no tādiem, kas prasa piepūli (grāmatu lasīšana var būt smags darbs tiem, kam tas nepatīk) un nav interesanti.

2010. gada pētījumā „Jauniešu dzīvesdarbības, nākotnes perspektīvas un vērtību sistēmas salīdzinošā analīze”, kurā piedalījās Krievijas Izglītības akadēmijas Izglītības socioloģijas institūts un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, tika konstatēts, ka skolēni informācijas ieguvē priekšroku dod internetam, draugiem un pat grāmatām, bet skolotājs un mācību stunda ir pēdējā vietā (Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā, 2011).

8. *Kas man par to būs?*

Katrs, kas spēlē datorspēles zina, ka katra darbība tiek novērtēta ar punktiem, uzvaru, nokļūšanu nākamajā līmenī, papildu dzīvību vai ko citu. Tātad katrai darbībai seko kāds novērtējums un ieguvums (vai zaudējums). Cilvēki grib to zināt, un tas ir būtiski pirms katras jaunas darbības uzsākšanas, arī mācībās. Vai būs kontroldarbs? Kas sekos šai tēmai – mājas darbs, tests, projekts vai nekas? Tie visi ir jautājumi, kas izmaina cilvēka attieksmi pret mācīšanos. Ja ieguvums neliekas pietiekams, uzmanība krītas vai tās nav vispār. Piemēram, Bills Geitss pameta Hārvarda universitāti, lai darītu ko rentablāku, tiesa gan – vēlāk viņš

studijas pabeidza. Būtiska ir proporcija starp ieguldīto darbu un saņemto ieguvumu, un tā vienmēr tiek izvērtēta pirms darba sākšanas.

9. *Tehnoloģijas kā draugs, nevis kā ienaidnieks*

Šis atzinums saistīts ar to, ka mūsdienu cilvēki aug kopā ar tehnoloģijām jau kopš dzimšanas un uztver tās kā savas dzīves neatņemamu, dabīgu sastāvdaļu. Jaunieši viegli tās apgūst, un digitālā tehnoloģiju „valoda” ir viņu otrā dzimtā valoda salīdzinājumā ar vecāko paaudzi, kurai katra jauna tehnoloģija tās apguves sākumā rada sarežģījumus.

10. *Fantāzija pretstatā realitātei*

Mūsdienu tehnoloģijas mācībās aktivizē fantāziju vai tieši pretēji – realitāti tur, kur tās nevar būt, piemēram, citplanētiešu sabiedrībā, kosmosā u.c. Cits aspekts ir anonimitāte, kas ļauj cilvēkam izdomāt sev citu identitāti – vecumu, dzimumu, izskatu – un veidot dažādas izdomātas apvienības un domubiedru grupas. Spēja fantazēt saistīta ar savas vides veidošanu, un dažreiz vairāk digitālās vides, nevis reālās. Informācijas apmaiņas jauda, iespēja lejuplādēt dažādas tehnikas un elementus, kompilēt materiālus no dažādām pusēm iedvesmo radošas idejas un atvieglo to realizāciju. Cilvēki parasti ļoti pozitīvi novērtē radošos uzdevumus, ja tādi tiek iekļauti mācību programmā.

Arī Latvijā tiek pētītas M. Prenska (Prensky, 2001) atziņas. Ar to nodarbojas RTU doktorante un mācībspēks Ieva Jurāne savā zinātniskajā darbībā.

Dabiskās mācīšanās pārstāvji Renāte un Džefrijs Keini uzskata – ja vien tekstu apguvi līdzsvaro ar dabiskas mācīšanās principiem, tad tas nesagādā grūtības. Turklāt viņi paplašina teksta formas izpratni un skaidro to kā „informāciju” (Caine, Caine, 2005).

R. Keina un Dž. Keins izvirzījuši *divpadsmit* dabiskas mācīšanās principus, kas būtu jāievēro tekstu (informācijas) apguves procesā, un atklāj ar to saistītos ieguvumus.

1. princips. *Jebkura mācīšanās ir saistīta ar fizioloģiju.*

Ieguvums. Visi cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, ja/kad viņi tiek iesaistīti darbībā, kas dabiski pieprasa lietot viņu sajūtas un ķermeni.

2. princips. *Smadzenes/prāts ir sociāla kategorija.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, ja viņu vajadzības pēc sociālas saskarsmes un attiecībām tiek atzītas un izmantotas.

3. princips. *Jēgas meklējumi ir iedzimti.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, ja viņu intereses, mērķi un idejas tiek atzītas, respektētas un izmantotas.

4. princips. *Jēgas meklējumi notiek modelējot.*

Ieguvums. Visiem cilvēkiem ir būtisks, pamatīgs potenciāls uztvert un radīt modeļus un savienot jaunus modeļus ar tādiem, kādus tie jau izprot.

5. princips. *Modelēšanas procesā nozīmīgas ir emocijas.*

Ieguvums. Visi cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, ja tiek veicinātas atbilstošas emocijas pirms pieredzes gūšanas, pieredzes laikā un pēc tās.

6. princips. *Smadzenes/prāts pārstrādā informācijas daļas un veselumu vienlaicīgi.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, kad detaļas (specifiskus faktus un informāciju) iestrādā veselumā, lai to var uztvert kā notikumu reālajā dzīvē, kā jēgpilnu stāstu vai projektu, ko paši var radīt vai novērot.

7. princips. *Mācīšanās procesā iesaistīta gan uzmanība, gan uztvere.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, kad to uzmanība ir padziļināta un mācīšanās tiek izmantoti daudzveidīgi piemēri.

8. princips. *Mācīšanās ir gan apzināta, gan neapzināta.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācāmo vielu, ja tiem dod laiku reflektēt un prātā pārstrādāt pieredzi, kura tiek piedzīvota.

9. princips. *Vēlams izmantot vismaz divas atcerēšanās metodes.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, ja notiekošais piedāvā dažādas atcerēšanās iespējas.

10. princips. *Mācīšanās ir saistīta ar individuālo.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, ja tiek ņemtas vērā individuālās atšķirības brieduma pakāpē, attīstībā un iepriekšējās mācīšanās pieredzē.

11. princips. *Sarežģītu mācīšanos uzlabo izaicinājums, bet nomāc bezspēcības un/vai noguruma draudi.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācāmo saturu, ja tie viņi tiek virzīti pieņemt izaicinājumus un tiek arī atbalstīti.

12. princips. *Jāņem vērā, ka katras smadzenes ir unikālas.*

Ieguvums. Cilvēki spēj efektīvāk uztvert un apjēgt mācīšanās saturu, ja iesaista viņa unikālos un individuālos talantus, spējas un pieredzi.

Nav svarīgi, cik un kādas metodes izmanto mācīšanas un mācīšanās procesā, bet ir svarīgi, cik daudzveidīgi tās iedarbojas uz sajūtām, kādus domāšanas procesus iedarbina un cik nozīmīga ir šī mijiedarbība starp cilvēku, kas mācās, un skolotāju, kas māca.

Ar šiem dabiskās mācīšanās principiem tika iepazīstināti pedagogi, kas strādāja ar pieaugušajiem. Viņi atzina, ka to ievērošana nozīmīgi palīdz uzlabot sadarbību un mācīšanās kvalitāti. Tāpēc var secināt, ka zināšanu plūsma veidojas no diviem savstarpēji saistītiem, bet principiāli atšķirīgiem procesiem – zināšanu radīšanas procesa jeb zinātnes un zināšanu pielietošanas procesa praksē jeb inovācijām. Zinātne ietver sevī visas ar zināšanu radīšanu saistītas darbības, t.i., visu līmeņu izglītību un zinātniski pētniecisko darbu. Savukārt inovācijas aptver rīcību, kas saistīta ar zināšanu izmantošanu un prasmju īstenošanu, lai radītu pilnvērtīgākus produktus un produktīvākus pakalpojumus (Latvijas Investīciju un attīstības aģentūra, 2007).

Zināšanu sabiedrības pamatā ir mūžmācīšanās, novatorisma idejas un pašas inovācijas.

Lai pastiprinātu šo pamatu, īpaši uzmanību nepieciešams pievērst zināšanu radīšanas un pārvaldības galvenajiem principiem un šī procesa uzlabošanai. Cilvēku mācīšanās un sabiedrības attīstība notiek mijiedarbībā. Šai pētījumā autore ir izstrādājusi un pieaugušo mācībās izmantojusi kritēriju „**mācīšanās prasmju lietošana**”, kam ir trīs rādītāji:

- 1) klausīšanās prasme;
- 2) lasīšanas prasme;
- 3) runāšanas prasme.

Rādītājam „klausīšanās prasme” ir trīs līmeņi:

- A. vienmēr prot koncentrēties, uztverot un izprotot informāciju;
- B. prot epizodiski koncentrēties, uztverot un izprotot informāciju;
- C. neprot vadīt koncentrēšanos, uztverot un izprotot informāciju.

Rādītājam „lasīšanas prasmes” ir trīs līmeņi:

- A. ar interesi lasa obligāto/neobligāto izziņas literatūru un avotus;
- B. lasa obligāto izziņas literatūru un avotus;
- C. lasa izziņu literatūru un avotus prasību situācijā.

Rādītājam „runāšanas prasme” ir vairāki līmeņi:

- A. mācīšanās procesā prot lietot monologu un dialogu;
- B. mācīšanās procesā prot lietot monologu;
- C. runas lietošana prasību situācijā.

Darbā nav izmantots rādītājs „rakstīšanas prasmes”, pieņemot, ka topošajiem uzņēmējiem tās ir pietiekošas.

Sabiedrības politiskās un ekonomiskās izmaiņas ir noteikušas humānās izglītības paradigmas veidošanos (Beļickis, 1997). Inārs Beļickis salīdzina iepriekšējās autoritārās un jaunās humānās sadarbības paradigmu saturu (sk. 4. tab.).

4. tabula. **Autoritārās un humānās sadarbības paradigmu salīdzinājums**

(veidots pēc I. Beļicka, 1997)

Vecā paradigma	Jaunā paradigma
Mācīšanas un kontroles paradigma.	Nepārtrauktas izglītības un mācību panākumu gūšanas paradigma.
Panākumus apliecina nedaudzi „veiksminieki” – teicamnieki (bet kā veicas pārējiem?)	Ikvienu skolēnu samēroti panākumi ir izglītības mērķa galvenā jēga.
Mācībstunda ir lineāra, un tajā dominē viens komunikācijas veids.	Mācības – mācīšana un mācīšanās noris pa spirāli, īstenojot sistēmiskus uzlabojumus un gūstot panākumus.
Orientācija uz skolēnu sekmēm, turklāt skolēnu dalīšana sekmīgajos un nesekmīgajos ir svarīga šīs paradigmas iezīme.	Orientācija uz pedagoģisko procesu, princips „panākumi – rezultāti” ir svarīgs, taču virzība uz panākumiem ir vēl svarīgāka.
Darba uzdevums ir obligāti jāizpilda, bet par uzdevuma veicēja gandarījumu nav jā rūpējas.	Darbs ir goda lieta, tam jābūt subjektīvi nozīmīgam un jāspēcina darītājs.
Skola ir skolēnu mācīšanas iestāde. Pats skolēns ir pasīvs, skolotājs – aktīvs.	Skola ir mācīšanas mācīšanās iestāde. Tajā gan skolotājs, gan skolēni mācās, kā labāk paveikt kopējo darbu.
Skolotāji cits no cita ir izolēti gan laikā, gan telpā.	Skolotāji sadarbojas savstarpēji un ar skolēnu grupām, un panākumi ir visiem kopēji.
Administrācija ir uzlūkojama par skolotāju dabisku pretinieku.	Administrators ir komandas loceklis un palīgs to šķēršļu novēršanā, kas traucē skolotājiem un skolēniem gūt panākumus.
Skolotājs ir dabisks skolēna pretinieks.	Skolotājs ir mācību komandas dalībnieks.
Autoritāra un hierarhiska sistēma, kas vada sarežģītu kompleksu, kontrolē norises. Jūtamas bailes no varas pārspēka.	Vadīšana ir palīdzība un atbalsts, kas balstīti uz profesionālo izvēli; vadītājs vienlaikus ir arī faktiskais līderis.
Centralizēta mācību plānu, programmu izpildes un skolotāja lietoto metožu kontrole (stundā, dienā, gadā).	Vispirms – katra konkrēta notikuma, norises, metožu lietojuma paškontrolē.
Disciplīna – visiem viena.	Pašdisciplīna, kas netraucē citus.

Ināra Beļicka salīdzinājums ir būtisks, organizējot gan skolas, gan pieaugušo mācību procesu. Jaunais humānais mācību process ir audzinošs, skolēnam personīgi nozīmīgs, un tas var kļūt par pamatu mūžmācīšanās vajadzību attīstībai.

Katrs mācību process ir vērsams uz spēju attīstīšanu – raugoties no privātpersonu un organizāciju viedokļa, tas galvenokārt ir attiecināms uz kompetences attīstīšanu, īpaši akcentējot sabiedrības attieksmi un vērtības, kas būtiski maina cilvēku pašpiederzi.

Mainoties pašpiederzei, mainās cilvēku vērtības sabiedrībā. To uzskatāmi var redzēt 5.tabulā, kas parāda Rasmus Garlejas vērtību salīdzinājumu sabiedrības pārmaiņu procesos. „Tradicionālās un inovatīvās vērtības” ir analizējusi arī Anna Šmite (Šmite, 2004, 87). Šis salīdzinājums liecina par dzīves darbības mērķa būtisku izmaiņu – palīdzēt katram cilvēkam apzināties mācīšanās procesā, ka viņš ir sabiedrības attīstības mērķis un augstākā vērtība.

Līdz ar demokrātijas attīstību sabiedrībā cilvēku labklājība kļūst par galveno kritēriju. Vērtību izmaiņu sekmē globalizācijas process, kas prasa augstu zināšanu līmeni un izraisa spēcīgu konkurenci, un valstij ir jāspēj ar to tikt galā. Labklājību nevar nodrošināt, ja nepietiek ekonomisko resursu, tomēr labklājība nav tikai ekonomiska rakstura panākums. Lai gūtu panākumus, gan atsevišķām personām, gan sabiedrībai kopumā jācenšas izmantot internacionalizācijas procesa radītās iespējas. Katram uzņēmumam, izglītības iestādei, politiskajai partijai, sabiedriskajai organizācijai ir jāiesaistās starptautiskajā sadarbībā.

5. tabula. **Vērtību salīdzinājums mācībās**

(veidots pēc Garleja, 2000)

Tradicionālās vērtības	Inovativās vērtības
Morāle	Pašrealizācijas prasmes
Augsta darba samaksa	Augsts dzīves līmenis
Vispārātzītu panākumu vērtējums	Panākumu individuāls vērtējums
Tradicionālās lomas	Robežu nojaukšana lomu ierobežojumam
Ticība ražošanas prioritātei	Ticība cilvēkpotenciālam
Dzīvot, lai strādātu	Strādāt, lai dzīvotu
Varoņu pielūgsmē	Ideju pielūgsmē
Attīstības vienlīdzība	Nevienmērīgas attīstības seku apzināšanās
Ražošanas paplašināšana	Pakalpojumu sfēras paplašināšanās
Tehniskie jaunievedumi	Tehnoloģijas inovācijas

Informācija un zināšanas ir pamatfaktori, kas nodrošina panākumus nākotnē. Augsti kvalificēts personālsastāvs, pārējo darbinieku savstarpējā uzticēšanās un mērķtiecīga

sadarbības tīklu veidošana arī ietilpst to priekšnosacījumu skaitā, kas nepieciešami, lai gūtu vēlamus sasniegumus. Veidojot sadarbības sociālos tīklus, tiek veicināta jaunu iniciatīvu rašanās, un uz tām ir balstīta tālāko inovāciju attīstība mācību procesā (Maslo, 2006). Tāpēc var apgalvot, ka nevis atsevišķi inovatīvi fakti, bet gan inovāciju sistēmu izveide var veidot efektīvāku izglītību.

Inovāciju sistēma nodrošina zināšanu plūsmu no zināšanu radītājiem uz zināšanu izmantotājiem. To veicina pasākumu kopums, kura būtiska sastāvdaļa ir mācīšanās. Pasaulē tiek veidotas nacionālas inovāciju sistēmas. Nacionālā inovāciju sistēma ir katrā valstī izveidota kārtība, kas nodrošina zināšanu un prasmju efektīvu apriti sabiedrībā un veicina līdzsvarotu sabiedrības intelektuālo un saimniecisko attīstību. Tā ir valdības, sabiedrības un privātā sektora institūciju un to īstenoto pasākumu kopums. Faktori, kas ietekmē inovācijas sistēmas veidošanos un attīstību, ir:

- izglītības sistēma;
- pētniecības (zinātnes, jaunrades) sistēma;
- uzņēmējdarbības vide;
- finanšu sistēma;
- likumdošana (jurisdikcija) (Investment and Development Agency of Latvia, 2007).

Nacionālās inovāciju sistēmas sekmīgai īstenošanai nepieciešami inovatīvās darbības atbalsta instrumenti – programmas, projekti, plāni un citi pasākumi, kas veicina sistēmas dinamisku darbību un attīstību. Inovāciju atbalsta instrumentus var iedalīt šādi:

- 1) finanses;
- 2) infrastruktūra:
 - biznesa inkubatori;
 - tehnoloģiskie vai inovāciju centri;
 - zinātnes/tehnoloģiskie parki;
 - industriālie parki;
- 3) izglītība/mācības, konsultācijas, informācija:
 - izglītības/mācību programmas;
 - konsultāciju pieejamība;
 - tehnoloģiju pārnese;
 - kompetences centri;
 - informācijas centri (Investment and Development Agency of Latvia, 2007).

21. gadsimta sākumā tradicionālās konkurences priekšrocības – kapitāls, zeme, izejvielas un tehnoloģijas – vairs nenosaka uzņēmuma vai organizācijas veiksmi. Gluži pretēji, uz zināšanām balstītas sabiedrības uzņēmuma nākotni un veiksmi ietekmē spēja pareizi izmantot visnozīmīgāko resursu – zināšanas, kā arī organizatoriskā prasme to izdarīt.

Zināšanas ir galvenais resurss jebkurā organizācijā. Zināšanu vadība nozīmē sistemātiski un mērķtiecīgi izmantot zināšanas uzņēmuma darbībā, veidojot organizatorisku struktūru, kas atbalsta, atļūdzina, izvērtē un īsteno inovāciju. Tāpēc ir svarīgi, lai pārejā uz zināšanu sabiedrību mācību iestādēs zināšanu apguves procesā kā skolēniem (arī pieaugušajiem), tā skolotājiem mācību programmās veidotos inovatīva pieeja un radošums. To var panākt, tikai ja mācību iestāde un skolotājs izjūt vēlmi un vajadzību pēc nemitīgiem uzlabojumiem un pārmaiņām, kas sekmētu skolēna un ikviena cilvēka, kurš mācās, spēju un pieredzes attīstību. Mācību procesā būtu jāvadās pēc Dž. Brunera teorijas, ka skolēniem jābūt kā pētniekiem un pirmatklājējiem (Bruner, 1971).

Lai nodrošinātu patstāvīgāku, aktīvāku mācīšanos, ir skolotāji, kuri izmanto inovatīvas metodes – problēmpieeju, individuālus un grupu projektus, kas rosina skolēnus iedziļināties mācību saturā, stimulē skolēnu radošo spēju attīstību un attīsta skolēnu prasmi izmantot zināšanas reālās dzīves situācijās. Tomēr šīs metodes netiek izmantotas bieži, jo parasti stundās galvenokārt tiek akcentēta intensīva vingrināšanās un tādu prasmju attīstība, kas nodrošina skolēnu sekmes attiecīgajos mācību priekšmetos un centralizētajos eksāmenos.

Mūsdienu sabiedrībā rodas aizvien lielāka vajadzība mācību procesā attīstīt cilvēka spējas patstāvīgi spriest, ieaudzintāt atbildības izjūtu, attīstīt spējas paredzēt pārmaiņas, piemēroties un attīstīt tās. Citiem vārdiem sakot, turpināt mūžmācīšanos. Kā savā pētījumā norāda T. Koķe, izglītība nevar atrisināt sabiedrības problēmas, taču tā neapšaubāmi var palīdzēt izprast realitāti un veidot jaunās paaudzes gatavību šai realitātei (Koķe, 1999). Strādājot skolotāju vadībā un dialogā ar viņiem, attīstās arī skolēnu spēja kritiski spriest un vērtēt. Diemžēl mūsdienu izglītībā tā ir problēma, jo ne visi skolotāji ir gatavi šādai sadarbībai. Skolēni un arī studenti bieži neprot mācīties. Studenti, atnākuši no vidusskolas, kur pieraduši pie stundu atsēdēšanas un samācīšanās pirms kontroldarbiem, augstskolā mēģina izmantot šīs pašas metodes. Piedalīšanās lekcijā, automātiska pierakstu veikšana un iekalšana pirms kontroldarbiem un eksāmeniem gan skolā, gan augstskolā nerada izpratni un dziļas noturīgas zināšanas. Šī ir viena no pamatproblēmām visā augstākajā izglītībā.

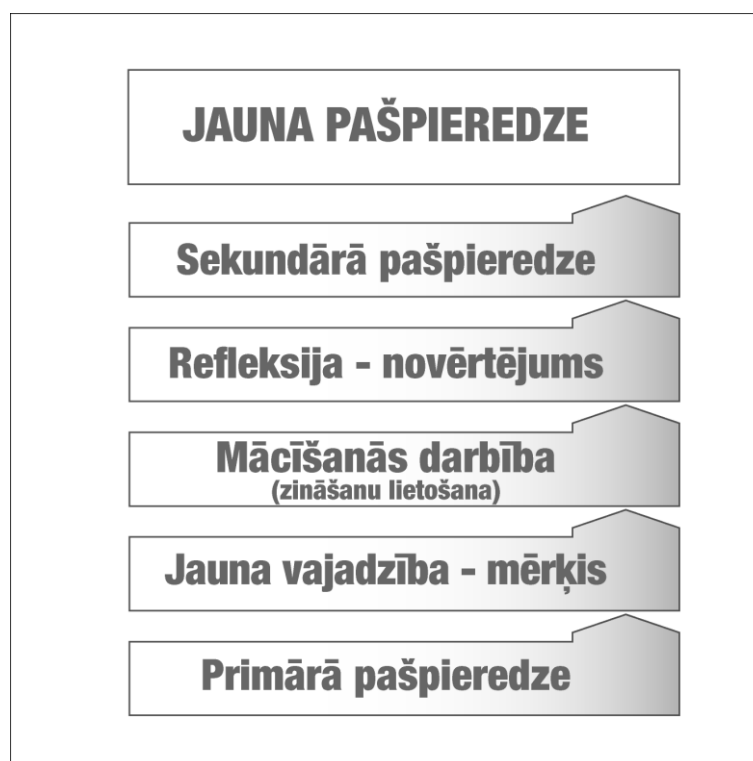
Pedagoģijā ir zināmi tādi jēdzieni kā aktīvā un pasīvā mācīšanās, dziļā un virspusējā mācīšanās. Diemžēl esošajās studiju programmās dominē pasīvā mācīšanās (lekciju noklausīšanās un pierakstīšana), kas neveicina aktīvu zināšanu apguvi. Turklāt studijās netiek veicināta runas attīstība ne monologā, ne dialogā. Eksāmeni augstskolā un arī skolā

galvenokārt tiek kārtoti rakstiski, pat humanitārajos priekšmetos. Vairāk būtu vajadzīgi tādi praktiskie darbi, pētījumi, prezentācijas, semināri, diskusijas, kas liktu skolēniem, studentiem un ikkatram, kurš mācās, aktīvi un ar izpratni apgūt zināšanas, iedziļinoties lietu būtībā un meklējot kopsakarības. Ja mācību procesu vada pedagoģiski kompetents, uz inovatīvu pieeju orientēts akadēmiskais personāls, tad, prasmīgi stimulējot un virzot studentus uz aktīvu un apzinātu mācīšanās procesu, izmantojot atbilstošas mācību metodes un ievērojot cikliskuma un pēctecības principus, kā arī dažādu kopsakarību un veseluma izpratnes veidošanu, būtu iespējams rosināt cilvēkus mācīties aktīvi un zināšanas apgūt pamatīgi.

21. gadsimtā, kad pasaulē veidojas informācijas sabiedrība, mums joprojām ir skolēni, kam ir vienaldzīga vai negatīva attieksme pret skolu. No aptaujātiem 1884 devīto un divpadsmito klašu skolēniem 1620 ir atzinuši, ka viņiem skola patīk (~81%), savukārt 264 skolēni ir minējuši, ka skola ir vienaldzīga, bet 37 skola nepatīk, un tas sastāda ~19%. Tas nozīme, ka 19% skolēnu savu profesionālo darbību mācīties veic neproduktīvi. Kurš uzņēmuma vai iestādes vadītājs var samierināties ar tik augstu profesionālas darbības brāķi? Šis rezultāts ir saistīts ar skolēnu spriedumiem, par to, ko skolai mūsdienās būtu jāpiedāvā skolēniem. Pirmajā vietā, protams, ir zināšanas. To atzīst 940 skolēnu, taču otrajā vietā ir atbildes, kurās minēts, ka skolēni gaida atbalstu savu spēju attīstībai. To minējuši 874 skolēni. 493 skolēni vēlas sajūst atbalstu no skolas, lai iestātos augstskolā, bet 466 vēlas, lai skola sekmētu sociālo prasmju attīstību.

Skolēni, izsakot savu vēlmi par darbību pēc skolas absolvēšanas, pirmajā vietā ierindo mākslas un kultūras virzienu. No visiem aptaujātajiem ar to savu profesionālo darbību vēlētos saistīt 361 skolēns. Otrajā vietā ierindojas plašsaziņas līdzekļi (radio, TV, prese), kur vēlētos strādāt 288 skolēni, bet trešajā vietā ir ekonomika, ar to darba gaitas vēlas saistīt 279 skolēni. Vienā no pēdējām vietām ir izglītība. To dzīvē būtu gatavi izvēlēties 60 skolēni (Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā, 2011). Tas nozīmē, ka pat Rīgas skolās būtu sekmīgāk ieviešama skolēnu un skolotāju sadarbība, lai apmierinātu skolēnu vajadzības. Nākotnē tas nodrošinātu mērķtiecīgāku pieaugušo mācīšanās saturisko organizāciju.

Saskaņā ar pedagoģijas konstruktīvisma teorijām mācību ciklu ir svarīgi apzināties arī pašam cilvēkam, kas mācās. Šo ciklu ilustrē sakarība: primārā pieredze → jauna vajadzība – mērķis → mācīšanās darbības (zināšanu lietošana) → refleksija – novērtējums → sekundārā pieredze. Adaptējot Stīvena Kemmisa un Robina Maktagarta izstrādāto mācīšanās ciklu spirāli (Kemmis, McTaggart, 1982), šo procesu uzskatāmi var izprast katrs, kurš mācās (3.attēls).



3. attēls. **Jaunas pašpiederzes veidošanās** (Pēc Kemmis, McTaggart, 1982)

Konstruktīvisma pedagogijas pārstāvji uzskata, ka mācīšanās būtu daudz efektīvāka, ja skolēni un studenti veiktu refleksiju godprātīgi un akurāti – mācītos no savām kļūdām un otrreiz tās neatkārtotu. Analizējot darbības rezultātus un iegūto pieredzi, būtu veicama refleksija, kļūdu analīze, ņemot vērā no tām gūto mācību un iegūstot jaunas zināšanas. Refleksijas loma mācīšanās ciklā ir ļoti būtiska.

Mūsdienu cilvēka kvalitāti raksturo patstāvīga un atbildīga mācīšanās, prasme sadarboties un sazināties, un tas arī kļūst par sabiedrības un mūžizglītības augstāko vērtību. Pašai personībai apzināties mūžmācīšanos kā vērtību informatīvajā sabiedrībā nozīmē izprast mācīšanos kā pašattīstības līdzekli, kas sekmē jaunas pašpiederzes veidošanos un nodrošina sekmīgāku pašrealizāciju dzīvesdarbībā. Personībai, bagātinot savu pašpiederzi sadarbībā, tiek bagātināta arī sabiedrības pieredze. To izprotot, cilvēks apjēdz savu unikalitāti un iemācās attīstīt savu potenciālu. Tā mācīšanās kļūst par sociālkultūras mācīšanos, kas organizācijā kļūst īpaši aktuāla 20. gs. otrā pusē un 21. gs. sākumā.

Sociālkultūras mācīšanās pašpiederze veidojas, rekonstruējot, dekonstruējot un no jauna konstruējot mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas individuālo pieredzi.

Lai mācīšanās būtu efektīva, nepieciešams ievērot arī konstruktīvisma pedagogijas pamatprincipus – no vienkāršā uz sarežģīto, no abstraktā uz konkrēto, pakāpeniskuma, pēctecības un cikliskuma principus (Maslo, Tiļļa, 2005). Tie būtu jāņem vērā arī pieaugušo

mācību procesā, lietojot metodes, kas nodrošinātu zināšanu radīšanu ar pieredzes palīdzību. Pamats savas pašpiederības attīstībai mācībās cilvēkam ir jāapgūst skolā.

Skolotāja lielais spēks ir paraugā, ko viņš rāda, zinātkārē, atvērtībā pasaulei un gatavībā pārbaudīt savus pieņēmumus, kā arī atzīt savas kļūdas un maldus (Delors, 2001). Tātad mācīšanās skolā ir arī sociālās pieredzes apguves vieta, tur skolēni uzzina, kas viņi ir, kādas ir viņu spējas un iespējas, un tur viņi attīsta cilvēku savstarpējo attiecību prasmes un gūst pamatzināšanas un pamatprasmes visplašākajā spektrā.

Lai pētītu pieaugušo mācīšanās procesu, pedagogu izmantotās metodes un inovatīvās mācību programmas, autore vispirms iepazīnās ar vairāku Rīgas skolu pozitīvo pedagogisko pieredzi, pilnveidojot mācību programmas un metodes, veicinot skolēnos patstāvīgu mācīšanos un dziļāku mācību satura izpratni. Radoši skolotāji ar inovatīvām metodēm mudina skolēnus pašiem iepazīties ar mācību saturu. Atzīstama ir skolotāju vēlme palīdzēt attīstīt skolēna spējas izmantot iegūtās zināšanas reālās dzīves situācijās.

Pedagogi vēlas mainīt mācīšanas un mācīšanās paradigmu, tātad – mainīt attieksmi pret mācību programmas saturu. Cieša turēšanās pie noteiktas mācību programmas ir raksturīga tradicionālajai mācīšanai.

Tradicionālajās skolās un stundās mācību programma tiek uzskatīta par daļu no veselā. Inovatīvā pieredze paredz, ka mācību programmā tiek akcentēti tikai galvenie pamatjēdzieni, sākot no veselā, un vēlāk vairāk izvērsti tiek ietvertas arī atsevišķas daļas. Šāda pieeja mācību programmai stimulē skolotāju izmantot problēmu un pētniecisko pieeju, jo saturs netiek uzskatīts kā inerts, kādas autoritātes noteikts.

Inovatīvo programmu mērķi ir:

- veicināt katra skolēna prasmi iejusties konkrētā vidē, analizēt esošo situāciju, meklēt risinājumu problēmām un dzīves darbībām praksē un attīstīt spēju būt gatavam veikt izmaiņas savos paradumos, ja tas nepieciešams;
- sekmēt sabiedrības/skolēnu izpratni par globālajām un vietējām vides problēmām, vienlaikus padziļinot viņu zināšanas vides zinībās un attīstot viņu informācijas tehnoloģiju izmantošanas prasmes.

Mūsu valstī ir skolas, kurās skolēniem sekmīgāk veidojas patstāvīgas mācīšanās pieredze, jo mācību procesā ir integrēts daudzveidīgs saturs. Kā norāda dažās šādās skolās aptaujātie skolēni un vecāki, jauniešu tālākai izaugsmei un radošai attīstībai izšķirošas ir bijušas tieši skolās īstenotās inovatīvās programmas, kas ļāva plašāk raudzīties uz pasauli un sevi tajā un pēc skolas diploma saņemšanas sagatavoja patstāvīgam, nepārtrauktam mūžmācīšanās procesam.

Rīgas 100. vidusskolas 112 absolventi cildinoši vērtē skolotājus un īpaši – muzikālās izglītības programmu. Piemēram, 2001. gada absolvente Anna Cīrule raksta: „Šī mācību programma ļāva man nenolaist rokas un galvu, lai pamestu mācības pavisam, jo deva iespēju ieraudzīt, ka ir pedagogi, kam piemīt neviltota degsme un spēja kritiku paust vien tad, ja tā veicina izaugsmi, nevis vienkārši tāpēc, ka tā skolotājam pieņemts izturēties pret skolēnu ... Es joprojām esmu pateicīga tieši šai programmai un pedagogiem, jo tādus sava darba entuziastus reti izdodas sastapt ne vien dzimtenē, bet arī ārpus tās, kur jau kādu laiku uzturos.”

Antra Lante, kura skolu beidza 2005. gadā, raksta: „100. skola bija tāds labs sākums, labi kontakti, pēc tam tikai viss sākās.”

Latvijas populārā blūza grupa *Latvian Blues Band* veidojās no Rīgas 100. vidusskolas audzēkņiem. Vadošie mūziķi Rolands Saulietis un Jānis Bukovskis raksta: „Paldies 100. skolai par mūsu muzikālo izglītošanu!”

Apkopojot vairāk nekā 300 Ziepniekkalna sākumskolas pedagogu un vecāku viedokļus, ir pārliecinoši pierādījies, ka skola sasniegusi iecerēto:

- praksē apgūts un padziļināts mācību programmā paredzētais saturs, skolēniem veidojusies izpratne par dabas procesa likumsakarībām;
- paaugstinājusies vides apziņa un vidi saudzējošas rīcības veidošanās;
- veidojusies prasme saskatīt nesaimniecisku rīcību skolā, ģimenē, apkārtējā vidē, kā arī prasme piedāvāt risinājumus to īstenošanai;
- palielinājusies sabiedrības informētība par aktualitātēm vides jomā, teritorijas unikālajām dabas un kultūrvēstures vērtībām, par vides aizsardzības principiem, ekotūrisma, vides izglītības iespējām.

Diemžēl sabiedrība par šādiem unikāliem projektiem un programmām ir vāji informēta, jo izglītības sistēmā joprojām dominē klasiskā pieeja programmu un mācīšanas metožu izvēlē. Kā norāda zinātnieces, pedagogijā nevar pastāvēt tīri empīriski pētījumi, jo konkrēts pedagogijas fakts vai parādība pieder konkrētam cilvēkam, cilvēku grupai konkrētā sabiedrībā, konkrētā laikā (Špona, Čehlova, 2004).

Inovācijas skolu pedagoģiskajā procesā ir pamats arī pieaugušo cilvēku vēlmei mācīties, pilnveidot savu kompetenci, pieredzi un būt efektīvam darbiniekam. Inovācijas pieaugušo mācīšanās procesā tiek ieviestas Eiropas Savienības valstīs, piemēram, Somijā ir izstrādātas tēzes, kas ir būtiskas uz zināšanām balstītai ekonomikai:

- 1) radoša pieeja un novatorisms ir dzinējspēks;
- 2) efektīva sadarbības tīklu veidošana ir dzīvesveids;

- 3) intelektuālā kapitāla palielināšana ir organizācijas pamats;
- 4) zināšanu pārvaldība un sistemātiskas mūža izglītības veicināšana ir mācīšanās organizēšanas koncepcijas stūrakmeņi;
- 5) ekonomisko panākumu nākotne ir saistīta ar valsts inovāciju sistēmu un pārdomāti mērķtiecīgu inovāciju politiku;
- 6) investīciju palielināšanai pētniecībai un attīstībai ir izšķiroša loma valdības politikā (Markula, 2003).

Šajā Somijas inovatīvajā pieejā skaidri saskatāma valsts sabiedrisko sistēmu darbības saskaņota rīcība, lai pilnveidotu darbinieku izglītību un mācīšanos. Tāpēc tiek izstrādātas jaunas mācīšanās vides, un ir svarīgi šādi principi:

- ir nepieciešama sistemātiska pieeja jaunām mācīšanās un mācīšanas vidēm;
- jaunām mācīšanās un darba vidēm jābalstās uz efektīvu zināšanu pārvaldību;
- jauna, uz sadarbības tīkliem balstīta mācīšanās vide ir jārada, orientējot to uz personas nākotnes mērķiem un interaktīvu saikni starp mācīšanās materiāla radīšanu un tā pieejamību (Markula, 2003).

Sabiedrības un tautsaimniecības sadarbības tīklu izveides rezultātā mācību procesā ir iespējams:

- radīt jaunus izglītības un organizēšanas un kultūras vērtību tālāknodošanas veidus;
- izstrādāt jaunus mācību materiālus;
- atvērt jaunus informācijas izplatīšanas kanālus;
- veikt būtiskas strukturālas un pat likumdošanas reformas;
- rīkot izpildītāju mācības;
- organizēt valsts un privātā sektora sadarbību.

Mūsdienās arvien lielāka vērtība ir cilvēku pieredzei. Kā akcentē ASV Ekonomikas tendenču pētniecības fonda prezidents Dž. Rifkins, pāreja no tirgus attiecībām uz sociālo tīklu, no īpašumtiesībām uz piekļuvi tām, kā arī materiālā īpašuma nozīmes samazināšanās un intelektuālā īpašuma vērtības pieaugums pieredzē gūtās zināšanas padara par ideālu precī (Rifkins, 2004).

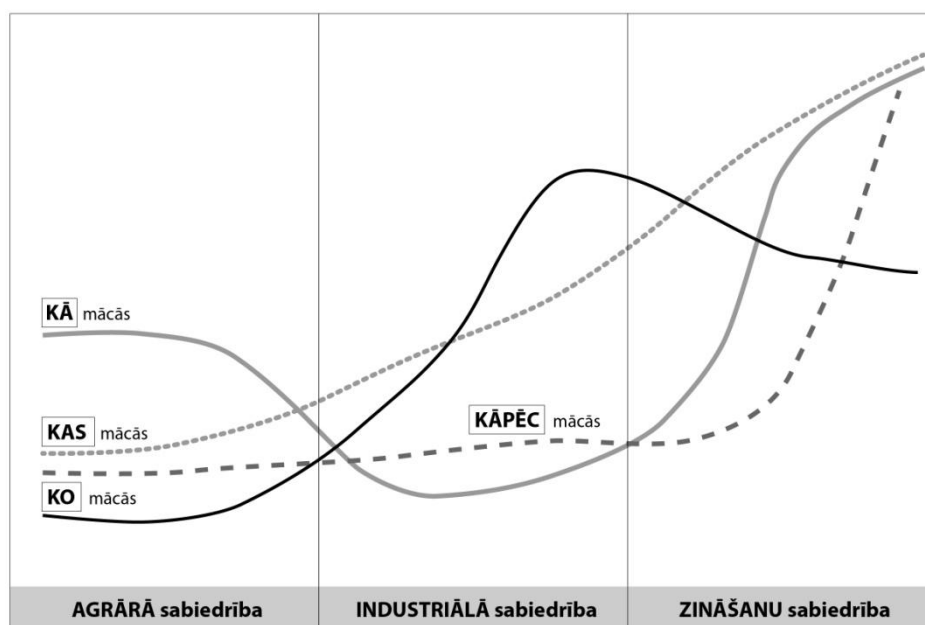
Ir apkopotu industriālās un zināšanu sabiedrības atšķirību pētījumu rezultāti (sk. 6. tab.), kas ir labi orientieri izglītības, īpaši profesionālās, augstākās un tālākizglītības, studiju programmu pilnveidei un to pašreizējās efektivitātes novērtēšanai.

6. tabula. Industriālās un zināšanu sabiedrību salīdzinājums

(veidots pēc Miller, 2003)

Rādītājs	Industriālā sabiedrība	Zināšanu sabiedrība
Labklājības avots	Ražošana un finanšu operācijas	Cilvēkkapitāls
Dzīves organizācija	Princips – dzīvo, lai strādātu	Princips – strādā, lai dzīvotu
Autoritāte	Hierarhija	Tīklu autonomija
Identitāte	Uzspiesta	Paša veidota
Brīvība	Pretdarbība ierobežojumiem	Spēja īstenot ieceres

Kā redzams, visvērtīgākais resurss zināšanu sabiedrībā ir katrs cilvēks ar savām spējām un kompetenci. Turklāt līdzvērtīgi nozīmīga kļūst funkcionālā kompetence, kas saistīta ar noteiktu arodu, un arī vispārējās kompetences – uzņēmējdarbība, komandas darbs un komunikācija, prasme tikt galā ar riskiem un izaicinājumiem. Šīs kompetences lietojamas nepārtraukti mainīgajā vidē un visās darbības jomās. Līdz ar to rodas jautājums, kādi mācīšanās aspekti ir kļuvuši aktuāli neatkarīgi no izglītības pakāpes vai skolas veida.



4.attēls. Mācīšanās aspekti

Kā redzams grafikā (sk. 4. att.), zināšanu sabiedrībā mācīšanās aspektu nozīme pieaug. Sabiedrības demokrātijas, plurālisma, multikultūru attīstības, sociālās un politiskās dzīves norises arvien noteiktāk ienāk kolektīvos un katra cilvēka dzīvē. Agrārā sabiedrībā būtiska

bija mācīšanās zināt „kā” (piemēram, kā iegūt pārtiku, apģērbu utt.). Ar to arī nodarbojās lielākā iedzīvotāju daļa.

Industriālajā sabiedrībā zināt „kā” jau kļūst tehnologu, inženieru un speciālistu nodarbi, savukārt vairums iedzīvotāju koncentrējas uz zināt „ko”. Šādā sabiedrībā attīstās jaunas nozares, paplašinās cilvēku intereses un viņi tiecas tās apmierināt.

Zināšanu sabiedrībā pieaug visu mācīšanās aspektu nozīme, jo mācīšanās vairs nav ierobežota noteiktā vecumposmā, un tāpēc katrā cilvēka dzīves posmā dominē noteikts mācīšanās aspekts vai tie ir vairāki. Aktualizējas aspekts zināt „kas”.

„Kas” šai kontekstā apzīmē cilvēkus, dažādas sabiedrības grupas, kolektīvus, sociālos un profesionālos ļaužu slāņus, no kuru savstarpējās sapratnes, domu apmaiņas, piederības vai atstumtības izjūtām ir atkarīga zināšanu sabiedrības veidošanās, virzība un attīstība. Līdztekus katra indivīda mācīšanās procesam īpaši aktuāla kļūst organizāciju mācīšanās. Organizācijā, kas mācās, starp visu līmeņu darbiniekiem ar zināšanu ieguves vadības palīdzību notiek zināšanu un pieredzes apmaiņa.

Zināšanu ieguves vadība ir stratēģija, kas organizē un vada kolektīvo atmiņu un intelektuālo kapitālu. Tā ir integratīva pieeja, kas balstīta uz biznesa stratēģiju, kultūras vērtību un darba procesu analīzi, lai radītu, iegūtu, organizētu un izmantotu organizācijas informatīvo īpašumu. Šis īpašums tiek strukturēts datu bāzē vai tekstuālā informācijā, piemēram, politikas dokumentos, procedūru aprakstos utt. (Kože, Muraškovska, 2007).

Izglītības ieguves procesā zināšanu sabiedrībā dominē atšķirīgas pieejas:

- 1) humānistiskā pieeja uzsver izglītības pieejamību kā cilvēka pašpiepildījuma un pašvērtības vajadzību paplašināšanas iespēju (Hatčins, 1968);
- 2) tehnokrātiskā pieeja – humāno vērtību vietā akcents tiek likts uz zināšanu un tehnoloģiju strauju izplatību, un tas ir saistīts arī ar zināšanu strauju novecošanos un nepieciešamību paaugstināt kvalifikāciju (Hussens, 1974);
- 3) demokrātiska pieeja izglītībā akcentē pieaugušo līdzdalību, un to nosaka straujās ekonomiskās un sociālās dzīves pārmaiņas sabiedrībā (Bošjērs, 1980).

Jēdziens sabiedrība, kas mācās, ietver arī pilsonības, vienlīdzīgu iespēju, izglītības pieejamības, tehnoloģiju attīstības un visu pušu līdzdalības paplašināšanas idejas.

Sabiedrības, kas mācās, orientieri ir:

- atvērtība izaicinājumiem;
- mainība;
- zinātkāre;
- informāciju tehnoloģiju bieža izmantošana;

- neatkarība spriedumos un darbībā;
- inovācijas;
- līdzdalība;
- plašas nākotnes iespējas (Kože, Muraškovska, 2007).

Atšķirības, kas raksturo pastāvošo sabiedrību salīdzinājumā ar nākotnes sabiedrību, kas mācās, parādītas 7. tabulā.

7. tabula. Sabiedrības, kas mācās, un pastāvošās sabiedrības galvenās atšķirības Latvijā

(Kože, Muraškovska, 2007, 124)

Sabiedrības, kas mācās, iezīmes	Pastāvošās sabiedrības iezīmes
Spēja mainīties	Nepieciešamība pēc norādījumiem
Perspektīvas izjūta	Rezervēta attieksme pret pārmaiņām
Finansiāls atbalsts no valsts un privātā sektora	Finansiālo resursu trūkums, t.sk. izglītībai
Aktivitāte	Pasivitāte

Zināšanu sabiedrība pieaugušo mācību procesā akcentē paša cilvēka mācīšanās nozīmi personības attīstībā. Laikmets iezīmē sadarbības attīstību ar dalītu pieaugušo un skolotāju mācīšanās rezultātu, kas liecina par sabiedrības demokratizēšanos un attiecību humanizēšanos. Šie globālie procesi sabiedrībā nosaka inovatīvas izmaiņas pieaugušo mācīšanās procesā.

1.3.3. Pieaugušo mācīšanās organizācijas inovatīvās iezīmes

21. gadsimts civilizācijas attīstībā ienācis ar aktīviem globalizācijas procesiem starp kontinentiem, valstīm, tautām, cilvēkiem daudzveidīgā dzīvesdarbībā. Globalizācija veicina sociālo sadarbību visos līmeņos, un tāpēc sadarbība ir jāapgūst mērķtiecīgāk jau skolas pedagoģiskajā procesā.

Humānpedagoģijā sadarbība starp skolotāju un skolēnu notiek, savstarpēji respektējot vērtības un pieredzi (Maslow, 1999, Vygotsky, 1981). Tā balstīta uz cieņu pret indivīda autonomiju, viņa iniciatīvu, paškontroli un pašnovērtējumu. Turklāt pedagoģiskajā sadarbībā svarīga ir orientācija uz procesuālu pieeju: kopīgu problēmu risināšanu, pētījumiem projektos, reflektīvo domāšanu, patstāvīgu jaunu zināšanu radīšanu un pašpieredzes lietošanu daudzveidīgās situācijās. Humānpedagoģijas procesuālā pieeja balstās uz humānistiskās

psiholoģijas atziņām par cilvēka pasaules uztveres un apguves procesu, kas ir nozīmīgs šī pētījuma mūžmācīšanās aspektā.

Sadarbība ir bērnu un pieaugušo kopīgs humāns darbs, ko stiprina savstarpējās attiecības, garīga izpratne, šī darba norises un rezultātu kopīga analīze. Sadarbības pamatā ir ideja par pedagoga stimulētu un virzītu skolēna izziņas interešu attīstīšanu (Goodwin, Duranti 1992).

Sadarbība mācībās ir kļuvusi par ļoti aktuālu problēmu pedagoģijā: to pēta, saistībā ar to veic eksperimentus, daudzās pasaules valstīs izstrādā jaunas teorijas. Pedagoģijā svarīga ar sadarbību saistīta atziņa ir, ka mācīšanās nav tikai racionāls process, tā ir saistīta ar informācijas novērtēšanu un inovācijām (Tiļļa, 2005). Pieaugušo mācību procesā sadarbību starp pedagogu un mācību procesa dalībniekiem var uzskatīt par inovatīvu pazīmi. To raksturo pozīcijas maiņa gan no pedagoga puses, gan no procesa dalībniekiem.

Mūsdienās pieaugušo mācībās joprojām ir aktuāls ilustratīvi izskaidrojošais mācību process, kurā skolotājs māca un pieaugušie mācās. Tas ir raksturīgs visos gadījumos, kad mācībās iesaistītie pieaugušie nevar izvēlēties ne mācību saturu, ne formu. Šāda mācību organizācija pastāv kā augstskolā, tā arī pieaugušo tālākizglītībā. Šī tradīcija saglabājusies no 19. un 20. gadsimta, kad skolotājs bija atbildīgs par skolēnu, studentu un arī par pieaugušo zināšanu apguves rezultātiem. Rezultāti atspoguļojas daudzos eksāmenos visos izglītības līmeņos. Sadarbības pedagoģija balstīta uz humānpedagoģijas teorētiskajām atziņām, kas atzīst gan pedagoga un mācību procesa dalībnieku, gan pašu mācību procesa dalībnieku līdztiesību.

Tikai aktīvs un patstāvīgs students vai pieaugušais dažādās mācību formās var līdzdarboties – sadarboties. Lai ikvienā gadījumā realizētos sadarbība un izziņas darbībā izpaustos pieauguša cilvēka patstāvība, nozīmīgs nosacījums ir izvirzītais subjektīvais jeb individuālais mērķis. Subjektīvā mērķa apzināšanai pamatā ir objektīvi apstākļi – pretruna starp esošo pašpieredzi un jaunām vajadzībām. Šīs pretrunas risināšana sākas ar pašpieredzes analīzi un mērķa izvirzīšanu darbībai, lai atbildētu uz jautājumu – ko es gribu sasniegt pretrunas risināšanas procesā?

Kā panākt, lai katrs mācību procesa dalībnieks apzinātos savas izglītošanās mērķi, ir viens no grūtākajiem jautājumiem mūsdienu mācību procesa organizēšanā. Izmantojot ilustratīvi izskaidrojošo metodi, tradicionāli pedagogs noteica uzdevumu jauna satura apguvei un visi pie tā strādāja. Tātad cilvēkiem, kuri mācījās, bija izpildītāja pozīcija, bet pedagogam – procesa vadītāja funkcija. Tā mācības kļuva par procesu „priekš viņa”, bet tās nebija subjektīvas un atbildīgas sadarbības process. Rezultātā par jaunu zināšanu vai prasmju apguvi atbildēja galvenokārt pedagogs. Mācībās, izmantojot sadarbības metodi, pedagoga un katra

procesa dalībnieka mērķi tuvinās: pedagogs skaidri apzinās, ko un kā vajadzētu mācīties, piedāvā variantus, bet procesa dalībnieki izvēlas, saskaņo mācību procesa saturu un tā apguves organizāciju.

Deivids Kolbs uzskata, ka cilvēka mācīšanās balstās uz pieredzi un prasmēm gūt jaunu pieredzi, to reflektēt, konceptualizēt un eksperimentēt. Prasmes ir saistītas ar konkrēti abstrakto domāšanu un aktīvi reflektīvo domāšanu, un no to mijiedarbības ir atkarīgs indivīda mācīšanās stils (Kolb, 1974).

Pedagoģiskajā procesā maz izmanto mācīšanās stilus, jo skolotāji, mācībspēki augstskolās nepārvalda mācīšanās stilu diagnosticēšanas metodes, tāpēc visi mācās vienādi, neņemot vērā iesaistīto dabīgos dotumus. Ir dažādas pieejas mācīšanās stilu noteikšanā. Viena no tām paredz iedalīt cilvēkus četrās grupās: aktīvistos, reflektorajos, teorētiķos un pragmatīķos.

- Aktīvistiem raksturīga darbība, viņi mācās no jaunas pieredzes un problēmu risinājuma. Tiklīdz vienas darbības radītais emocionālais pacēlums beidzies, viņi meklē iespēju veikt nākamo darbību. Pārāk ilga nodarbošanās ar vienu lietu viņus garlaiko. Aktīvistu parasti vēlas būt nodarbību centrā.
- Reflektorie parasti, balsoties uz uzmanīgiem novērojumiem, izstrādā savu personisko spriedumu. Ieņem novērotāja pozīciju.
- Teorētiķi vēlas apgūstamo saturu redzēt kā sistēmas daļu, lai varētu izpētīt savstarpējās sakritības, izprast sarežģītas situācijas.
- Pragmatīķi par nozīmīgu uzskata teorijas un prakses saistību (Lanka, 1999).

Mācīšanās stilu nosaka ne tikai skolēnu, studentu individuālās atšķirības un to ietekme uz viņu izturēšanos mācību procesa norisē, bet arī spēja plānot savas mācības, lietderīgi izmantot laiku, sistemātiski, apzināti un patstāvīgi strādāt.

H. Gardners uzskata, ka mācīšanās stili ir atkarīgi no septiņām cilvēka spējām: lingvistiskajām, loģiski matemātiskajām, telpiskajām, kinētiskajām, interpersonālajām jeb starppersonu, intrapersonālajām, muzikālajām (Gardner, 1999).

T. Koķe pilnveido izpratni par šīm spējām (Koķe, 1999), kas attēlota 8. tabulā.

8. tabula. Mācīšanās stili saistībā ar daudzpusīgām spējām

(Koķe, 1999, 47)

Spējas	Patīk	Izdodas	Mācās
Lingvistiskās	lasīt, rakstīt, stāstīt	atcerēties vārdus, nosaukumus	artikulējot, klausoties, skatoties
Matemātiski loģiskās	eksperimentēt, operēt ar skaitļiem, uzdot jautājumus, analizēt piemērus	rēķināšana, apspriešana	dalot kategorijās, klasificējot, abstrahējot
Telpiskās	zīmēt, būvēt, skatīties attēlus, filmas	iztēle, intuīcija, mozaikas (pužļu) salikšana, kartes lasīšana	iztēlojoties, sapņojot, strādājot ar krāsām
Muzikālās	dziedāt, klausīties mūziku, spēlēt instrumentus	uztvert skaņas, atcerēties melodijas, ievērot ritmu un laiku	balstoties uz ritmu, melodiju
Ķermeniski kinētiskās	taustīt, runāt, izmantot ķermeņa valodu	fiziskās aktivitātes	taustot, kustoties, apgūstot zināšanas ar ķermenisku izjūtu palīdzību
Starppersonu	iegūt daudz draugu, iekļauties grupā	saprasties, vadīt citus, risināt konfliktus	daloties pieredzē, salīdzinot, sadarbojoties
Intrapersonas	būt vienpatim	pārzinot sevi, koncentrēties uz savām izjūtām	strādājot individuāli, ir nepieciešama personiska telpa

Plānojot nodarbības, pedagogam vēlams ņemt vērā šīs spējas un atbilstīgi tām veidot mācību procesu: izmantot uzskates materiālus, filmas, mūziku, dziedāšanu, ķermeņa valodu, organizēt grupu un arī individuālos darbus, veikt eksperimentus u.c.

Mācīšanās saturs aptver cilvēka, dabas un sabiedrības izziņas vienotību. Mūsdienās UNESCO komisija (1998) ir definējusi izglītības pilārus, kas ieguvuši nosaukumu „četri vaļi” (Delors, 1998). Pieaugušo mācību procesa organizācijā inovatīvu raksturu iegūst kopēja pedagoga un grupas dalībnieku mācību satura izvēle no kursu vai priekšmetu satura un programmām atbilstoši izveidotā satura komponentiem. Kopēja diskusija par mācību saturu ir sadarbības/ mijiedarbības forma un pozitīvi vērtējams sākums sadarbībai mācībās.

Ja mācību procesā nav satura un formu brīvas izvēles, procesa dalībniekiem neveidojas apzināta mācīšanās brīvība. Tā ir svarīga pieaugušo inovatīva mācīšanās pazīme – brīva izvēles pozīcija, kas dod iespēju līdzdarbībai (līdztiesībai) mācību procesā.

B. Bārns uzskatāmi parāda starpību starp slēgto, ierobežoto un atvērto mācīšanās stilu, kas īpaši ir jārespektē darbā ar pieaugušajiem (Barnes, 1987).

T. Koķe akcentē mācīšanās stilu ietekmi uz procesa dalībniekiem, kas parādīta 9. tabulā (Koķe, 1999).

9. tabula. **Mācīšanās stili un dalībnieku līdzdalība**

(Koķe, 1999, 49)

	Slēgtais stils	Ierobežotais stils	Atvērtais stils
Saturs	stingri noteikts, nav maināms	skolotājs pārrauga tēmu un uzdevumus, ir skaidri kritēriji	katrs jautājums tiek pārrunāts, tiek pieņemts kopīgs lēmums
Akcents	dogmatiskas zināšanas, formālas prasmes, vienkāršota pieeja	skolotājs nosaka virzību, taču dažas studējošo idejas tiek atzītas	pamatojuma kopīgi meklējumi, studējošo idejas tiek nopietni respektētas
Studējošo darbība	pieņemt piedāvāto, darboties tradicionālā veidā	skolotāja domas izpratne, hipotēžu veidošana, pārbaudes darbu izpilde	mērķu un metožu kritiska apspriešana, dalīta atbildība par satura apguvi un kritērijiem
Jēdzieni	autoritāte, precīza norise un pareizas atbildes	norises un kritēriju apspriešanas iespējas	atbilstība, studējošo prioritāšu kritiska apspriešana
Metodes	izskaidrošana, pieraksti, individuāli uzdevumi, skolotāja vērtējums	izskaidrošana, apspriežot izteiktos priekšlikumus, problēmu risināšana, rezultātu kopīga apspriešana, skolotāja gala izvērtējums	grupas diskusija un lēmuma pieņemšana par mērķiem un kritērijiem, studējošie plāno un izpilda darbu, prezentē to, novērtē sasniegumus

Izmantojot atvērto mācīšanās stilu, pedagogs mācībās nav vairs tikai izziņas avots, bet viņš kļūst par padomdevēju, konsultantu, atbalstītāju. Sadarbībā mācoties procesuālā izpratnē pilnveidojas mācīšanās un dzīvesdarbības pieredze. Mācīšanās procesā patstāvīgā darbībā katrs attīsta kognitīvos, emocionālos, gribas procesus un sociālās prasmes un attieksmes. Tātad mācīšanās procesā pieaugušajiem svarīgi instrumenti ir pašpiederzes, tās aktualizācijas prasmes kā kognitīvais komponents un pārdzīvojums kā emocionālais komponents.

Balstoties uz pieaugušo cilvēku mācīšanos – iespēju noteikt, ko viņi grib un kādā veidā grib mācīties, – attīstās viņu pašvērtības apziņa ne tikai mācībās, bet arī personības attīstībā. Šādu pieeju mācībām 20. gs. 60. gados popularizēja K. Rodžers (Rogers, 1969).

Līdzīgas atziņas izsaka Ē. Eriksons uzsverot, ka svarīgs cilvēka nobriešanas komponents ir personīgas atbildības uzņemšanās par savu dzīvi, tātad arī mācības ir dabisks pieauguša cilvēka psiholoģiskās attīstības process (Erickson, 1998). Personīgi atbildīgā

mācīšanās procesā atklājas un pilnveidojas cilvēka spējas, apdāvinātība, socializācija, pašorganizācijas un vērtēšanas prasmes (Roth, 1992).

T. Kože, izanalizējot pētījumus par pieaugušo mācīšanos, secina, ka „pieaugušie dod priekšroku konkrētām metodēm. Tās ir:

- analogiju meklēšana – izmantojot savas un citu iepriekšējās zināšanas un pieredzi, tiek meklētas līdzdalības formas un noteikts mācību situācijas atbilstošākais risināšanas veids;
- saturiski nozīmīgu vienību izveide – jaunas zināšanas tiek koncentrētas ap jau zināmo, apgūto un pieredzēto (princips no zināmā uz nezināmo).

Vienlaikus T. Kože atzīst, ka pieaugušie mazāk paļaujas uz atmiņu un mehānisku iekalšanu un viņiem mazāk nekā jauniešiem raksturīga imitācijas izmantošana, jo pārsvarā gadījumu pieaugušajiem ir tendence uz neatkarību, nevis konformismu, kas lielā mērā saistīts ar atdarināšanu.” (Kože, 1999, 49–50)

Mācīšanās var būt individuāla vai grupā. Mācīšanās grupā ir sociāla izglītošanās forma. Tā ir kopīga komandas kooperatīva darbība, radošs izziņas process sadarbībā (angļu val. *collaboration*), kurā divi vai vairāki pieaugušie, savstarpēji apmainoties ar pieredzi, izveido vienotu izziņas produktu ar jaunu kvalitāti, kas lietojams praksē.

Lai noskaidrotu, kā vērtības ietekmē cilvēka uzvedību un kā cilvēks izturas eksistences pārmaiņu apstākļos, amerikāņu zinātnieks Dons Beks (*Don Beck*) no 1975. gada līdz 1995. gadam pētīja psiholoģijas vērtību sistēmu (Beck, 1996). Savukārt psiholoģijas profesors Klērs Greivss (*Clare W. Graves*) 20. gs. 70. un 80. gados organizēja stratēģiskas mācības „Pasaules Nākotnes Sabiedrība”. 1978. gadā viņš lasīja lekcijas Teksasas Universitātē, vadīja seminārus Vašingtonā, Losandželosā, Dalasā, kā arī konsultē projektos uzņēmējus. D. Beks iepazinās ar K. Greivsu 1975. gadā, un abi strādāja kopā līdz pat K. Greivsa mūža galam 1986. gadā. 1996.–2001. gadā D. Beks, pamatojoties uz K. Greivsa izstrādāto biopsihosociālo sistēmu koncepciju (Graves, 2005), izstrādāja vērtību apguves integrēto dinamikas spirāli (*Spiral Dynamics Integral – SDi*) (Beck, 1996). Tālākajā darbībā D. Beks strādāja pie SDi lietošanas paplašināšanas. Viņš kopā ar Kenu Vilberu (*Ken Wilber*), kas bija viņa aspirants un sadarbības partneris 29 gadus, izveidoja visaptverošu uz cilvēces nākotni virzītu SDi koncepciju (Wilber, 1996), kura attiecas uz personas, organizācijas un sabiedrības darbību.

Tā ir būtiska uzņēmējdarbībā, politikā, izglītībā un tā dod instrumentus (paņēmienu), lai palīdzētu noteiktā jomā sākt ideju realizāciju. Spirālveidā organizētā darbība nodrošina attīstību. Pamatojoties uz šo koncepciju, darbā tika izstrādāta mācīšanās cikla spirāle (sk. 5. att.).

Dinamikas spirāle ļauj veidot jaunas metodikas gan akadēmiskā vidē, gan lietišķā jomā, un tagad kļūst par 21. gadsimta pedagoģiskās darbības struktūrkomponentu, kas nosaka mācību procesa norisi.



5. attēls. **Mācīšanās ciklu spirāle**

Balstoties uz šo koncepciju, tika izveidots pašpiederzes pilnveidošanās process, kas integrē bioloģiskos, psiholoģiskos un sociālos procesus vienotā pedagoģiskajā procesā.

Biopsihosociālā cikla koncepcija sasaucas ar pārveidojošās (transformatīvās) mācīšanās teoriju, ko izstrādājis Edvards Teilors (Taylor, 2007, 2008). Pārveidojošās mācīšanās ir izteikta idejā par to, ka studenti vai pieaugušie „saskaroties ar nopietnu izaicinājumu izvērtēt savu vērtību sistēmu un pasaules redzējumu, šīs pieredzes ietekmē mainās” (Quinnan, 1997, 42).

Pārmaiņas cilvēkos nosaka komunikatīvais mācīšanās veids, kas izsauc vajadzību mācību procesā izvērtēt un pārbaudīt problēmidējas, uzskatus, vērtības, jūtas un tādējādi tuvoties vienprātīgai pieejai lēmumu pieņemšanā (Mezirow, 1995; Mezirow, Associates, 2000).

Pārveidojošās mācīšanās prakse pārsvarā tiek pētīta augstākajā izglītībā un darbā ar strādājošiem cilvēkiem. Tādēļ šīs teorijas pamatkomponentu izmantošana bija nozīmīga pētījumā un iespējama veidojošajā eksperimentā. Šīs teorijas pamatkomponenti, kas veido pārveidojošās mācīšanās saturu, vēl nav pietiekami empīriski eksperimentēti un pārbaudīti, taču to izmantošanas iespējas ir teorētiski pamatotas.

Pārveidojošās mācībās E. Teilors sākumā identificēja trīs komponentus: individuālo pieredzi, vērtējo refleksiju un dialogu. Pārveidojošo mācību tālākas izpētes gaitā atklājās

tikpat nozīmīgi komponenti: holistiskā orientācija, vides (konteksta) pārzināšana un patiesa (autentiska) prakse. E. Teilors kā būtisku pazīmi uzsver šo komponentu savstarpējo saistību. Katrs atsevišķi tie nerada pārveidojošās mācības. Piemēram, nav daudz kā cita bez individuālās pieredzes ko iesaistīt vērtējošā refleksijā. Šie komponenti balstās uz noteiktiem pieņēmumiem par pieaugušo mācīšanās raksturu un uz pārmaiņām orientētiem mācību mērķiem. Šie pieņēmumi un pārmaiņu raksturs ir pedagoga teorētiskās orientācijas neatņemama sastāvdaļa. Tieši pamatkomponentu savstarpējās attiecības nodrošina pārmaiņu prakses jēgu un vada to. Bez teorētiskās orientācijas pamatkomponentu iesaistīšanas un bez mācību mērķiem nav pārveidojošās mācīšanās, atzīst E. Teilors (Taylor, 1998).

Pārveidojošās mācīšanās teorijas attīstās divos virzienos.

Viens virziens, apvieno teoriju kopumu, kas uzsver personīgās pārmaiņas un izaugsmi mācībās. Otru teorētiskās orientācijas virzienu raksturo sociālo un personīgo pārmaiņu vienība, un tajā sociālās un individuālās pārmaiņas ir savstarpēji saistītas. E. Teilors atzīst, ka šo komponentu interpretācija un iesaiste grupu (klases) darbā ir ļoti atkarīga no pedagoga teorētiskās orientācijas (Taylor, 2008).

Pētījuma teorētisko bāzi par vērtību veidošanos mācībās papildina arī četru kvadrantu modelis, kas atbilst pašpieredzes veidošanās procesam.

Viens no pasaules vadošajiem biznesa domātājiem un autoritātēm vērtīborientētas sistēmas izveides jautājumos Ričards Barets (Barrett, 1998) izstrādājis sistēmas pārveides koncepciju, kas balstīta uz K. Vilbera (Wilber, 1996, 71) četru kvadrantu modeli.

Četrus kvadrantus veido četri personības attīstības aspekti:

- indivīda iekšējais jeb individuālās apziņas aspekts – personiskās vērtības un pārliecības;
- indivīda ārējais aspekts – personiskā rīcība un uzvedība;
- kolektīva iekšējais jeb kolektīvās apziņas aspekts – kultūras vērtības un pārliecības;
- kolektīva ārējais aspekts – kolektīva sociālā struktūra, sistēmas, procesi, darbība un uzvedība.

Šis modelis uzskatāmi parādīts 10. tabulā.

10. tabula. **Personības attīstības četri aspekti**
(Barets, 2008)

	Iekšējais	Ārējais
Indivīds	<p>PERSONĪBA Personiskās vērtības un pārliecības</p>	<p>RAKSTURS Personiskā rīcība un uzvedība</p>
Kolektīvs	<p>KULTŪRA Grupas vērtības un pārliecības</p>	<p>SOCIĀLĀ STRUKTŪRA Kolektīvu rīcība un uzvedība</p>

Ričards Barets (Barrett, 1998) uzskata, ka personiskās vērtības un pārliecība ir indivīda apziņas komponenti, bet personiskā rīcība un uzvedība ir indivīda ārējās izpausmes. Tieši tāpat viņš izdala grupas vai kolektīva apziņu, kuras pamatā ir kolektīva vērtības un pārliecība, bet kolektīva ārējās īpašības ir kolektīva darbība un uzvedība. Sistēmas pārveide, kā uzskata Barets, sākas ar pārmaiņām cilvēku personiskajā apziņā un beidzas ar pārmaiņām visas grupas darbībā un uzvedībā. Organizācijā mainās cilvēki, nevis organizācija. Izpētot šīs koncepcijas, R. Barets definē personiskās vai kolektīvās apziņas teoriju. Personisko vai kolektīvo apziņu var mērķtiecīgi attīstīt, vadot vērtību veidošanos un rosinot apziņas pāreju no viena līmeņa nākamajā. „Vērtību vadības mērķis ir aktīvi mērīt un pārraudzīt organizācijas vērtības un uzvedību, lai mēs varētu pastāvīgi koriģēt organizācijas kultūru un darbības perfektas organizācijas uzturēšanai.” (Barrett, 1998, 4) Mainoties cilvēku pārliecībai un tam, ko viņi atzīst par vērtību, mainās arī šo cilvēku rīcība un uzvedība. Ja savu vērtību sistēmu un pārliecību vienā virzienā maina cilvēku skaits, kas atbilst kritiskajai masai, mainās arī viņu kolektīvā rīcība un uzvedība. Lai tas notiktu, ir jāpanāk paralēlas pārmaiņas visos četros kvadrantos. Paralēlu pārmaiņu ieviešanu konkrētas struktūras (piemēram, organizācijas vai jebkuras cilvēku grupas) četros kvadrantos sauc par visas sistēmas pārveidi vai maiņu.

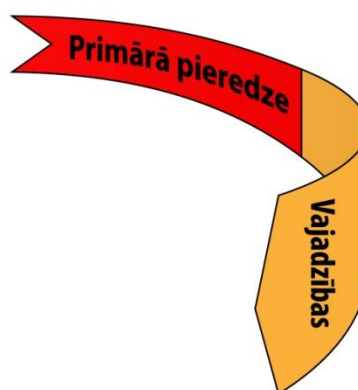
Pagājušā gadsimta 80. gadu beigās mainījās cilvēka un sabiedrības vērtības un mērķi. Rezultātā – valsts atjaunoja neatkarību, un cilvēki guva jaunu pieredzi. Pieredze ir vērienīgākais avots jebkurām zināšanām. Pieredzi iedala primārajā un sekundārajā.

Primārs (lat.val. *primarius* – viens no pirmajiem) nozīmē sākotnējs, tāds, kas ir pamatā, kādā kopumā arī galvenais (Ilustrētā svešvārdu vārdnīca, 2005, 601). Sekundārs (lat.val. *secundarius*) – tāds, kas radies kā iepriekšējā sekas, laika ziņā seko kam agrākam (Ilustrētā svešvārdu vārdnīca, 2005, 693).

Pašpiederdes pilnveidošanās pētnieciskā procesa pamatā tika izmantota spirālveida biopsihosociālās sistēmas koncepcija. Šīs sistēmas radīšana ir D. Beka (Beck, 1996), K. Greivsa (Graves, 2005) un K. Vilbera (Vilbers, 2011) kopdarbs.

Mācīšanās sākas ar pašpiederdes aktualizāciju. Ir svarīgi, kādas zināšanas, kādas prasmes ir katram izmantojamas jaunas informācijas apstrādei. Pašpiederdes – zināšanu, prasmju, attieksmes (kompetences) – aktualizēšana ir sarežģīta pieaugušo mācībās, jo viņi ne vienmēr prot veikt šādu pašanalīzi. Tāpēc pedagoga konsultācija un atbalsts ir svarīgs, lai katram veidotos mācīšanās mērķis. Mērķis ir tas darbības subjektīvais komponents, kas mobilizē cilvēka fiziskos un garīgos spēkus tā sasniegšanai. Skaidrs mērķis mācībās sekmē brīvi apzinātu darbību. Pieredze ir avots jebkurām zināšanām (empīrisms).

Pašpiederdes struktūras analīzē vērā ņemama ir psihologa A. Ļeontjeva darbības iekšējā struktūra. Viņš raksturo cilvēka vajadzības kā darbības iekšēju nosacījumu, kā motīvu, kas virza un regulē darbību (Леонтьев, 1978, 134). Vajadzības, kas motivē subjektu darbībai, ir gūtas no pieredzes (sk. 6. att.). Darbības motīva un mērķa attiecības, pēc A. Ļeontjeva domām, rada personisko jēgu. Cilvēks tiek motivēts darboties apzināti, jēgu piepildot, t.i., motivēti sasniegt mērķi. Uz mērķi kā dzīvesdarbības jēgas komponenta būtību norāda Krievijas pedagoģijas zinātnieki V. Vinogradovs, T. Gļebova un O. Prikot: „Tieši galvenais cilvēcības vērtības pamats, kas ir svarīga brīva indivīda īpašība, ir spēja izvirzīt mērķi.” (Виноградов, Глебова, Прикот, 2012, 30). Darbības jēga mainās vienlaicīgi ar motīvu maiņu. Pēc sava satura darbība var palikt tā pati, bet tā mainās psiholoģiski, iegūstot citu motīvu. Tādai darbībai ir cits rezultāts un vieta dzīvesdarbībā (Леонтьев, 1978, 134).

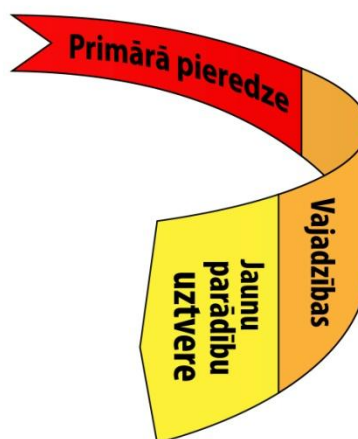


6. attēls. Darbības personiskā jēga

Pieredzi var izprast kā indivīda uztveres ārējo ietekmi, ko ilustrē šāda sakarība:

uztveršana = sajūtas → priekšstati.

Pieredze bieži vien ir iekļauta priekšstatos neatbilstoši īstenībai, un tas var maldināt cilvēkus. Tāpēc individuālā pieredze nevar pamatot vispārējo un nepieciešamo zināšanu un izpratnes raksturu. Skaidra uztveršana ļauj uz sajūtu un priekšstatu pamata izveidoties saprašanai (sk. 7. att.). Bez šīs izziņas komponenta nav iespējama izziņas objekta un jēgas izpratne. H.G. Gadamer atzīst, ka „saprāšana ir jāsaprot kā daļa no jēgas norises” (Gadamer, 1975, 276). A. Slavskaja secina, ka saprāšana ir konkrētā subjekta zināšanu satura jēgas atklāšana (Славская, 2005). M. Kūle uzskata, ka „saprāšana ir process, kas vērsts dziļumā, un tajā notiek jēgas aptvērums veselumā.” (Kūle, 1998, 542)



7. attēls. Jaunu parādību uztvere

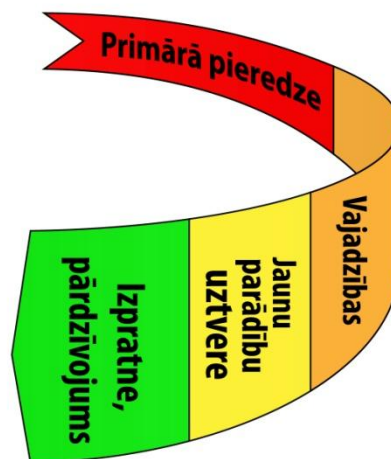
Uztveres veidošanos ilustrē šāda sakarība:

Uztveršana = sajūtas → priekšstati

Pedagogs un pieaugušie mācībās līdztiesīgi dala atbildību par procesu un rezultātu. To nosaka jēgpilna mācīšanās, izvēles brīvība, apgūtā paškontrolē un pašvērtējums. Ne pedagogu ne pieaugušo mācību procesa dalībnieku leksikā un uzvedībā neizpaužas ne sociālā, ne intelektuālā, ne fiziskā diskriminācija (Kūle, 1998).

Ir nozīmīgi saprast, ka līdztiesīgu mijiedarbību nodrošina valoda. Negatīvās prasības (nedrīkst!, aizliegts!, arī draudi) netiek lietotas. Ētikas princips – manas brīvības robežas nepārkāps tavējās – veido efektīvāku dialogu.

Katra cilvēka dzīves pašpieredze veido pārlicību. Pārlicība ir stingrs uzskats (priekšstati, zināšanas, idejas), kas kļuvis par uzvedības motīvu un nosaka cilvēka attieksmi pret darbību. Pārlicība ir psiholoģiska īpašība, kas cilvēku iekšēji stiprina, ļauj izturēt grūtības. Tā veidojas cilvēka pārdzīvojumu pieredzē (sk. 8. att.). Ekstremālos, necilvēcīgos apstākļos, kad ir liela pārdzīvojumu slodze, pārlicība veidojas tik, „cik ir bijis spēka pastāvēt tās bezgalīgajā mainībā un dziļumā” (Vidnere, 1997, 154). Pārlicības veidošanās pilnības kritērijs, pēc M. Vidneres, ir seku apzināšanās konkrētās situācijās, arī dzīvēi bīstamās. Pārlicība ir nepieciešama katram, bet tā ir dziļi individuāla, un dažādu cilvēku pārlicības nav savstarpēji salīdzināmas. Pētot cilvēku pārdzīvoto gulagā, M. Vidnere secina, ka cilvēkiem neveidojas atriebības vai naida izjūtas, jo tās nepalīdz izdzīvot. Tikai 8,63% cietušo norādījuši uz vēlēšanos atriebt, bet vairākums runā par ļaunuma atmaskošanu. Piemēram, O. Zufe, kura atgriezusies no gulaga, saka: „Mūsu uzdevums nav atriebt, bet atmaskot.” (Vidnere, 1997, 155) Pārdzīvojuma procesā veidojas Es pārlicība kā pašpieredze, „kurā cilvēks sevi iekšēji izjūt kā būtī” (Vidnere, 1997, 157). Tas saskan ar Konstantīna Raudives (Raudive, 1940) filozofiskajām atziņām par to, ka materiālā izpratne par lietām izzūd, bet garīgā izpratne atklāj eksistences jēgu.

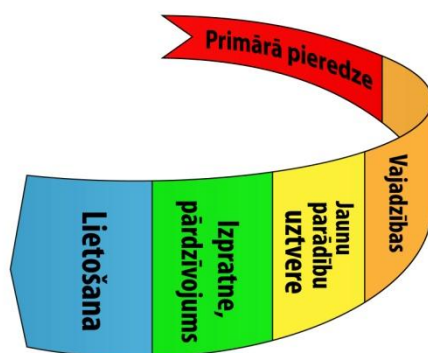


8. attēls. Attieksme un izpratne

Pārmaiņu būtība mācīšanās procesā ir cilvēka izpratne par savu līdzsvarotu fizisko, psihisko, sociālo attīstību, un mācīšanās process ir balstīts tieši uz attīstību. Tāpēc savas personības attīstības izziņa un vadība kļūst par mūžizglītības komponentu. Priekšstati individuālajā pieredzē vienmēr ir saistīti ar emocionālo attieksmi un izpratni. Šo atziņu izsaka

arī pārveidojošās mācību teorijas veidotāji. Mācību saturs, kas izteikts ar tekstu, var būt katalizators vērtējošai refleksijai, kuras rezultātā rodas ne tikai lielāka izpratne par tekstu, bet arī par sevi (Kritskaya, Dirks, 1999). K. Džārviss atklājis, ka „stāstījuma organizācija un skatu punkts var novest lasītājus situācijā, kur tie identificējas ar tiem tēliem, kuru vērtības un rīcība ir pretstatā viņiem pašiem. Šīs identifikācijas refleksija var izaicināt pastāvošās nozīmīgās perspektīvas personīgā vai sociokulturālā līmenī” (Jarvis, 2003, 265). Personīgi nozīmīgs saturs vienībā ar pārdzīvojumu raisošu nodarbību palīdz mācību procesa dalībniekiem veidot darbības jēgu un tādējādi veicina vērtējošu refleksiju.

Gan iepriekšējā pašpieredze, gan arī tā individuālā pieredze, kas veidojas grupā nodarbības laikā, piemēram, lasīšana, attiecības ar citiem mācību grupas biedriem, nodrošina pamatu vērtējošai refleksijai un dialogam. Tās ir šīs savstarpēji atkarīgās attiecības starp pašpieredzi un vērtējošu refleksiju, kas noved pie jaunas perspektīvas (Herber, 1998, 158).



9. attēls. Pieredzes lietošana

Mūsdienās daudzi pedagogi vienlaikus māca gan bērnus skolās, gan pieaugušos dažādos izglītības centros, augstskolās,ursos. Sadarbība jaunas pieredzes lietošanā ir atšķirīga dažādās vecuma un sociālajās grupās.

Mācīšanās darbībā apgūtā pieredze veicina tās lietošanu komunikācijā. Pieaugušo mācībās būtiska ir atvērtā komunikācija kā dialogs grupā, kurā klausītāji radoši domā un izsakās, balstoties uz savu pašpieredzi (sk. 9. att.). Kā norāda I. Žogla, pedagoga uzdevums ir veidot rosinošu vidi attieksmes attīstībai, piedāvāt iespējas pārbaudīt savas zināšanas un citas īpašības, veicināt diskusiju un attīstīt pieredzi, argumentēti aizstāvēt viedokli, tā apgūstot pieredzi lietot jaunās zināšanas un prasmes.

Pedagogam, kurš strādā ar pieaugušajiem, savā „pedagoģiskajā darbībā ir svarīgi:

- apzināties savu līdzsvaroto attīstību un pedagoģisko ētiku;
- izprast pieaugušo vajadzības un viņu pieredzes bāzi;
- organizēt komunikāciju un mācīšanos, kas veicina pārliecību.” (Žogla, 2001, 170)

Lai pedagogs un arī pieaugušais, kurš mācībās cenšas pilnveidot savu pašpieredzi, pārbaudītu procesa efektivitāti, ir nepieciešama abpusēja pašrefleksija, kurā vērtējams gan mācīšanās process, gan rezultāts. Pētnieks Donalds Šēns (Schön, 1987) piedāvā mācību darbības reflektīvu izpratni. Viņš uzskata, ka skolotāja darbību lielā mērā nosaka viņa personiskā un profesionālā pieredze. Skolotājs interpretē savu pieredzi, un tad seko darbība, kas vai nu turpina vai paplašina, vai arī noliedz pašpieredzi. To skolotājs izvērtē reflektīvajā domāšanā un koriģē savu darbību.

Pēc Pola Hirsta, ir iespējami trīs refleksijas līmeņi (Hirst, 1990). Pirmajā līmenī skolotājs darbības apjēgumu praksē apzināti saista ar profesionāli apgūtām teorētiskām zināšanām. Piemēram, skolotājs reflektē paša izmantotā didaktiskā modeļa priekšrocības un trūkumus, lietošanas efektivitāti. Otrajā līmenī, balstoties uz praksē gūtajām atziņām, tiek apšaubīta teorētisko principu piemērotība konkrētajai pedagoģiskās darbības situācijai. Piemēram, skolotājs apsver, vai ir jēga diskutēt, ja klasē ir 30 skolēni, jo visi nemaz nevarēs izteikties (Hirst, 1990). Trešais refleksijas līmenis saistīts ar savas darbības izvērtēšanu no pasaules uzskata un vērtību, priekšstatu, ētisko sistēmu viedokļa. Piemēram, skolotājs apsver, vai, reaģējot uz audzēkņa jautājumu, ir pietiekami taktiski norādījis uz viņa kļūdām un neizpratni. Šajā refleksijas līmenī pedagogam, komentējot savu un audzēkņu darbību, būtu ieteicams ņemt vērā divus aspektus (Fennimore, 2000, 23):

- 1) ētisko atbildību (vērtēšanas procesā liela nozīme ir humānai pieejai katram skolēnam);
- 2) brīvību un līdztiesību neatkarīgi no skolēna individuālās sociālkultūras pieredzes.

Šie nosacījumi mācībās būtu jāattiecina uz jebkuru izglītības pakāpi, īpaši saistībā ar ievērojamo vardarbības pieaugumu sabiedrībā un skolās.

Profesors Džeks Mezirovs uzskata, ka refleksija ir raksturīgākā pieaugušo izglītības pazīme. Vērtējošā refleksija parādās kā atbildes reakcija uz konfliktējošo domu, jūtu un darbības apzināšanos un var novest personību pie perspektīvas pārveidošanās (Mezirow, 2000). D. Mezirovs uzskata, ka nozīmīgo perspektīvu pārmaiņās pastāv trīs refleksijas formas: *saturs* (reflektē to, ko mēs uztveram, domājam, jūtam un darām), *process* (reflektē to, kā darbojas uztvere) un *priekšnoteikumi* (pārliecība, kādēļ mēs uztveram). Priekšnoteikumu refleksija pētījumos ir pieņemta kā refleksijas forma, kuru īpaši nepieciešams iesaistīt tiem,

kam ir lielāka pieredze (Kreber, 2004). Ir arī uzskats, ka mācīšanās būtu vērtējoši reflektīva, ja tā balstītos uz „nobriedušu kognitīvo attīstību” (Merriam, 2004, 65).

Pašrefleksija, kas balstīta uz humānisma pamatiem, būtu apgūstama kā mācīšanās komponents pašpieredzes pilnveidošanās procesā kā pedagogam, tā katram mācību procesa dalībniekam. Skolotājam pašrefleksijas funkcija mācībās nozīmē profesionālajā darbībā iesaistīt savu pašpieredzi – reflektīvi izvērtēt savu pieredzi un atlasīt piemērotāko, kas komunikācijā ar pieaugušajiem iedrošinātu viņus paust savu pieredzi, t.i., skolotājam ieteicams organizēt dzīvespieredzes apmaiņu, nodrošinot brīvu pieredzes notikumu analīzes izvēli un savstarpējās komunikācijas formu.

Dialogs ir būtiska mācīšanās vide, kurā tiek veicinātas un attīstītas pārmaiņas, uzsver pārmaiņu mācību teorētiski. Dialogu visvairāk izmanto, „kad mums ir iemesls apšaubīt apgalvojuma saprotamību, patiesību, piemērotību (attiecībā pret normām) vai patiesumu (attiecībā pret jūtām) vai apšaubīt personas, kas izsaka šo apgalvojumu, ticamību.” (Mezirow, 1991, 77) Tieši dialoga laikā atklājas pieredze un vērtējošā refleksija. Dialogs kļūst par mācīšanās vidi, kad tiek reflektēta pieredze, un tas bieži vien ir „ļoti personīgas dabas un saistīts ar pašatklājumu” (Carter, 2002, 82). Ideāli apstākļi, lai dalībnieki iesaistītos dialogā, ir tad, kad tiek nodrošināta „visprecīzākā un pilnīgākā informācija; brīvība no spaidiem un iedrošinoša atvērtība alternatīvam viedoklim; empātija un rūpes par to, ko domā un kā jūtas citi; nodrošinātas vienlīdzīgas iespējas piedalīties dažādās lomās, līdz rodas jaunas perspektīvas, pierādījumi un argumenti” (Mezirow, 2000, 13–14). Dialogs reāli palīdz paplašināt izpratnes robežas, piešķir zināšanām jēgu.

Pedagogam īpaši svarīga ir atziņa, ka iesaistīšanās dialogā ir daudz kas vairāk nekā analītiska saruna. Tajā ir studējošo vai pieaugušo aktīva attieksmju, jūtu un izvēļu apzināšanās, uzticēšanās, izjūtu attīstība, kā arī notiek jaunu atziņu un izpratnes apgūšana. Pieredze mācībās veidojas dialogā, kurā ir individuālo lomu brīva izpilde. Pieredzes apguve mācīšanās izpratnē nav iespējama bez refleksijas, raksta P. Freire (Freire, 1985).

Zināšanu sabiedrībā ir svarīgs ne tikai darba objektīvais produkts, bet arī darba darītājs – viņa psiholoģiskā pašsajūta, pašcieņa un pašvērtējums, jo no tā ir atkarīgs ne tikai tas, kā šis darbinieks darīs savu darbu, viņa motivācija un darba kvalitāte, bet arī saskarsme ar kolēģiem, vadītājiem un klientiem. Lai darbinieks izjustu cieņu pret savu darbu, viņam ir nepieciešams izjust cieņu pašam pret sevi. Tas savukārt ir saistīts ar darba vērtējumu un pašvērtējumu (skat. 10. att.). Pastāv uzskats, ka ekonomiskie stimuli ir materiālas dabas – darba alga, sociālā drošība utt., bet bieži vien nenovērtēts paliek subjektīvais faktors: cilvēka vērtības, kas ir pamatā cilvēka cieņai pret sevi un citiem. Tāpēc svarīgi ir regulāri novērtēt ne tikai darba produktu, materiālo rezultātu, bet arī darbinieka ieguldījumu.

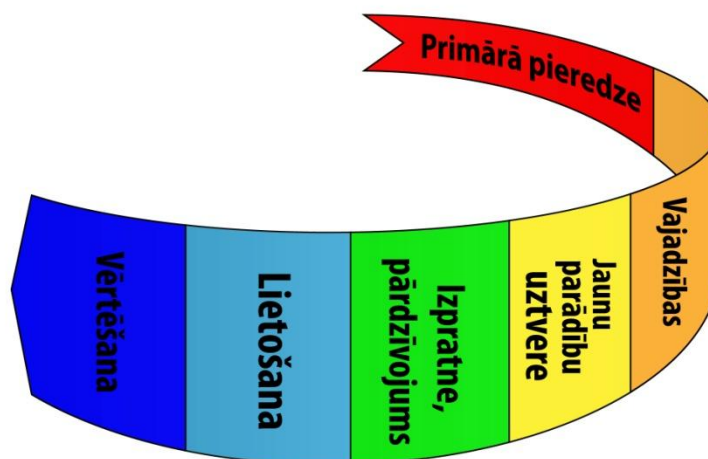
Cilvēks savas veiksmes un sasniegumus vērtē pēc savas subjektīvās mērauklas, kuras pamatā ir trīs psiholoģisku parādību sakarība. Pirmais šo sakarību aprakstīja V. Džeimss (James, 1983) kā pašcieņas, panākumu un pretenziju līmeņa attiecību:

$$\text{pašcieņa} = \frac{\text{panākumi}}{\text{pretenziju līmenis}}$$

Pašcieņa ir cilvēka subjektīvā attieksme pašam pret sevi, un tā ir tieši proporcionāla sasniegumiem. Ja šī attiecība būtu lineāra, tad jebkuri panākumi pašcieņu paaugstinātu un nostiprinātu, bet neveiksme – samazinātu. Bet pat pats nevērīgākais novērotājs būs pamanījis, ka ir sasniegumi, par kuriem cilvēki nepriecājas, un neveiksmes, par kurām neskumst. Tāpat svarīgs ir trešais lielums – pretenziju līmenis. Pretenziju līmeni var skatīt kā starpību starp cilvēka pašreizējam iespējām, varēšanu, statusu un to, ko viņš vēlas tuvākā vai tālākā nākotnē. Jo starpība lielāka, jo tiek uzskatīts, ka pretenziju līmenis ir augstāks.

Jāņem vērā, ka ir vēl citi pretenziju līmeņa rādītāji: plastiskums un adekvātums. Plastiskums nozīmē iespēju šo līmeni mainīt (piemēram, situācijā, kad cilvēks neveiksmes gadījumā nonāk pie lēmuma, ka viņa izvēlētais mērķis vai nu ir viņa iespējām nesasniedzams, vai neatbilst pašreizējai situācijai, vai vienkārši vairs nav aktuāls utt.). Adekvātums nozīmē pretenziju līmeņa atbilstību iespējām. Tā, piemēram, ir situācija, kad skolotājs saka skolēnam, ka pēc objektīviem kritērijiem viņš būtu nopelnījis „ļoti labi”, bet salīdzinājumā ar viņa spējām darbs ir izdarīts uz „gandrīz labi”, un skolēns šim vērtējumam piekrīt, jo arī viņa pretenziju līmenis ir augsts – viņš vēlas ne tikai labu atzīmi, bet arī labi paveiktu darbu vai pilnveidot savas zināšanas. Formulas kontekstā tas nozīmē – ja cilvēkam ir nepamatoti augsts pretenziju līmenis, viņš reti kad sasniedz panākumus, un viņa pašcieņa visu laiku tiek ievainota. Ja tiek izvirzīti nesasniedzami mērķi, pašcieņa ir zema, un šis cilvēks nespēs cienīt citus, jo pats pret sevi cieņu neizjūt.

Savukārt, ja pretenziju līmenis ir stipri pazemināts, skolēns neizjūt nepieciešamību darboties, jo viņš par panākumu uzskata jebko, viņam nav nepieciešams progress un attīstība, lai darbotos. Vislabākais darbinieks būs cilvēks, kura pretenziju līmenis ir adekvāts, nedaudz paaugstināts un elastīgs. Darbinieka profesionālā produktivitāte tāpat lielā mērā būs atkarīga nevis no viņa sasniegumiem, kas tiek mērīti darba samaksā vai statusā, bet gan no psiholoģiskā stāvokļa, kas rodas mijiedarbībā: pašcieņa – sasniegumi – pretenziju līmenis.



10. attēls. Mācīšanās procesa un rezultāta vērtēšana

Par 21. gadsimta augstāko mērķi mūžizglītībā ir kļuvusi kompetenču pilnveide. Vajadzību pēc nepārtrauktas kompetenču pilnveides nosaka mūsdienu mainīgā vide un arvien jaunas darba tirgus prasības (sk. 11. att.). Arī Eiropas Savienības vadošās institūcijas cilvēkresursu attīstību visa mūža garumā nosaukušas par Eiropas attīstības stūrakmeni.

D. Berliners (Berliner, 1995, 47) kompetences saprot kā kvalitatīvi konkrētu profesionālās attīstības līmeni. Irīna Maslo un I. Tiļļa uzsver, ka kompetence kā audzināšanas ideāls ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuāla kombinācija, kas procesuālajā izpratnē nepārtraukti pilnīgojas.

„Vēsturiski iezīmējas trīs jēdziena pamatnozīmes – kompetences kā:

- izmērāmas un pārbaudāmas rezultatīvas prasmes, kuras var konstatēt kāda mācību posma noslēgumā;
- analītiska kategorija, kas tiek lietota subjekta konkrētas darbības kvalitātes līmeņa noteikšanai;
- kvalifikācija: zināšanu, prasmju un attieksmju komplekss, kas nepieciešams konkrētas profesionālās darbības veikšanai.” (Maslo, Tiļļa, 2005, 5)

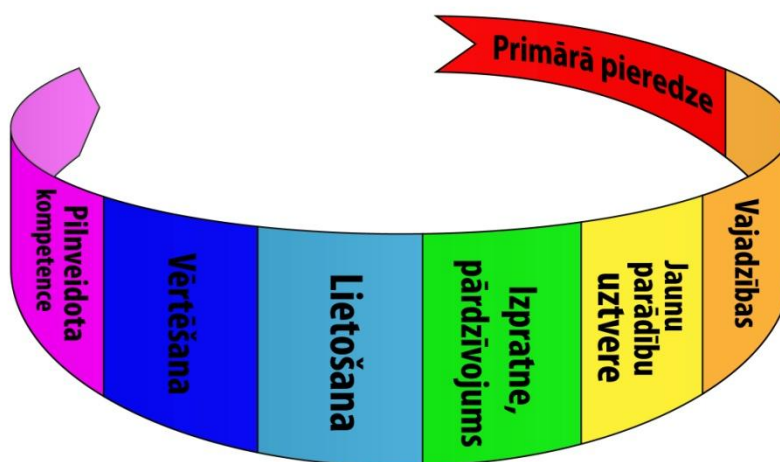
Attīstību raksturo zināmo un jauno zināšanu sintēze, kad, mijiedarbojoties darbībai, analīzei un vērtējumam, cilvēks iemācās kaut ko jaunu.

Mūsdienu iezīme ir darba radošais raksturs, un rodas jauns skatījums uz kompetentu cilvēku. Kompetenci atklāt un novērtēt var tikai darbībā, daudzveidīgu situāciju radošā

risināšanā, kas balstās uz pašpiederzi. Kompetence ir attiecināma uz subjektu, un tā ir saistīta ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai. Kompetence analizējama subjektīvo un objektīvo komponentu mijiedarbībā (Maslo, 2005).

Kompetence:

- apvieno zināšanas, izpratni, prasmes un attieksmes;
- var veidoties dažādās situācijās: formālās, neformālās, apzinātās, neapzinātās;
- ir nepieciešams nosacījums rezultatīvai darbībai dažādās dzīves situācijās.

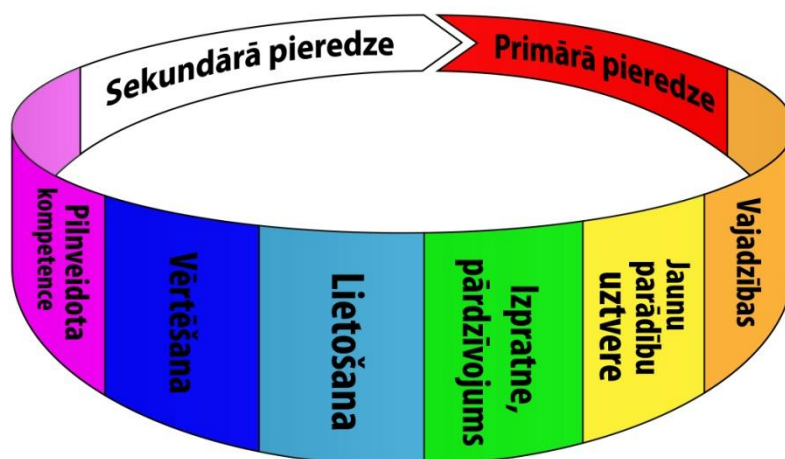


11. attēls. **Pilnveidota kompetence**

Tātad ciklu veido vispirms primārā pieredze. F. Krovs norāda, ka katrs cilvēks visu dzīvi visur un vienmēr veido, krāj un reflektē savu pieredzi uz paša organizēto zināšanu pamata, kas attīstās uz iepriekšējās pieredzes un vienlaicīgi tiek iekļauta jaunā pieredzē (Krow 1999, 13). Jaunas dzīvesdarbības problēmas rada jaunas vajadzības, un cilvēks izvirza sev mācīšanās mērķi, ko sasniedz mācoties – izvēlas mācību metodes un lieto tās mācības satura apguvei. Šajā cikla daļā nozīmīgs ir pedagoga atbalsts. Sadarbībā skolotājs sekmē cilvēka, kas mācās, refleksijas prasmju apguvi un novērtē apgūto jauno sekundāro pašpiederzi. Primārā un sekundārā pašpiederze nepastāv paralēli, bet gan mijiedarbībā, un tā veidojas jauna pašpiederze (sk. 12. att.).

Secinājums: balstoties uz biopsihosociālā cikla koncepciju mācībās, mācīšanās un mācīšanās procesi kļūst savstarpēji izprotami un rezultāti prognozējami. Procesā fizioloģiskie (bioloģiskie), psiholoģiskie un sociālie komponenti ir savstarpējā mijiedarbībā un vienotībā.

Mācīšanās process kļūst katram dalībniekam izprotams gan tā norisē, gan rezultātā. Par svarīgiem komponentiem šajā ciklā kļūst mācīšanās mērķis, ko nosaka jaunas vajadzības, zināšanu lietošana un pašvērtējuma prasmju apguve kopējā pasniedzēju un visu dalībnieku refleksijas procesā. Šī mācīšanās teorētiskā koncepcija jeb varavīksnes cilka teorija kļuva par pamatu empīriskajā pētījumā visās mācību formās.



12. attēls. Biopsihosociālais cikls jaunas pieredzes apguvei mācībās
jeb varavīksnes cikla spirāle

Lai empīriskajā pētījumā novērtētu sekundārās pašpieredzes restrukturizēšanos primārajā un jaunas pašpieredzes izveidošanos pēc būtības, jo „*primārā un sekundārā pašpieredze paralēli nepastāv*” (Krow, 1999, 13), tika izveidots vērtēšanas kritērijs „**primārās un sekundārās pašpieredzes saplūšana**”.

Tā saturs atklājas rādītājos:

- primārās pašpieredzes aktualizācija;
- sekundārās pašpieredzes vērtēšana;
- sekundārās pašpieredzes kompetences pārnese.

Primārās pašpieredzes aktualizācijai ir vairāki līmeņi:

- A. Prot aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei.
- B. Ne vienmēr prot aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei.

C. Nepietiekama primārā pieredze un zināšanas jaunas informācijas uztverei.

Sekundārās pašpiederzes vērtēšanai ir vairāki līmeņi:

- A. Prot izvērtēt jaunas zināšanas, izpratni, prasmes un attieksmes mācībās.
- B. Prot izvērtēt jaunas zināšanas un prasmes mācībās.
- C. Prot izvērtēt jaunas zināšanas.

Sekundārās pašpiederzes kompetences pārnesei ir vairāki līmeņi:

- A. Refleksija par primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu, izpratnes, prasmju un attieksmju vienotību.
- B. Refleksija par primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu un prasmju vienotību.
- C. Refleksija par primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu vienotību.

Tieši kritērijs „primārās un sekundārās pašpiederzes saplūšana” ir nozīmīgs izstrādātā biopsihosociālā cikla pārbaudei par tādas pieredzes apguves efektivitāti pieaugušo mācībās, kas nodrošina jaunas pašpiederzes veidošanos.

Secinājumi

1. Pieredzes apguves process ir interpretējams kā cilvēka paša darbība. Ir maldīgi uzskatīt, ka cilvēki spēj iekļaut savā pašpiederzē jau gatavus risinājumus, jo tā viņiem tiek atņemta pašmācīšanās procesa daļa, atņemts mācīšanās prieka pārdzīvojums un sasniegumu apzināšanās. Pieredzes rašanās ir indivīda aktīva konfrontācija ar pasauli un saistīta ar patstāvīgu darbību un atbildību par mācīšanos. Pieaugušo mācīšanās procesā svarīgi ir izprast pieredzes dialektiku kā strukturālu korelāciju ar sevi pašu. Mācīšanās sākas ar pašpiederzes – zināšanu, prasmju, attieksmes (kompetences) – aktualizēšanu.
2. 20. gadsimtā profesionālisma mēraukla bija zināšanas, savukārt mūsdienās par tādu kļūst kompetences un pašpiederze, un to mērīšanas kritēriji ir sasniegumi – darbības rezultāti. Katrs mācību process vēršams uz kompetences attīstīšanas procesu, īpaši akcentējot sabiedrības attieksmi un vērtības, kas būtiski maina cilvēku pašpiederzi. Savukārt, būtiski mainoties pašpiederzei, mainās cilvēku vērtības sabiedrībā. Kompetenci atklāt un novērtēt var tikai darbībā, daudzveidīgu situāciju radošā risināšanā, kas balstās uz pašpiederzi. Kompetence ir attiecināma uz subjektu. Tā ir saistīta ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai. Kompetence analizējama subjektīvo un objektīvo komponentu mijiedarbībā.

3. Mācīšanās ir individuāls un personiski īstenojams process, kas balstās uz patstāvību, atbildību un brīvu izvēli. Personības motivācija, jēgpilna mācīšanās, mērķis un pašnovērtējums ir humānpedagoģijas jēdzieni, kuri apliecina cieņu pret cilvēka autonomiju mācību procesā. Humānpedagoģija balstās uz procesuāli strukturētu darbību – sadarbību. Sadarbības pedagoģija balstās uz humānpedagoģijas teorētiskajām atziņām, kas atzīst gan pedagogu un mācību procesa dalībnieku, gan pašu mācību procesa dalībnieku līdztiesību. Sadarbībai ir subjektīvs individuāls mērķis. Subjektīvā mērķa apzināšanās pamatā ir objektīvi apstākļi – pretruna starp esošo pašpiedzī un jaunām vajadzībām.
4. Katra cilvēka dzīves pašpiedzī veido pārliecību par savu dzīvesdarbību. Pārliecība ir stingrs uzskats (priekšstati, zināšanas, idejas), kas kļuvis par uzvedības motīvu un nosaka cilvēka attieksmi pret darbību. Piedzī var iegūt tikai, indivīdam patstāvīgi reflektējot procesu un rezultātu.
5. Pieaugušo mācību procesā sadarbība ir nozīmīga inovatīva pazīme, kas raksturo pedagoģu un mācību procesa dalībnieku kopdarbību. Zināšanu plūsma veidojas no diviem savstarpēji saistītiem, bet principiāli atšķirīgiem procesiem – zināšanu radīšanas procesa jeb zinātnes un zināšanu pielietošanas procesa praksē jeb inovācijām. Inovācija aptver visas sabiedrības attīstības norises: sākot ar izglītību, zinātni, pētniecību, intelektuālā īpašuma aizsardzību, uzņēmējdarbības atbalstu zinātnes parkos, tehnoloģiskajos centros un biznesa inkubatoros un beidzot ar uzņēmuma vadību, ražošanas organizāciju, tirgus izpēti un produkcijas realizāciju tirgū.
6. Izpratne ir domāšanas procesa rezultātā radies izziņas, atmiņas un hipotēzes apvienojums. Kognitīvajā pieejā izpratnes problēma aplūkota kā jaunu zināšanu iekļaušana esošajās. Radošā domāšana ļauj cilvēkam pieņemt jaunu skatījumu uz lietām, situācijām, norisēm, uz dažādām jaunām idejām, to risinājumiem, kuru rašanās nav šabloniskas domāšanas rezultāts. Izpratne ir intelektuāls akts, kurā mēs intelektuāli saskaramies ar iekšējām īstenībām, kas eksistē (pastāv), un tas notiek nevis ar kaut kādiem slēdzieniem vai abstrakciju, bet īpatnēja konkrēta pārdzīvojuma veidā, pilnīgi jaunā un drošā pieredzē.
7. Pieredze tiek iegūta darbībā, kā arī tā ir notikušā seku pārdzīvojums. Pieredze sastāv no personiski pārdzīvotiem notikumiem. Pārdzīvojums ir sevišķs psiholoģiskās darbības process, t.i., pastāvīgs, dziļi individuāls process, kurā notiek subjekta un ārējās pasaules – reālās dzīves – problēmu mijiedarbība. Pārdzīvojuma procesu var aplūkot kā

sevišķi smagas darbības procesu, kurā indivīds iegūst iekšēju, subjektīvu pieredzi, kas balstīta uz jaunu apziņas līmeni.

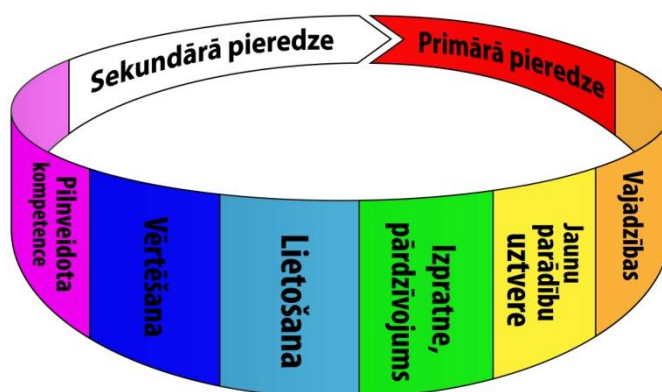
8. Dzīvesdarbības būtība ir vajadzību apmierināšanas procesu nepārtrauktība, un pārmaiņas notiek, ja veidojas sabiedrības mērķa un katra cilvēka vajadzību apmierināšanas vienotība. Ja cilvēks mācās, lai uzlabotu savas dzīves kvalitāti, tad tā ir ekspansīvā mācīšanās. Mācīšanās, kas norisinās citu cilvēku ietekmē, tiek saukta par defensīvo mācīšanos.

2. Pieaugušo pašpiederzes izmaiņas mācīšanās procesā

2.1. Empīriskā pētījuma organizācija, bāze un dalībnieki

Lai sasniegtu pētījumā izvirzīto mērķi – izstrādāt pieaugušo mācīšanās procesā pašpiederzes pilnveidošanās modeli –, tika izvēlēta pētījuma bāze. Tie ir pieauguši cilvēki, kuri paši izteikuši vēlmi mācīties, apgūt jaunas zināšanas, lai apmierinātu savas dzīvesdarbības vajadzības un pilnveidotu pašpiederzi, sagatavotos uzņēmējdarbības uzsākšanai. Patstāvīga un atbildīga mācīšanās, apgūto zināšanu lietošana, prasmes sadarboties un sazināties raksturo mūsdienu cilvēka kvalitāti, un tā kļūst par sabiedrības un mūžizglītības augstāko vērtību. Personībai apzināties mūžmācīšanos kā vērtību informatīvajā sabiedrībā nozīmē izprast mācīšanos kā pašattīstības līdzekli, kas sekmē jaunas pašpiederzes veidošanos un nodrošina sekmīgāku pašrealizāciju dzīvesdarbībā. Personībai bagātinot savu pašpiederzi sadarbībā, tiek bagātināta arī sabiedrības pieredze.

Pēc pirmajā nodaļā veiktās zinātniskās literatūras un avotu izpētes par dzīvesdarbības pieredzi, mūžmācīšanos un inovācijām izglītībā tika izstrādāti pašpiederzes vērtēšanas kritēriji un rādītāji, kas balstīti uz darbā izveidoto sociāli nozīmīgo un zinātniski pamatoto mācīšanās biopsihosociālā cikla spirāli jeb varavīksnes cikla spirāli primārās pieredzes pilnveidošanās procesam (sk. 13. att.).



13. attēls. Varavīksnes cikla spirāle

Lai pārbaudītu pieaugušo pašpiederzes attīstības modeli mācīšanās procesā, empīriskais pētījums tika veikts trīs posmos. Kā pētījuma bāze tika izmantota mācīšanās programma, kas atbilstoši MK 2009. gada 31. marta noteikumiem Nr. 293 „Atbalsts pašnodarbinātības un uzņēmējdarbības uzsākšanai” bija organizēta topošajiem uzņēmējiem, kuri labprātīgi varēja

izvēlēties mainīt savu nodarbošanos, pieteikties mācībām Hipotēku bankas Starta programmā un pēc mācībām uzsākt uzņēmējdarbību.

Hipotēku bankas Starta programma izveidota 2009. gada 31. martā, kad Ministru kabinets pieņēma noteikumus Nr. 293 „Par darbības programmas „Cilvēkresursi un nodarbinātība” papildinājuma 1.3.1.2. aktivitāti „Atbalsts pašnodarbinātības un uzņēmējdarbības uzsākšanai”. Noteikumi nosaka kārtību, kā uzsācēju atbalstam tiek izmantoti Eiropas Sociālā fonda (ESF), valsts un Hipotēku bankas līdzekļi 23 milj. LVL apmērā (14 milj. LVL finansē ESF un valsts, 9 milj. LVL – Hipotēku banka). Programmas ietvaros Hipotēku banka līdz 2013. gada jūlijam no speciāli izveidota Aizdevumu fonda bankā piešķir aizdevumus saimnieciskās darbības uzsācējiem 16.5 milj. LVL apjomā. Programmas finansējums **mācībām un konsultācijām** ir 4 milj. LVL.

Hipotēku bankas Starta programmas mācību kursu klausītāji bija zinātniski pētnieciskā eksperimenta līdzdalībnieki. Pētniecībā tika aptverti 1717 mācību dalībnieki.

Mācību efektivitātes noteikšanai tika izstrādāts zinātniski pētnieciskās darbības saturs un formas atbilstoši pieaugušo izglītības vajadzībām.

Programmas mērķis - paaugstināt valstī saimnieciskās darbības aktivitātes, attīstot biznesa uzsācēju **zināšanas un iemaņas**, kā arī sniedzot nepieciešamo finansiālo atbalstu saimnieciskās darbības uzsākšanai.

Programma piedāvā kompleksu atbalstu biznesa uzsācējiem un jaundibinātajiem komersantiem, t.i., programmā iekļautas **konsultācijas, mācības** un finansējums aizdevumu un grantu veidā sava biznesa uzsākšanai.

Empīriskā pētījuma organizācija tika realizēta mērķu un uzdevumu vienotībā trīs posmu procesuālā struktūrā. Laikā no 2009. gada decembra līdz 2011. gada martam norisinājās empīriskā pētījuma **pirmais posms**.

Pirmā posma mērķis bija **noskaidrot eksperimentālās darbības visu dalībnieku, kuri pieteikušies mācībām, zināšanu satura vajadzības**.

Lai sasniegtu šo mērķi un noskaidrotu, kāpēc cilvēki labprātīgi izvēlas mainīt savu nodarbošanos, pieteikties mācībām un uzsākt uzņēmējdarbību, tika pētīti tie dalībnieki, kuri pieteikušies Hipotēku bankas Starta programmai.

Biznesa uzsācējiem, kuriem ir nepietiekamas teorētiskās un praktiskās zināšanas komercdarbības veikšanai un biznesa plāna sagatavošanai, tiek piedāvātas mācības pēc modulārās metodes šādos moduļos:

- komercdarbības pamati;
- vadības pamati;
- uzņēmējdarbības tiesiskais regulējums;

- uzņēmuma finanšu vadība;
- saimnieciskās darbības uzskaitē un nodokļi;
- mārketinga pamati (Latvijas Hipotēku un zemes banka, 2011).

Vairums biznesa uzsācēju Starta programmā atbilst Hipotēku bankas izplatītajā aicinājumā rakstītajam: „Ja Jūs esat enerģijas un apņēmības pilns, Jūs nesūrojaties par grūtajiem apstākļiem. Jūs zināt, ka Jūsu nākotne ir Jūsu paša rokās. Jūs nebaidāties no lieliem plāniem. Jūs nebaidāties uzņemties atbildību. Jo – Jums ir mērķis un Jūs zināt, kā to sasniegt. Mēs atbalstām, jo mēs Jums ticam.” (Latvijas Hipotēku un zemes banka, 2011)

Banka uzrunā un atbalsta cilvēkus, kuriem ir mērķis, jaunas vajadzības un vēlme uzsākt uzņēmējdarbību.

Kā *pirmais* no empīriskā pētījuma *pirmā posma uzdevumiem* bija **noskaidrot cilvēku motivāciju uzņēmējdarbības uzsākšanai, mācību vajadzības un pilnveidot mācību programmas**. Lai realizētu šo uzdevumu, 2010. gada martā tika organizēts pilotpētījums un aptaujāti šīs programmas pirmie absolventi, kas mācījušies no 2009. gada decembra līdz 2010. gada februārim. Aptaujā tika noskaidrots, kā Starta programmas īpašo piedāvājumu – mācības vērtē tie, kuri jau ir uzsākuši komercdarbību, vai ir realizējušās viņu vēlmes, būtiski mainot nodarbošanos (sk.2. pielikums).

Aptauja tika veikta elektroniski, tajā piedalījās tie 93 cilvēki vecumā no 18 līdz 75 gadiem, kuri mācījušies Starta programmas ietvaros piedāvātajosursos. Aptaujā tika uzdots 21 jautājums, no kuriem vairāki bija atvērtie, un tas deva plašāku ieskatu respondentu viedokļos.

Aptaujas rezultātā tika noskaidrots, kāpēc cilvēki labprātīgi vēlas mainīt savu nodarbošanos, pieteikties mācībām un uzsākt uzņēmējdarbību, un arī tika noskaidrots, kāda ir viņu vērtību izmaiņu dinamika.

Analizējot aptaujas rezultātus, bija iespējams noskaidrot, kā tiek vērtētas mācības Starta programmas ieviešanas procesā. Aptaujas rezultāti tika ņemti vērā programmu analīzes un pilnveidošanas procesā.

Otrs uzdevums bija **noskaidrot konstatējošā eksperimentā katra cilvēka gatavības pakāpi uzsākt uzņēmējdarbību**, veicot pārbaudi ar testa palīdzību.

Tests sastāvēja no divām daļām. Pirmā daļa, kurā tika uzdoti 15 jautājumi, sniedz informāciju par psiholoģisko gatavību kļūt par komersantiem. Otrajā daļā ir 35 testa jautājumi, un atbildes uz tiem dod ieskatu, vai interesentam ir pamatzināšanas komercdarbības organizācijā. Testa pirmās daļas analīze veikta, izskatot 202 dalībnieku viedokļus, otrajā daļā tika analizētas 1717 respondentu anketas, kuru apstrādes rezultāti ļauj noteikt mācību vajadzības katram interesentam individuāli. Izstrādājot mācību programmas, šīs vajadzības

tika ievērotas, un studiju process tika organizēts grupās atbilstoši iegūtajiem rezultātiem. Kopumā tika analizētas to cilvēku anketas, kuri pieteikušies kursiem no 2010. gada marta līdz 2012. gada februārim.

Empīriskā pētījuma pirmā posma *trešais uzdevums* bija **noskaidrot pieaugušo pašpiederzes reālo līmeni pirms mācību uzsākšanas.**

Uz literatūras un avotu analīzes pamata izstrādātie pašpiederzes vērtējuma kritēriji un rādītāji (sk. 11. tab.) kļuva par pamatu pieaugušo aptaujas organizēšanai.

11. tabula. **Pašpiederzes kritēriji un rādītāji**

Kritēriji	Rādītāji	A līmenis	B līmenis	C līmenis	
I. Jaunas informācijas vajadzība	1. Interese par sevis izzināšanu	Sistemātiski interesējas par savu attīstību (fizisko, psihisko, sociālo)	Neregulāri interesējas par savu attīstību	Reti interesējas par savu attīstību	
	2. Seko inovācijām profesionālajā darbībā	Sistemātiski iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām	Neregulāri iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām	Reti iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām	
	3. Saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām	3.1. Ar profesionālās darbības kolektīvu	Sistemātiski pozitīva saskarsme	Epizodiski pozitīva saskarsme	Neitrāla saskarsme
		3.2. Ar individuālo interešu kolektīvu	Sistemātiski pozitīva saskarsme	Epizodiski pozitīva saskarsme	Neitrāla saskarsme
		3.3. Ar ģimeni	Sistemātiski pozitīva saskarsme	Epizodiski pozitīva saskarsme	Neitrāla saskarsme
II. Pašpilnveidošanās prasmes mācībās	1. Mērķa apzināšanās	Apzināti izvirzīti mērķi mācībās	Ne vienmēr apzināti izvirza mērķi mācībās	Neizvirza mērķi mācībās	
	2. Līdzdalības mācību metožu izvēlē/lietošanā	Izvēlē prioritāte ir (grupu darbam) dialogiskām mācību metodēm	Izvēle prioritāte ir monoloģiskām mācību metodēm	Izvēlē prioritāte ir praktiskās darbības metodēm	
	3. Dzīvesdarbības perspektīvu saskatīšana	Sistemātiski novērtē savas darbības procesu un rezultātu	Epizodiski novērtē savas darbības procesu un rezultātu	Nenovērtē savas darbības procesu un rezultātu	

III. Pārdzīvojums mācībās	1. Pārdzīvojums mācību procesā	Vienmēr pozitīvi pārdzīvo jaunus iesaistus mācībās	Vienmēr pārdzīvo jaunus iesaistus mācībās	Neitrāls pret iesaistiem mācību procesā
	2. Mācību sasniegumu pārdzīvojumus	Pozitīvi pārdzīvo sasniegumus mācībās	Pārdzīvo sasniegumus mācībās	Neitrāls pret mācību sasniegumiem
IV. Mācīšanās prasmi lietošana	1. Klausīšanās prasmes	Vienmēr prot koncentrēties, uztverot un izprotot informāciju	Prot epizodiski koncentrēties, uztverot un izprotot informāciju	Neprot koncentrēties, uztverot un izprotot informāciju
	2. Lasīšanas prasmes	Ar interesi lasa obligāto/neobligāto izziņas literatūru un avotus	Lasa obligāto izziņas literatūru un avotus	Lasa izziņas literatūru un avotus, ja tas tiek prasīts
	3. Runāšanas prasme	Mācīšanās procesā prot lietot monologu un dialogu	Mācīšanās procesā prot lietot monologu	Runā, ja tas tiek prasīts
V. Primārās un sekundārās pašpiederības integrācija	1. Primārās pašpiederības aktualizācija	Prot aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei	Ne vienmēr prot aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei	Nepietiekama primārā pieredze un zināšanas jaunas informācijas uztverei
	2. Sekundārās pašpiederības vērtēšana	Prot izvērtēt jaunas zināšanas, izpratni, prasmes un attieksmes mācībās	Prot izvērtēt jaunas zināšanas un prasmes mācībās	Prot izvērtēt jaunas zināšanas
	3. Sekundārās pašpiederības kompetences pārnese	Refleksija par primārās un sekundārās pašpiederības zināšanu, izpratnes, prasmi un attieksmi vienotību	Refleksija par primārās un sekundārās pašpiederības zināšanu un prasmi vienotību	Refleksija par primārās un sekundārās pašpiederības zināšanu vienotību

Pamatojoties uz izstrādātajiem pašpiederības kritērijiem un rādītājiem, tika izveidotas aptaujas anketas, kuras aizpildīja tie cilvēki, kuri uzsāks mācības Starta programmas ietvaros attiecīgajos moduļos viņiem nepieciešamo zināšanu ieguvei. Pētījums notika 2011. gada martā, un tad tika analizēts pašpiederības līmenis 209 aptaujas dalībniekiem. Tika konstatētas pašpiederības līmeņa atšķirības atkarībā no vecuma, dzimuma, izglītības, dzīves vietas un nodarbošanās.

Laikā no 2011. gada jūnija līdz 2012. gada aprīlim norisinājās empīriskā pētījuma **otrais posms**. *Otrā posma* mērķis bija izanalizēt mācību moduļus un programmas, balstoties uz teorētisko biopsihosociālo ciklu jeb varavīksnes cikla spirāli inovatīvās mācībās.

Pētījuma *pirmais uzdevums* – izveidot mācīšanās modeli uzņēmējdarbības uzsācējiem.

Pētījuma *otrais uzdevums* – analizēt Starta programmas ieviešanas stadijā piedāvātās programmas, to atbilstību dalībnieku vajadzībām un pašpiederzes pilnveidošanas līmenim.

Pētījumā tika analizētas trīs programmas un 18 moduļi. Programmas tika izstrādātas trīs mācību iestādēs (Rīgas Ekonomikas augstskolā, Mācību un konsultāciju centrā ABC, Grāmatvedības un finanšu koledžā). Moduļi tika veidoti atbilstoši Hipotēku bankas Starta programmas dalībnieku mācību vajadzībām un atbilstoši pilotpētījuma rezultātu analīzei.

Pētījuma *trešais uzdevums* bija analizēt inovatīvās mācību metodes, kas tika izmantotas darbā ar pieaugušajiem, kā arī pētīt skolotāja lomu pašpiederzes pilnveidošanās procesā.

Empīriskā pētījuma **trešais posms** norisinājās no 2012. gada marta līdz 2012. gada maijam. *Trešā posma* mērķis bija **pārbaudīt, vai mācības (programmas un modelis) atbilst topošo uzņēmēju vajadzībām, vai mācīšanās procesā ir notikušas pašpiederzes izmaiņas, un, ja ir, – kādas.**

Trešā posma *pirmais uzdevums* bija, pamatojoties uz izstrādātajiem pašpiederzes kritērijiem un rādītājiem, noskaidrot **pašpiederzes līmeni pēc mācību programmas apgūšanas**. Pētījumā analizēts, kā noticis pašpiederzes pilnveidošanās process mācībās, kā sekundārā pieredze saplūst ar primāro un kā izveidojas jauna pašpiederze, kas pārtop primārajā.

Lai izpildītu šo uzdevumu, 2012. gada martā tika veikta atkārtota to cilvēku anketēšana, kuri aizpildīja anketas pirms mācību uzsākšanas. Pamatojoties uz izstrādātajiem pašpiederzes kritērijiem un rādītājiem, tika salīdzināts pašpiederzes līmenis dalībniekiem pirms un pēc mācībām. Pētījumā analizēts pašpiederzes līmenis 209 aptaujas dalībniekiem, tā izmaiņas atkarībā no vecuma, dzimuma, izglītības, dzīves vietas un nodarbošanās.

Trešā posma *otrs uzdevums* bija **noskaidrot, vai mācīšanās procesā ir apmierinātas dzīvesdarbības vajadzības un vai mācību process ir bijis inovatīvs.**

Pašpiederzes vērtēšanas procesā piedalījās 209 dalībnieki.

Empīriskā pētījuma posmos izvirzīto mērķu sasniegšanā un uzdevumu izpildē tika izmantotas intervijas, novērošanas, vērtējuma – pašvērtējuma un datu apstrādes statistiskās SPSS un vizualizēšanas metodes. Mācībām tika izmantotas didaktiskās grupu un pāru docētājs ↔ students metodes. Visā pētījuma procesā tika ievērots brīvprātīgas līdzdalības princips, novērtējuma un pašvērtējuma vienotība.

2.2. Pieaugšo mācību vajadzību reālā līmeņa konstatācija

Mainīgajos ekonomiskajos apstākļos mainās sabiedrības vajadzības un pastiprinās cilvēku vēlme pēc drošības un neatkarības. Tas izpaužas arī interesē par biznesa uzsākšanu. Tomēr vairums cilvēku, kas vēlas uzsākt uzņēmējdarbību un piesakās Starta programmai, nav ieguvuši speciālu izglītību. Tāpēc, lai nodrošinātu uzņēmējdarbības attīstību, būtiski ir atbalstīt cilvēku mūžmācīšanās vajadzības un pašpiederzes pilnveidošanos. Pedagoģijas klasiķis Johans Heinrihs Pestalocijs jau 19. gadsimtā atzina, ka cilvēkā slēpjas spēki un audzināšanas uzdevums ir šos spēkus attīstīt un izglītēt. Būtībā visu cilvēku vajadzību apmierināšanai ir viens ceļš – visiem nodrošināta attīstība, izglītība (Pestalocijs, 1996).

Līdzdalība mācību procesā uzņēmējdarbības uzsācējiem kļūst objektīvi nepieciešama atbilstoši jaunām profesionālās darbības vajadzībām. Uzskatot, ka uzņēmējdarbības uzsācēji savas vajadzības pēc jaunām vērtībām un pašpiederzi var pilnveidot mācībās, ir nepieciešams noskaidrot mācību vajadzības tā, lai mācīšanās jēga ieņemtu īpašu vietu mācību procesā.

Psihologs A. Ļeontjevs (1977) izstrādātajā darbības teorijā, atklājot vajadzību kā iekšējo nepieciešamību un darbības virzītāju, nosaka darbības mērķu un motīvu attiecības kā jēgu raksturojošus darbības komponentus (Леонтьев, 1977, 82–83).

Tas nozīmē, ka cilvēkam būtiska ir mācīšanās kā darbība, ja tai ir apzināts mērķis un tā sasniegšanu virza vajadzība kā motīvs.

Lai veiktu *pirmā posma pirmo uzdevumu* un noskaidrotu cilvēku motivāciju uzņēmējdarbības uzsākšanai un mācību vajadzības, kā arī nepieciešamību pilnveidot mācību programmas, no 2009. gada decembra līdz 2010. martam tika organizēts pilotpētījums, kura dalībnieki bija pirmie šīs programmas absolventi. Aptaujā tika noskaidrots, kā Starta programmas īpašo piedāvājumu – mācības vērtē tie, kuri jau ir uzsākuši komercdarbību, un vai ir realizējušās viņu vēlmes, būtiski mainot nodarbošanos.

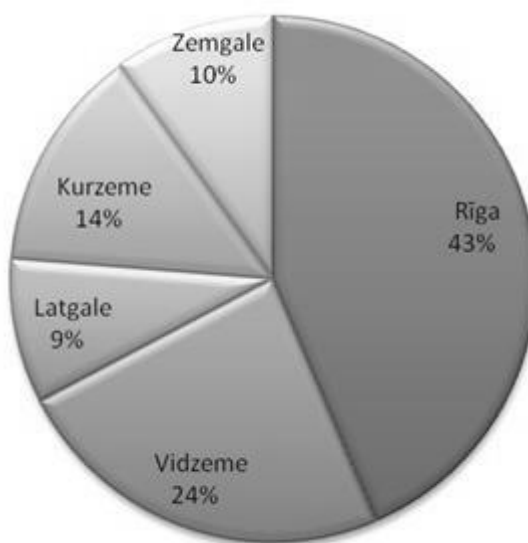
Aptauja tika veikta elektroniski, tajā piedalījās 93 cilvēki vecumā no 18 līdz 75 gadiem, kuri mācījušies Starta programmas ietvaros piedāvātajosursos.

Aptaujas rezultāti parādīja, kāpēc cilvēki labprātīgi izvēlas mainīt savas dzīves mērķus, savu nodarbošanos. Pētījumā redzams, kādas ir mācību vajadzības un kāpēc cilvēki pieteicās mācībām un uzsāka uzņēmējdarbību, kā arī tika noskaidrots, kāda ir jauno uzņēmēju vērtību izmaiņu dinamika.

Aptaujā tika uzdoti vairāki atvērtie jautājumi, kas deva plašāku ieskatu respondentu viedokļos.

Analizējot aptaujas rezultātus, bija iespējams noskaidrot, kā tiek vērtētas mācības Starta programmas ieviešanas procesā. Izstrādājot un pilnveidojot mācību programmas, šie aptaujas rezultāti tika ņemti vērā.

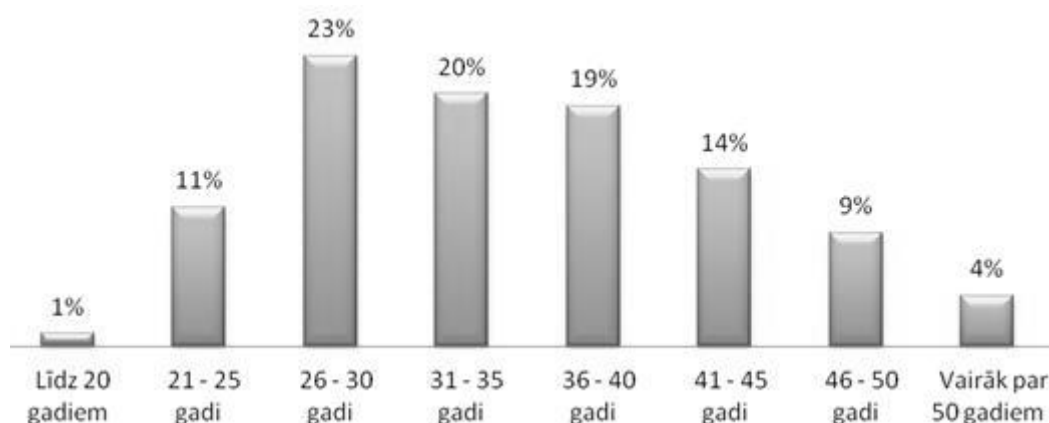
Aptaujā piedalījās 55% sieviešu un 45% vīriešu, visi latvieši, 43% no Rīgas, 24% no Vidzemes, kā arī attiecīgi proporcionāli pārējo reģionu iedzīvotāji (sk. 14. att.).



14. attēls. Respondentu sadalījums pēc dzīvesvietas

Līdzīgi kā aptaujā bija pārstāvēti visu Latvijas reģionu jaunie uzņēmēji, tika arī aptaujāti visu vecumu grupu cilvēki.

23% aptaujas dalībnieku bija vecumā no 26 līdz 30 gadiem, 20% – no 31 gada līdz 35 gadiem, 19% – no 36 līdz 40 gadiem, 14% – no 41 gada līdz 45 gadiem. Kopumā 76% no tiem, kuru mērķis ir uzsākt uzņēmējdarbību, ir vecumā no 26 līdz 45 gadiem (sk. 15. att.).



15. attēls. Respondentu sadalījums pa vecuma grupām

Aptaujā tika noskaidrots, ko jaunie uzņēmēji darīja pirms pieteikšanās Starta programmai. Pilotpētījums parādīja, ka pirms uzņēmējdarbības uzsākšanas 55% strādāja algotu darbu, 21% bija zaudējuši darbu, bet pārējie bija pašnodarbinātie vai strādāja citā savā uzņēmumā (sk. 16. att.).

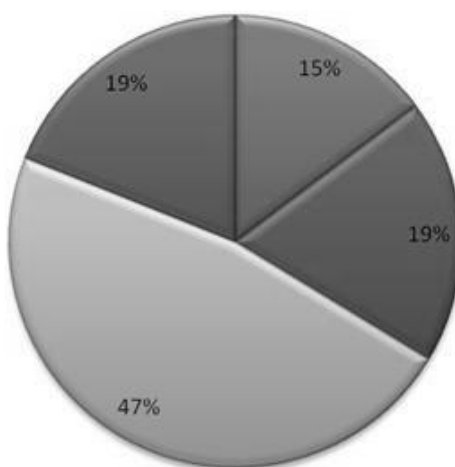


16. attēls. Respondentu sadalījums pēc nodarbošanās pirms uzņēmējdarbības sākšanas

Aptaujā noskaidrojās, ka viena trešā daļa programmā iesaistīto cilvēku pirms sava biznesa uzsākšanas strādāja publiskajā sektorā, pārējie – privātajā.

Būtiski bija noskaidrot, kāpēc cilvēki izvēlas mainīt nodarbošanos un uzsākt uzņēmējdarbību (sk. 17. att.).

- Tiku atlaists no darba un nevarēju atrast citu darbu
- Strādāju algotu darbu, bet vēlējos uzlabot savu materiālo stāvokli
- Strādāju algotu darbu, bet vēlējos strādāt patstāvīgi
- Cits variants

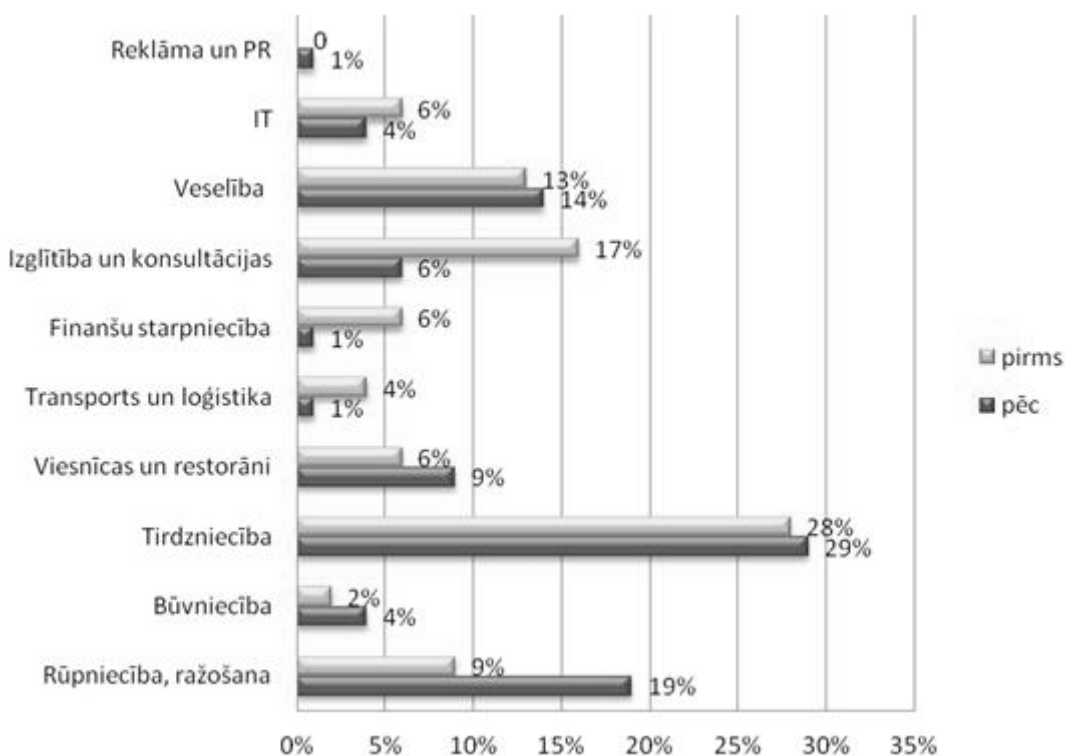


17. attēls. Iemesli uzņēmējdarbības uzsākšanai

Gandrīz puse respondentu (47%) atbild, ka izvēlējās uzņēmējdarbību, jo vēlas strādāt patstāvīgi, piektā daļa aptaujāto atvērtajos jautājumos raksta, ka „bija laba ideja”, „vēlējos sevi pierādīt pasaulei”, „gribu realizēt savu sapni”, „gribu strādāt kopā ar meitu/sievu” un līdzīgi arī piektā daļa pamato, ka vēlas uzlabot materiālo stāvokli, bet 15% – jo nevarēja atrast citu darbu.

Tātad var secināt, ka cilvēkiem mainās attieksme pret sevi: katrs izjūt sevi kā vērtību un vēlas apmierināt savu patstāvību reālajā dzīvesdarbībā.

Starta programma ir devusi iespēju noticēt savām vēlmēm, savām spējām un izmantot iespēju mainīt nodarbošanos un apliecināt sevi jaunā profesijā. Kā liecina pētījums, ievērojami pieaudzis to cilvēku skaits, kuri nodarbojas ar materiālo vērtību ražošanu. Tā no 9% uz 19% palielinājies to cilvēku skaits, kas strādā ražošanā. Krasas izmaiņas konstatējamas ar izglītības darbību saistītā jomā (sk. 18. att.). No 17% aptaujāto, kas strādājuši ar izglītību saistītā algotā darbā, 11% uzsākuši uzņēmējdarbību, kas nav saistīta ar izglītību.



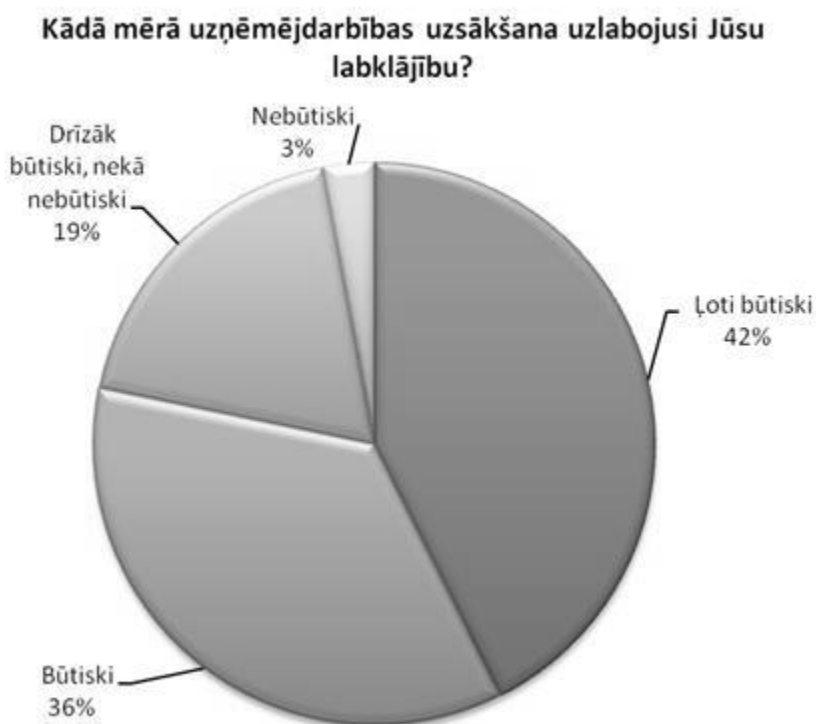
18. attēls. Darbības joma pirms/pēc uzņēmējdarbības uzsākšanas

Ievērojamākais 19. gadsimta vācu filozofs Arturs Šopenhauers sacījis, ka amata goda varianti ir šādi: valsts kalpotāja gods, ārsta gods, advokāta gods, jebkura publiska skolotāja, jā, ikviena graduētā gods, izsakoties sīkāk, tas attiecas uz ikvienu, kas zināmu garīgu

sasniegumu dēļ pasludināts par kvalificētu un līdz ar to apņēmiens pildīt attiecīgos pienākumus, vienvārdsakot – visu, kas publiski kaut ko apņēmušies, gods (Šopenhauers, 2006). Šī atziņa diemžēl mūsdienās ir zaudējusi savu vērtību. Sabiedrībā nevalda viedoklis, ka būt par skolotāju ir gods. To raksturo arī šis pētījums, jo redzama izglītības darbinieku profesijas maiņa. Vienlaicīgi parādās arī šo cilvēku mācīšanās vajadzība uzņēmējdarbības uzsākšanai, kas liecina par ievērojamām pretrunām izglītības sistēmā un cilvēku apmierinātībā ar savu darbu izglītības nozarē. Liela daļa Latvijas sabiedrības uzskata, ka tas nav gods, būt par skolotāju. Tā ir slikta sabiedrības kvalitātes iezīme.

Darbības jomas izmaiņās pozitīvi ir vērtējama cilvēku uzņēmība un gatavība pārmaiņām krīzes situācijā. Pētījumā atklājas aptaujāto uzņēmēju attieksmes maiņa pret labklājību (sk. 19. att.).

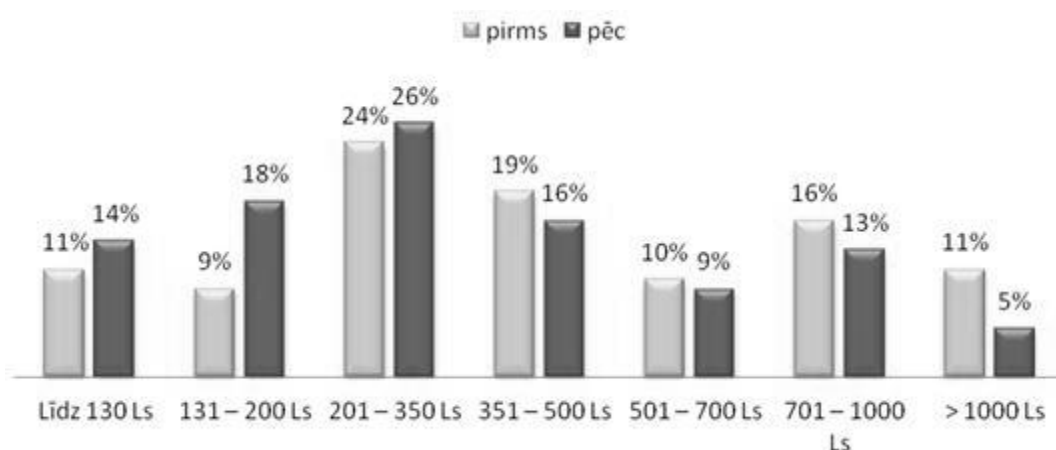
Demokrātiskajā sabiedrībā labklājība ir cilvēkvērtības būtība un kļūst par tās galveno kritēriju. Vērtību izmaiņu sekmē globalizācijas process, kas ietver augstu cilvēka kompetenci un zināšanu līmeni. Tas nodrošina katram cilvēkam iespēju brīvi mainīt nodarbošanos un pilnveidot pašpiederzi. Cilvēks kļūst sabiedrības augstākā vērtība, pieaug viņa pašcieņa un pašizteikšanās iespējas. To pilnīgi apliecināja pētījums par uzņēmējdarbības uzsācējiem. 97% no aptaujātajiem uzskata, ka viņu labklājība ir uzlabojusies, uzsākot uzņēmējdarbību.



19. attēls. Labklājības līmeņa novērtējums

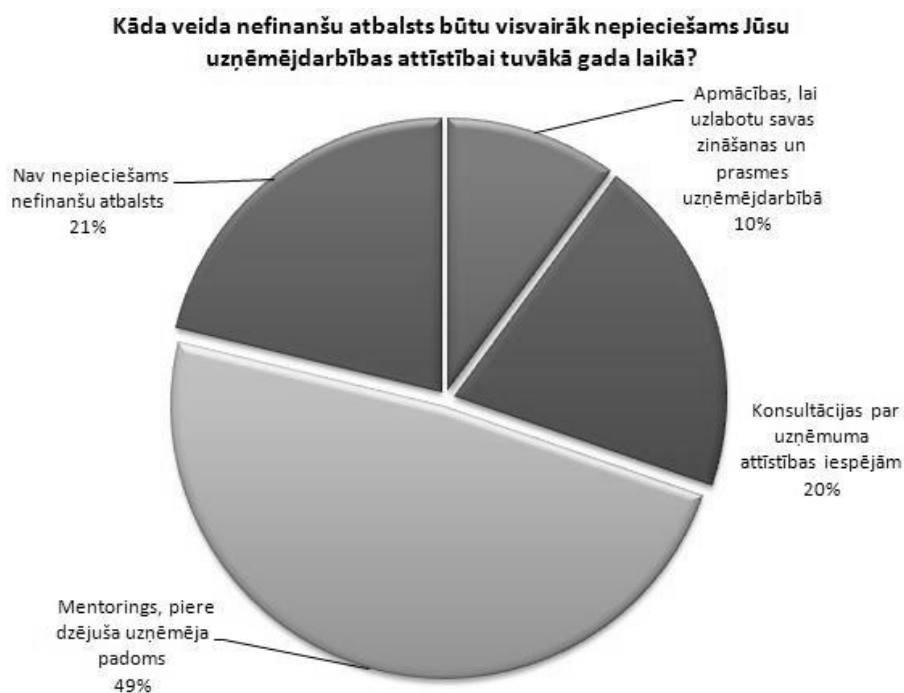
Demokrātiskas sabiedrības attīstības vadošais kritērijs ir cilvēku labklājība. Ne vienmēr cilvēku darbības potenciāls, viņa darbaspējas un profesionalitāte nodrošina apmierinošu materiālo un garīgo labklājību. Izglītības un medicīnas nozarēs īpaši nozīmīga ir garīgā labklājība. Daudziem šajās nozarēs strādājošajiem rūp profesionālā prestiža krišanās, tāpēc arī tiek mainīta nodarbošanās, tiek izvirzīts jauns dzīves mērķis.

Aptaujā tika uzdots jautājums – kādā mērā uzņēmējdarbības uzsākšana uzlabojusi Jūsu labklājību? Interesanti, ka tas neattiecas uz materiālo (naudas) nodrošinājumu. Tiem aptaujātajiem, kuru atalgojums iepriekšējā darbā bija no Ls 351 līdz Ls 1000, ienākumi, sākot uzņēmējdarbību, kopumā ir samazinājušies. Tie 44%, kuri saņēma algu līdz Ls 350 mēnesī, savus ieņēmumus ir palielinājuši (sk. 20. att.).



20. attēls. **Ienākumu izmaiņas**

Tomēr pēc uzņēmējdarbības uzsākšanas atgriezties algotā darbā ir gatavi tikai 6% no aptaujātajiem. Tas liecina, ka cilvēki atraduši iespēju sevi apliecināt uzņēmējdarbībā, darbs kļuvis viņiem par pašvērtību un orientieri tālākai personības attīstībai. Jauni mērķi darbībā, to sasniegšana stimulējusi jaunas pašpieredzes veidošanos. To sekmējusi arī mācīšanās mentoru vadībā, jo mentors ir pieredzējis uzņēmējs, kurš prasmīgi nodod savu pieredzi. 49% no aptaujātajiem mentoringu uzskata par izšķirošo faktoru mācībās, lai, uzsākot un pilnveidojot savu darbību, lietotu jaunas zināšanas (sk. 21. att.). Svarīgi bija noskaidrot, kāds nefinanšu atbalsts būtu nepieciešams jaunajiem uzņēmējiem nākotnē. Respondentiem tika uzdots jautājums – kāda veida nefinanšu jautājums būtu vairāk nepieciešams Jūsu uzņēmējdarbības attīstībai tuvākā gada laikā?



21. attēls. Nefinanšu atbalsta nepieciešamība

Pats mācīšanās process, inovatīvi organizēts, kurā katrs var sevi izteikt, apliecināt, aktīvi līdzdarboties Starta programmā, ir nozīmīgs jaunas profesijas apguvei. Mācīšanās procesu kā nozīmīgu faktoru uzņēmējdarbības uzsākšanai novērtē 82% aptaujāto. Turklāt 94% respondentu ir gatavi ieteikt šajā programmā iesaistīties citiem jaunajiem uzņēmējdarbības uzsācējiem.

Apkopojot pilotprojekta rezultātus, vairākas gūtās atziņas bija nozīmīgas konstatējošā eksperimenta organizēšanā.

Secinājums – lai nodrošinātu uzņēmējdarbības attīstību, būtiski ir atbalstīt cilvēku mūžmācīšanās pašpriedzes pilnveidošanās vajadzības.

Līdzdalība mācību procesā uzņēmējdarbības uzsācējiem kļūst objektīvi nepieciešama atbilstoši jaunam profesionālās darbības mērķim. Aktīvākie uzņēmējdarbības uzsācēji ir cilvēki vecumā no 26 līdz 45 gadiem. Visvairāk cilvēku, kas vēlas uzsākt uzņēmējdarbību, pētāmajā periodā bija Rīgā un Vidzemē. Tā kā 97% no aptaujātajiem atzīst savas labklājības uzlabošanu pēc uzņēmējdarbības uzsākšanas, var apgalvot, ka cilvēki ir sasnieguši savu mērķi – strādāt uzņēmējdarbībā, ka darbs kļuvis viņiem par pašvērtību un orientieri tālākai personības attīstībai. Topošo uzņēmēju aktīva līdzdarbošanās mācībās Starta programmā ir nozīmīgs solis personības attīstībā un jauna darba apguvei. 82% aptaujāto mācīšanos novērtē kā nepieciešamu, lai uzsāktu uzņēmējdarbību.

Gandrīz puse respondentu atbild, ka izvēlējas uzņēmējdarbību, jo vēlas strādāt patstāvīgi, un tā ir būtiska atziņa cilvēka mērķtiecības un atbildības attīstībai. Tas nozīmē, ka cilvēkiem mainās attieksme pret sevi: katrs izjūt sevi kā vērtību un vēlas apmierināt savu patstāvību reālajā dzīvesdarbībā. „Mērķi, gribas izturība un vēlēšanās arvien pēc jauniem mērķiem, labākas dzīves un labākiem cilvēkiem, – tādai jābūt prasībai personības veidošanā,” uzskata latviešu pedagogs Jūlijs Students (Students, 1998).

Mūsdienu cilvēku lēmumi mainīt savu darbu un dzīvi, kam seko neatlaidīga darbība mērķa sasniegšanā, ir mūsdienu sabiedrības kapitāls. Kā liecina pētījums, tādu cilvēku nav mazums.

Uzskatot, ka uzņēmējdarbības uzsācēji savas vērtības un pašpiederzi var pilnveidot mācībās, *var secināt, ka cilvēka un apkārtējās pasaules mainīgās attiecības, rīcības saistība ar prātu kļūst par mācīšanās kodolu. Mācīšanās jēga ieņem īpašu vietu mācību procesā. Tas nozīmē, ka mācīšanās mērķi un motīvi ir apzināti un šī darbības jēga nodrošina mācīšanās kvalitāti.*

Otrs uzdevums pirmajā posmā bija uz pilotpētījuma secinājumu bāzes veikt konstatējošo eksperimentu, lai noskaidrotu projekta dalībnieku gatavības pakāpi mācīties un uzsākt komercdarbību. Tas tika paveikts ar izstrādātā testa palīdzību laikā no 2010. marta līdz 2012. gada februārim.

Tests sastāvēja no divām daļām.

Aptaujā izmantotā metode – respondentu anketēšana. Aptaujā piedalījās visi interesenti, kas izteikuši gatavību līdzdarboties ESF līdzfinansētajā projektā. Anketa tika izsniegta tajā brīdī, kad interesents ieradās bankas filiālē un apliecināja savu ieinteresētību līdzdarboties projektā. Lai veiktu konstatējošo eksperimentu un noskaidrotu topošo uzņēmēju psiholoģisko gatavību par tādiem kļūt, tika apkopotas un analizētas 202 anketas, bet, lai noskaidrotu mācību vajadzības, tika apkopoti 1717 anketu rezultāti.

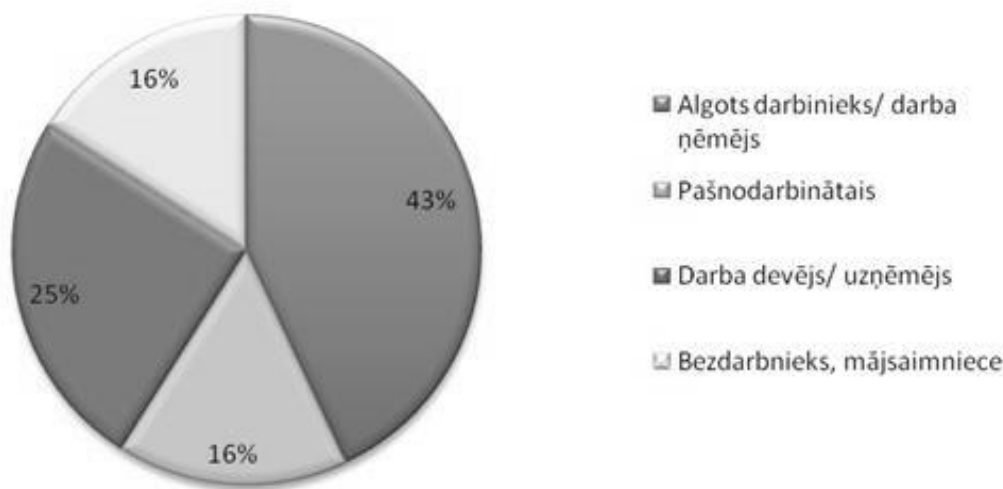
Testa pirmā daļa (1.–15. jautājums) sniedz informāciju par psiholoģisko un emocionālo gatavību kļūt par komersantiem. Otrā daļa (16.–50. jautājums) dod ieskatu, vai interesentam ir pamatzināšanas komercdarbības organizācijā.

Aizpildītās anketas tika analizētas, lai, pamatojoties uz iegūtajiem rezultātiem, izveidotu veiksmīgu sadarbību un lai mācību procesu nodrošinātu katram projekta dalībniekam individuāli.

No atbildēm uz jautājumiem nevar nepārprotami secināt, vai respondentam izdosies vai neizdosies veiksmīgi uzsākt savu biznesu, bet var gūt ieskatu viņa dzīves uzskatos, vērtīborientācijā, spējā rīkoties konkrētajā situācijā. Atbildes ļauj spriest, vai viņš pēc savas domāšanas, spriešanas un rīcības atbilst priekšstatiem par biznesa cilvēku. Tests nesniedz

viennozīmīgu atbildi, vai cilvēkam izdosies īstenot savu ieceri vai nē. Tomēr var prognozēt to, kas ietekmē aptaujātā uzvedību, darbību un iespējas. Savukārt programmas realizētāji iegūst informāciju, kuram no respondentiem ieinteresētība un spējas uzņēmējdarbībā ir lielākas, kurš var veiksmīgi strādāt pats, un tāpēc kursa uzdevums ir tikai dot viņam lielākas iespējas pašpiederzes pilnveidošanā. Savukārt citam būs jāvelta daudz lielāka uzmanība, jo, ja viņam nav dabas dots talants uzņēmējdarbībā, daudz nopietnāks darbs jāiegulda zināšanu apguvē un pieredzes bagātināšanā.

Pavisam konstatējošā eksperimentā tika analizētas 202 izvēlētas anketas. Atklājās, ka vairāk nekā 70% respondentu iepriekš nav veikuši uzņēmējdarbību. Rezultāts (sk. 22. att.) norāda uz respondentu sociālo stāvokli. Tas nedod iespēju secināt kaut ko viennozīmīgu, tomēr palīdz tālākai vērtēšanai, jo sociālais stāvoklis pats par sevi bieži norāda uz dzīves pozīciju un uzņēmības esamību vai neesamību. Vērtējot potenciālo uzņēmēju no šī redzes leņķa, jāsecina, ka par uzņēmējiem visātrāk nākotnē var kļūt pašnodarbinātais, darba devējs vai students. Tomēr, ņemot vērā pašreizējo ekonomisko situāciju valstī, jāatzīst, ka zināms potenciāls slēpjas arī bezdarbniekos.



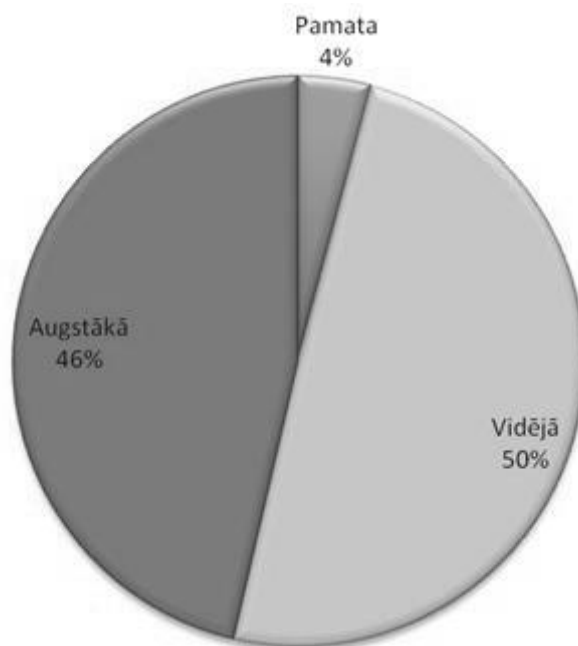
22. attēls. Nodarbošanās pirms uzņēmējdarbības uzsākšanas

Tika konstatēts, ka visvairāk savu dzīvi vēlas mainīt algotie darbinieki. Uzsākot uzņēmējdarbību algotie darbinieki ir 43%. Cilvēka izvēle starp alternatīvām – darba ņēmējs, pašnodarbinātais vai uzņēmējs – ir atkarīga no tā, ko cilvēki uzskata par svarīgāku – stabilu, regulāru, zema riska ienākumu un sociālās garantijas vai neatkarību un patstāvību. Tas, kas patiesi rosina sākt uzņēmējdarbību vai kļūt par pašnodarbināto, ir personiskā neatkarība, iespēja pašam veidot darba vidi, iespēja izvairīties no kāda cita atkarības, kā arī iespēja

nopelnīt. Par uzņēmējiem reti kļūst tie, kas seko citu ģimenes locekļu vai draugu ieteikumam vai ir bijuši spiesti izvēlēties šādu nodarbi, jo citu alternatīvu nav.

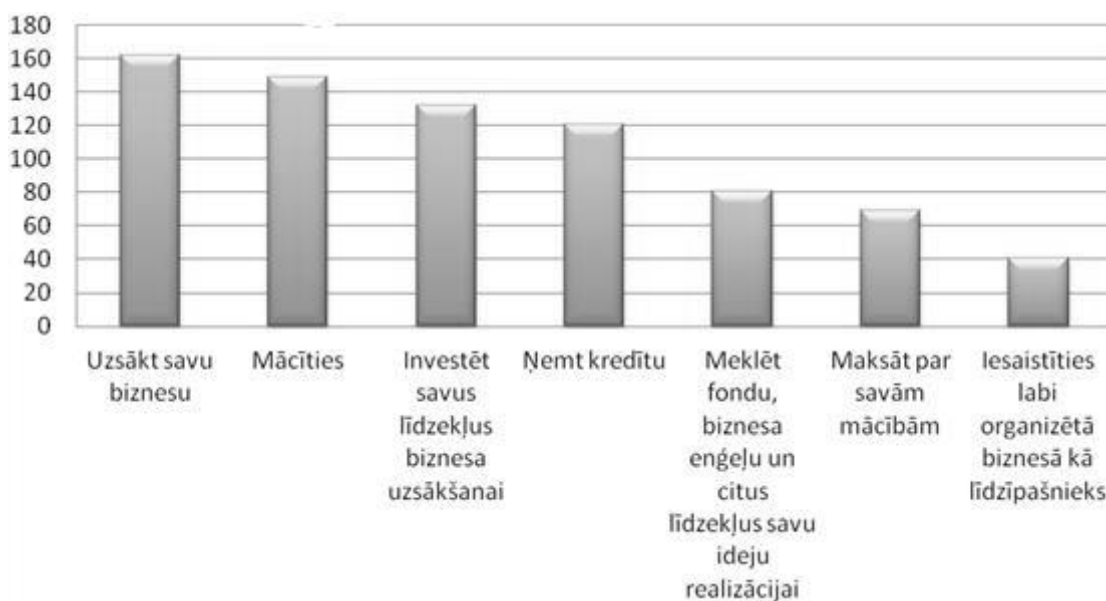
Patstāvīga, uz pašpieredzi balstīta lēmuma pieņemšana liecina par briedumu personīgā izaugsmē. Tendences Latvijā pierāda, ka lielākā daļa no pašnodarbinātajiem maina savas profesionālās intereses. Latvijas valstiskā neatkarība nodrošināja cilvēkiem brīvu izvēli arī nodarbinātības sfērā. Psiholoģe Dz. Meikšāne raksta par 20. gadsimta 90. gadiem Latvijā, kad notika mūsu sabiedrības pārstrukturēšanās. Daudzi eksakto zinātņu speciālisti pārorientējās uz valsts pārvaldi. Daudzi ierēdņu kandidāti bija inženieri, fiziķi, matemātiķi, ekonomisti, kuri nekad agrāk nebija mācījušies t.s. cilvēkzinātnes. Personības identitātes veidošanos apgrūtināja iepriekšējās dzīves posma apstākļi: cilvēku atsvešināšanās, voluntarisms, pakļaušanās instancēm un nostādnēm (Meikšāne, 1998).

No visiem respondentiem pusei ir vidējā, vidējā speciālā vai nepabeigta augstākā izglītība, gandrīz pusei ir augstākā izglītība, t.sk. daļai maģistra grāds, bet divi respondenti ir zinātņu doktori (sk. 23. att.). Tas liecina par aktīvu pieaugušo pārvietošanos profesionālajā darbības laukā arī 21. gadsimta sākumā. Raksturīgi, ka cilvēki neatkarīgi no izglītības līmeņa piesakās mācībām, lai kļūtu uzņēmēji, un mācībās savu sasniegumus, jo ir orientēti uz savu izaugsmi nākotnē. Cilvēki nav vienaldzīgi un ir gatavi cīnīties par labāku darbu, balstoties uz savu izaugsmi.



23. attēls. Respondentu sadalījums pēc izglītības

Aptaujā tika noskaidrota respondenta gatavība darīt kaut ko savas nākotnes labā. Uzņēmīgākos cilvēkus raksturo gatavība uz aktīvāku darbību un ieguldījumiem sevī (sk. 24. att.). Viņi parasti ir gatavi mācīties un maksāt par savām mācībām, ņemt kredītu, uzsākt savu biznesu, investēt savus līdzekļus biznesa uzsākšanai, meklēt citus finanšu avotus. Tomēr parādās arī respondenti, kuru gatavība līdzdarboties savā nākotnē saistīta tikai ar gatavību mācīties un maksāt par savām mācībām.

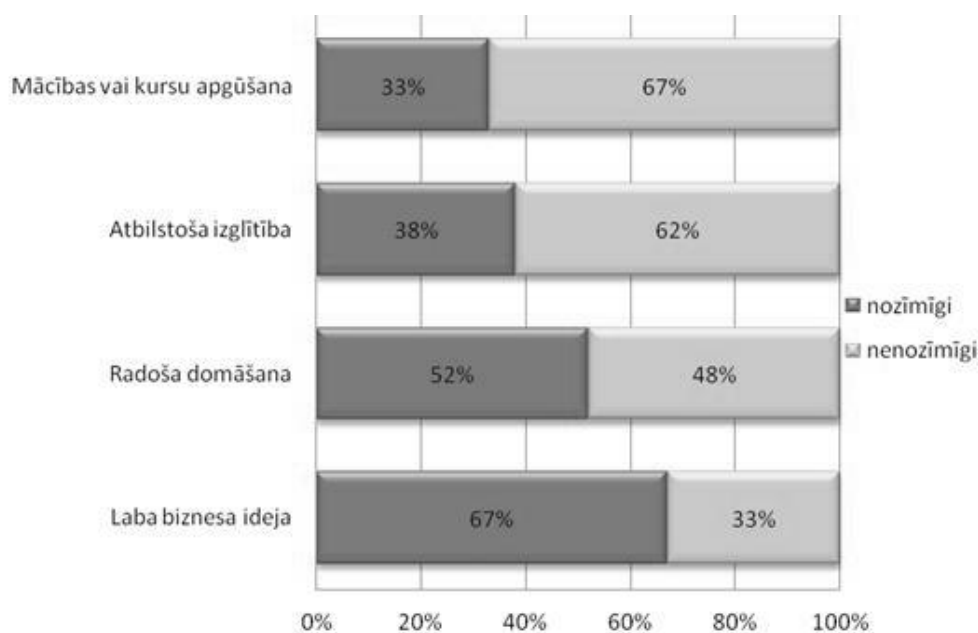


24. attēls. **Gatavība ieguldīt nākotnes labā**

Noskaidrojot, ko topošie uzņēmēji ir gatavi darīt nākotnes labā, atklājās, ka visbiežāk minētas divas atbildes – uzsākt savu biznesu un mācīties. Mūžmācīšanās cilvēku rīcībā atklājas kā objektīva nepieciešamība. Lai strādātu biznesā, ir jāapgūst zināšanas ekonomikā, finansēs, likumdošanā, psiholoģijā. Pieaugušie mācās un savstarpēji apmainās pieredzē par nosacījumiem, kas garantē sasniegumus biznesā.

Noskaidrojot, kas topošajiem uzņēmējiem šķiet nozīmīgi, lai uzsāktu savu biznesu, atklājās, ka ne vienmēr tas, ko cilvēki ir gatavi darīt, lai uzsāktu biznesu, sakrīt ar to, kas ir nozīmīgs (sk. 25. att.). Arī turpmākais pētījums sniegs atbildes, vai pilotpētījumā apstiprinājums, ka mācības ir bijušas ļoti nozīmīgas, ir pareizs. Aptauja pirms mācību uzsākšanas kursos parāda, ka tikai 33% respondentu uzskata mācības un kursus par nozīmīgiem, bet 38% respondentu domā, ka nozīme ir atbilstoši izglītībai. Ievērojami vairāk ir to, kuri uzskata, ka nozīmīga ir biznesa ideja (67%) un cilvēka radošā domāšana (52%).

Atbildes uz jautājumu par savu ieguldījumu nākotnes labā ļauj secināt, vai respondents patiesi mērķtiecīgi iet uz sava biznesa izveidošanu un nostiprināšanu.



25. attēls. **Nozīmīgie faktori, uzsākot uzņēmējdarbību**

Atbildes uz 26. attēlā atspoguļotajiem četriem jautājumiem un arī citiem līdzīgiem, dod iespēju identificēt platformu, kuru veido vērtībspriedumi, vērtīborientācija un pasaules uzskats un uz kuras bāzes cilvēki izdara izvēli – vai iesaistīties uzņēmējdarbībā, vai to turpināt neveiksmes gadījumā, uz ko paļauties, kam uzticēties, kādi dzīves mērķi ir visaugstākie.



26. attēls. **Vērtīborientācijas rādītāji**

Parasti cilvēkiem sociālo un morālo vērtību kopumi (klasteri) veidojas neapzināti. Taču lēmumu pieņemšanā par turpmāko dzīves darbību tie liek cilvēkam darboties konkrētā virzienā un kārtībā, balstoties uz vērtībām. Viens no paņēmieniem, kā tiek pētīta vērtīborientācija, ir saistīts ar sociālo aksiomu. Sociālās aksiomas ir sabiedrībā izplatīti morāli ētiski apsvērumi, kas neatstāj cilvēkus vienaldzīgus, kas strādā kā zināmi dzīves gaitas un

kārtības noteikšanas principi un tiek pieņemtas uz ticības bāzes. Aptaujā tiek izmantotas jau citās aptaujās izmantotas aksiomas saistībā ar karjeru, kontroli par dzīvi, attieksmi pret darbu u.c. Tiek izmantoti galvenie faktori, kas grupē cilvēku vērtīborientāciju. Tie ir – kompetence un ētiskums.

Šie vērtību kompleksi dažādās iedzīvotāju grupās tiek uztverti dažādi. Kompetences vērtības visaugstāk vērtē tie, kas ir orientēti uz uzņēmējdarbību, kā arī pašnodarbinātie, zinātnieki un inženieri, tie, kuri labprāt izvēlētos kļūt par pašnodarbinātajiem, bet viszemāk šīs vērtības liek skolnieki, studenti, gados jauni cilvēki.

Ētiskuma vērtības vislielākajā cieņā tur mājsaimnieces un bezdarbnieki, savukārt zinātnieki un inženieri, tās vērtē zemāk.

Kompetenci raksturo tādi izteicieni kā – panākumiem ir nepieciešamas zināšanas; katrai problēmai ir savs risinājums; cilvēks, kurš nezina, kā plānot savu nākotni, galu galā cietīs neveiksmi; ķibeles var tikt pārvarētas ar pūļu palīdzību; sacensība noved pie progresā; elastīga darbība nodrošina panākumus; tagadnes zaudējumi var būt noderīgi cilvēka tālākai nākotnei; piesardzība palīdz izvairīties no kļūdām; cilvēkam ir jārīkojas atbilstoši konkrētajiem apstākļiem. Gandrīz visi respondenti piekrita minētajiem apgalvojumiem, un tas norāda uz kompetenci un liecina par spēju pieņemt izsvērtus lēmumus savas nākotnes veidošanā.

Arī uz ētiskumu raksturojošiem apgalvojumiem tika saņemtas vidēji 9 pozitīvas atbildes no katriem 10 respondentiem. Jaunie uzņēmēji piekrīt, ka labie darbi tiks atalgoti, sliktie darbi tiks sodīti; strādīgi cilvēki beigās sasniegs vairāk; patīkamas attiecības starp cilvēkiem un labsajūta sekmē darba efektivitāti; godīgums ir laimīgas dzīves priekšnoteikums; cilvēkam veiksies, ja viņš patiesi centīsies; harmoniska ģimenes dzīve sekmē panākumus karjerā; cilvēks nerasniegs daudz, ja nepieliks pūles svarīgajam dzīvē; lielākā cilvēku daļa cer, ka tiks atlīdzināti par palīdzēšanas citiem.

Uzņēmējiem un pašnodarbinātajiem raksturīga galvenokārt orientācija uz sevi un sabiedrības un ģimenes interešu pakārtošana. 27. attēlā atspoguļoti rezultāti apgalvojumam – es biežāk paļaujos uz sevi nekā uz citiem.

Tikai 2% aptaujāto pilnībā paļausies vairāk uz citiem nekā uz sevi, bet 10% – drīzāk uz citiem. Tas nozīmē, ka gandrīz 90% aptaujāto vēl pirms biznesa uzsākšanas, tikai pieņemot lēmumu to darīt, apzinās, ka viņi arī turpmāk paši atbildēs par savu un sava uzņēmuma nākotni. Pieredze liecina – jo nopietnāk cilvēks izturas pret savu biznesa ideju, jo vairāk viņš ir gatavs personīgam ieguldījumam tās realizācijā. Tā ir uzņēmējiem raksturīga dzīves pozīcija – novērtēt, kas ir atkarīgs no pašiem un cik liela loma ir neatkarīgām situācijām. Uzņēmīgākiem cilvēkiem ir raksturīgi uzņemties atbildību par to, kas notiek viņu dzīvē.

Es biežāk paļaujos uz sevi kā uz citiem



27. attēls. **Paļāvība uz sevi**

Arī uzņēmējiem ļoti būtisks ir personiskais paraugs. Aptaujā tika noskaidrots, ar kādām personībām respondenti asociējas panākumi, veiksmē uzņēmējdarbībā. Citiem vārdiem, kas kalpo par lomu modeli. Jautājums bija atvērts un cilvēki varēja minēt tās personības, kas viņiem likās spilgtas. Visbiežāk minēti bija: A. Lembergs, B. Geitss, R. Brensons, G. Ķirsons, A. Šķēle, A. Šlesers, I. Plaude, MADARA Cosmetics īpašniece. Tika konstatēts, ka uzņēmīgākie respondenti un tie, kam ir augstāks izglītības līmenis, min cilvēkus, kuri ir guvuši konkrētus panākumus uzņēmējdarbībā, bet cilvēki ar zemāku uzņēmības pakāpi un izglītību kā paraugu min draugus, radus, politiķus.

Evolucionārā sociālā psiholoģija balstās uz dabiskās izlases principu, pēc kura izdzīvo stiprākais (Buss, Kenrick, 1998). Cilvēkus, īpaši vīriešus, pievelk spēks. Arī jaunie uzņēmēji „ietekmīgos” nosauc par paraugu. Šajā gadījumā netiek analizēts process, kā tiek pie varas vai naudas, ne arī tās cilvēku īpašības, kas nodrošina varas vai naudas iegūšanu, bet vairāk redzamais miljonāru saraksts. Roberts Čaldīns (*Robert B. Cialdini*) grāmatā „Ietekmēšanas psiholoģija” apraksta autoritāšu ietekmes psiholoģiskos mehānismus arī pieaugušo dzīvesdarbībā. Psihologs atklāj, cik spēcīgi sabiedrība ietekmē katru cilvēku, lai viņš rīkotos atbilstoši sabiedrības autoritāšu prasībām. Tendenci pakļauties likumīgām sabiedrības autoritātēm nosaka sabiedrības locekļiem gadsimtos iedvestā doma par to, ka sabiedrībā pakļaušanās autoritātēm ir pareiza. Tas ir viens no cēloņiem (arī mūsdienās vēlēšanu reklāmās), kāpēc cilvēki nekritiski veido savu attieksmi pret autoritātēm un automātiski reaģē uz autoritāšu simboliem. Pie tam, secina psihologs, cilvēki nenovērtē autoritāšu, viņu simbolu

ietekmi uz paša uzvedību (Чалдини, 1999, 214). „Tendenci, ka jums patīk (vai nepatīk) viss ar kādu personu saistītais (ieskaitot to, ko nemaz neesat redzējis vai dzirdējis), sauc par Oreola efektu .. Oreola efekts ir trāpīgs apzīmējums izplatītai neobjektivitātei, kam ir liela loma, veidojot mūsu uzskatus par cilvēkiem un situācijām.” (Kānemans, 2012, 97) Nozīmīgs ir arī psihologu viedoklis, ka autoritāšu ietekme mūsdienu Latvijas sabiedrībā ir saistāma ar cilvēku subjektīvo zemo pašvērtējumu.

Neatkarības gadu sabiedrības attīstības izteiktā sociālā nevienlīdzība ir radījusi daļā sabiedrības zemu sevis pašvērtējumu. Latvijas valdībām nav izdevies mazināt pretrunas, kas radušās starp turīgajiem un nabadzīgajiem. Arī šis ir vērā ņemams cēlonis autoritāšu bieži vien neapzinātai ietekmei uz cilvēka pašapziņu. Līdztekus mācībās aplūkotajiem piemēriem, topošie uzņēmēji seko līdzī arī ekonomisko un finanšu procesu norisei sabiedrībā.

Uz pirmā posma otrā uzdevuma jautājumiem atbildēja visu Latvijas reģionu potenciālie uzņēmēji. Visi respondenti kopumā tic, ka Latvijas vai konkrētā reģiona ekonomiskā situācija uzlabosies, tomēr potenciālie uzņēmēji daudz lielāku lomu piešķir labvēlīgiem kredīta nosacījumiem un valsts atbalstam uzņēmējdarbībai. Ikvienu reģiona respondenti vienlīdz lielu nozīmi sava biznesa attīstībā piešķir saviem pūliņiem, pozitīvai domāšanai un mācībām.

Testa otrās daļas jautājumi orientēti, lai maksimāli apmierinātu potenciālo uzņēmēju zināšanu vajadzības. Aptaujā tika konstatēti dalībnieku priekšstati un zināšanas par biznesam svarīgām jomām. Tā kā programmas ietvaros tiek piedāvātas modulārās mācības, tad arī jautājumi aptaujā tika grupēti:

1. grupā ir 4 testa jautājumi, kas sniedz kopēju ieskatu par pretendenta zināšanām uzņēmējdarbības pamatos;
2. grupā ir 8 ar likumdošanu un komercdarbības formām saistīti jautājumi;
3. grupas 6 jautājumi ir par komercdarbības resursiem, uzņēmuma funkcionēšanu un finanšu vadību;
4. grupas 5 jautājumi dod ieskatu par zināšanām uzņēmuma vadības procesu organizācijā;
5. grupā ir 5 jautājumi par grāmatvedību un saimnieciskās darbības uzskaiti, kā arī par nodokļiem;
6. grupā 4 jautājumi sniedz atbildes par zināšanām marketingā.

Aizpildīto 1717 anketu analīzē gūtie rezultāti tika izmantoti veiksmīgākas projekta dalībnieku sadarbības un mācību procesa mērķtiecīgas organizācijas nodrošināšanai.

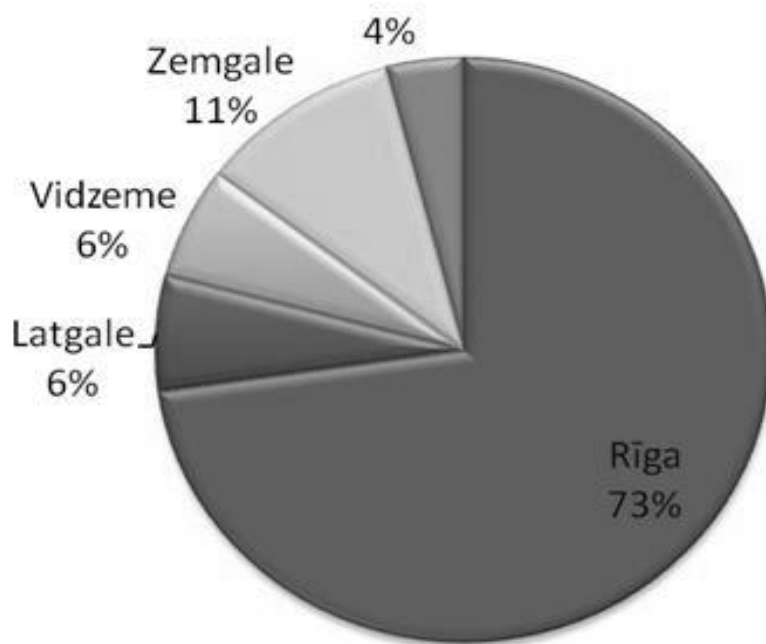
Izvērtējot iegūtos rezultātus, ir iespējams fiksēt mācīšanās vajadzības un piedāvāt biznesa uzsācējam nepieciešamos mācību modulus. Ja interesents nepareizi atbildējis uz kādu no jautājumiem 2., 3., 4., 5. vai 6. grupā, tas liecina uz nepietiekamu priekšstatu un zināšanām

par atsevišķu nozari. Viņam ir vērts piedāvāt mācības vienā vai vairākos konkrētos 20 stundu moduļos, lai nostiprinātu vai iegūtu jaunas zināšanas un priekšstatus.

Ja nepietiekamas zināšanas ir vērojamas vairākās grupās un nav priekšstata arī pirmās grupas jautājumos, tad pretendents tiek piedāvātas mācības lielajā (80 stundu) modulī, kas piedāvā iegūt pamatzināšanas visās ar biznesa uzsākšanu saistītās jomās.

Pirms projekta dalībniekam piedāvāt kādu no mācību moduļiem, tiek izvērtēts gan viņa pašnovērtējums, gan vēlmes, gan izglītība. Šī projekta mērķis nav mācīt komersantus mācību pēc, bet gan, noskaidrojot viņu reālās mācību vajadzības, piedāvāt iegūt trūkstošās zināšanas un uzkrāt jaunu pieredzi.

Pētāmajā periodā uz mācībām bija pieteikušies 1717 cilvēki no visiem Latvijas reģioniem. Rīgā mācīties vēlējās 1253 (73%) topošie uzņēmēji, Zemgalē – 189 (11%), Vidzemē – 111 (6%), Latgalē 95 (6%), Kurzemē – 69 (4%) (sk. 28. att.).



28. attēls. Mācību uzsākušo skaits reģionos

Sadalījums pa reģioniem ir nosacīts, jo no visiem reģioniem ir cilvēki, kas reģistrējušies mācībām Rīgā. Tas nozīmē, ka stereotipi par efektīvākām mācībām Rīgā ir iesakņojušies cilvēku apziņā.

Visnepieciešamākās zināšanas bija cilvēkiem 80 stundu modulī, tātad viņi bija bez jebkādam priekšzināšanām biznesa organizācijā. Tāpēc, veidojot programmas, tika izvirzīts mērķis sniegt priekšstatu par komercdarbības uzsākšanas priekšnoteikumiem un komercdarbības formām Latvijā, iepazīstināt ar faktoriem, kuri ietekmē komercdarbību, tās

vadīšanu un kontroli, kā arī radīt izpratni par dažādām komercdarbības formām Latvijā, novērtēt un analizēt šo formu priekšrocības un trūkumus, izprast mārketinga un menedžmenta jēdzienus un nepieciešamību komercdarbībā.

Komercdarbības pamatus apgūt izvēlējās 431 jeb 25% no visiem topošajiem uzņēmējiem (sk. 29. att.).

Ievērojams cilvēku skaits (410) izvēlējās iegūt jaunas vai nostiprināt esošās zināšanas grāmatvedībā un nodokļos, piesakoties modulim „Saimnieciskās darbības uzskaitē un nodokļi”. Šajā modulī tika izvirzīts mērķis papildināt nepietiekamās zināšanas grāmatvedības uzskaitē un nodokļu likumdošanā personām, kuras ir nolēmušas patstāvīgi uzsākt komercdarbību vai pašnodarbinātību, kā arī sniegt pamatzināšanas par grāmatvedību, finanšu vadību un tās nozīmi uzņēmuma saimnieciskās darbības novērtēšanā un stratēģiskajā plānošanā. Programma paredz radīt skaidru priekšstatu par uzņēmuma finanšu un operatīvās vadības grāmatvedību, par iekšējo aprēķinu nepieciešamību un nozīmi lēmumu pieņemšanā un uzņēmuma vadībā, kā arī veicināt interesi par uzņēmuma attīstības plānošanu, mērķu uzstādīšanu un realizēšanu, izmantojot grāmatvedības informāciju un finanšu vadības instrumentus.

Līdzīga interese un vajadzība apgūt uzņēmuma finanšu vadību bija 387 cilvēkiem.

Programma paredz sniegt pamatzināšanas uzņēmuma finanšu vadībā un veiksmīgā attīstības plānošanā personām, kuras ir nolēmušas patstāvīgi uzsākt komercdarbību vai pašnodarbinātību. Programmas mērķis ir arī sniegt pamatzināšanas par finanšu vadību un tās nozīmi uzņēmuma saimnieciskās darbības novērtēšanā un stratēģiskajā plānošanā un radīt skaidru priekšstatu par uzņēmuma finanšu un operatīvās vadības grāmatvedību, par iekšējo aprēķinu nepieciešamību un nozīmi lēmumu pieņemšanā un uzņēmuma vadībā. Programmas apguve veicinātu interesi par uzņēmuma attīstības plānošanu, mērķu uzstādīšanu un realizēšanu, izmantojot grāmatvedības informāciju un finanšu vadības instrumentus.

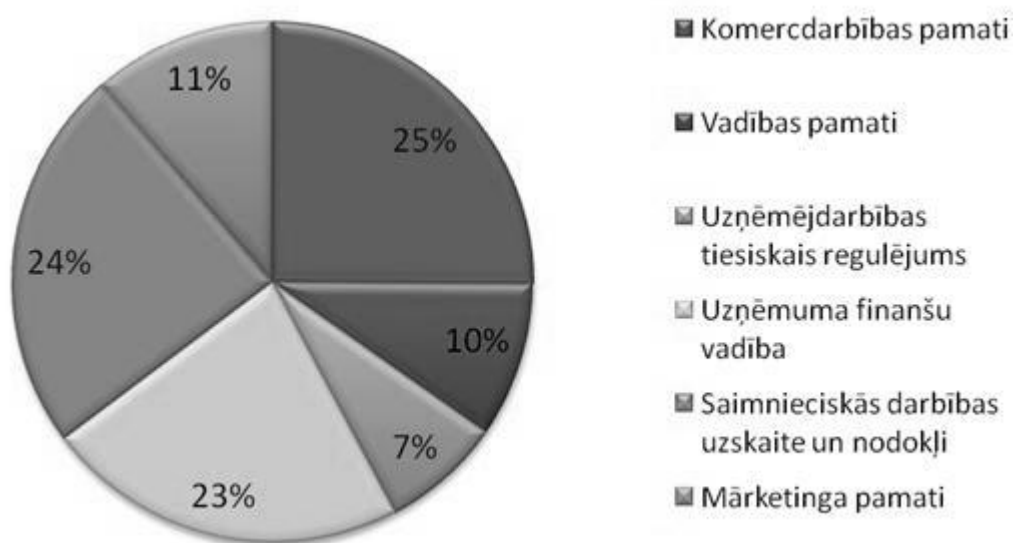
Mārketinga pamatus izvēlējās 195 kursu dalībnieki. Arī šis modulis paredz papildināt nepietiekamas zināšanas personām, kuras ir nolēmušas patstāvīgi uzsākt komercdarbību vai pašnodarbinātību. Programma sniedz pamatzināšanas par tirgzinību un praktiskās iemaņas pārdošanas komunikācijā un tirgus izpētē, piedāvā informāciju par klientu vajadzību noteikšanu un produktu prezentāciju. Programma paredz risināt praktiskus mārketinga, reklāmas un preču – pakalpojumu noieta plānošanas un stratēģijas uzdevumus, modelējot reālas situācijas. Rezultātā kursu klausītāji apgūst mārketinga pamatprincipus, pārdošanas pamatprincipus un mārketinga plānošanu.

Vadības pamatus apgūt izvēlējās 165 topošie uzņēmēji, kuri nolēmuši patstāvīgi uzsākt komercdarbību vai pašnodarbinātību un tāpēc vēlas papildināt savas zināšanas par vadības

procesu. Programmas mērķis ir veicināt klausītājos izpratnes veidošanos par uzņēmējdarbību kā saimnieciski organizatorisko sistēmu. Kurša ietvaros klausītāji apzinās un analizē savas personības pilnveidošanas iespējas, kļūstot par līderi un veiksmīgu uzņēmēju. Topošie uzņēmēji apgūst vadības pamatus, lēmumu pieņemšanas procesu, organizācijas struktūras veidošanu, darbu koordinēšanu, vadītāja lomu organizācijas vadīšanā, vadīšanas psiholoģiskos apstākļus.

Nepieciešamība apgūt juridiskās pamatzināšanas bija 129 cilvēkiem, kas izvēlējās moduli „Uzņēmējdarbības tiesiskais regulējums”. Šī programma sniedz zināšanas uzņēmējdarbības valstiskā regulējumā un likumdošanā personām, kuras ir nolēmušas patstāvīgi uzsākt komercdarbību vai pašnodarbinātību. Mācību rezultātā klausītājiem jāapgūst uzņēmējdarbības terminoloģija, kura tiek izmantota likumdošanā, jāizprot komercdarbības tiesiskās formas, to priekšrocības un reģistrācijas kārtība valsts institūcijās, darba likumdošana.

Veidojošajā eksperimentā iekļautie 1717 cilvēki mācības uzsāka 2010. gada martā.



29. attēls. Mācības uzsākušo skaits moduļos

Pirmā posma **trešais uzdevums** bija noskaidrot pieaugušo pašpiederzes reālo līmeni pirms mācību uzsākšanas. Tas tika izdarīts, balstoties uz izstrādātajiem pašpiederzes rādītājiem un kritērijiem, pētījumā iesaistot brīvprātīgi pieteikušos 209 kursu klausītājus. Aptauja notika 2011. gada martā.

Pētījuma rezultāti tika analizēti ciešā saistībā ar trešā posma *pirmā uzdevuma* rezultātiem, kas parādīja pašpiederzes līmeņa izmaiņas pēc mācību programmas apgūšanas (2012. gada martā).

Pētījuma otrā posma pirmais *uzdevums* bija izveidot mācīšanās modeli uzņēmējdarbības uzsācējiem. Kā metode tika izvēlēta veidojošais eksperiments, kura uzdevums – pārbaudīt pieaugušo pašpieredzes izmaiņas mācīšanās procesā Starta programmā, izmantojot izstrādāto varavīksnes cikla modeli, kura teorētiskais pamats ir spirālveida biopsihosociālās sistēmas koncepcija (Beck, 1996). Adaptējot šo D. Beka, K. Greivsa un K. Vilbera kopdarbā tapušo koncepciju, šī pētījuma autore ir izveidojusi tā saukto varavīksnes mācīšanās cikla spirāli (13. attēls).

Ar cikla spirāles realizācijas galvenajiem procesuālajiem komponentiem – primārā pieredze, jaunas izziņas vajadzības, parādību uztvere, izpratne un pārdzīvojums, zināšanu lietošana, procesa un rezultātu vērtēšana, pilnveidota kompetence, jaunas sekundāras pašpieredzes veidošanās – tika iepazīstināti pasniedzēji, kas bija iesaistīti modeļa realizācijā. Modelis saturiski tika izveidots no 6 moduļiem. Pirms moduļu realizācijas tika izstrādāti moduļu realizācijas plāni un programmas. Svarīgi bija nodrošināt mācību procesā katra klausītāja iespēju pašrealizēties, jo mūsdienās cilvēki bieži vien to nespēj. Mācību procesā nodrošināt pieaugušo pašrealizācijas iespējas nozīmē realizēt praksē Gardnera daudzpusīgo spēju teoriju. Zinātnieks rosina pedagogus apzināties, ka katram cilvēkam ir vismaz septiņas spējas – lingvistiskās, matemātiski loģiskās, telpiskās, muzikālās, ķermeniski kinētiskās, starppersonālās un intrapersonālās. Spēju attīstības pakāpes katram cilvēkam ir atšķirīgas, individuālas (Gardner, 1999). Pedagogiemursos ir nozīmīgi zināt un balstīties uz dominējošām spējām, izmantojot daudzveidīgus mācību paņēmienus. Tas sekmē klausītāju pašrealizācijas iespējas un ieinteresētību mācībās.

Nozīmīgs pedagoģisks nosacījums pašrealizācijas iespēju nodrošināšanai mācībās ir mācītspēku prasme balstīties uz klausītāju (studējošo) pašpieredzi. Pašpieredzes pilnveidošanās procesam izmantotā biopsihosociālās jeb varavīksnes teorijas analīze atklāja, ka būtisks pirmais solis ir esošās jeb primārās pašpieredzes kā garīgās darbības rezultāta apzināšana un izvērtēšana jaunu vajadzību rašanās ietekmē.

Cilvēku iekšējais konflikts starp esošo pašpieredzi un jaunām vajadzībām ir jaunas pašpieredzes pilnveidošanās avots (Gardner, 1999, 292 lpp.). Pasniedzēja uzdevums ir palīdzēt cilvēkiem atklāt šo iekšējo konfliktu, apzināties to un atbalstīt ikvienu šī konflikta risināšanā. Analizēt, vērtēt, eksperimentēt, riskēt un mazināt risku ar jaunu zināšanu palīdzību mūsdienās ir ikdienas vajadzība katram savā darba vietā. Šī vajadzība ir pamatā centieniem veidot sabiedrību, kura mācās. Tā ir visas sabiedrības attīstības objektīva nepieciešamība. Filozofs Aleksandrs Volkovs atzīst, ka zināšanas cilvēkam ir galvenais informācijas avots. Tāpēc pastāvīga vajadzība un alkas pēc zināšanām pavada cilvēku visā viņa dzīves ceļā, tās

izpaužas kā zinātkāre un filozofija. Cilvēks dedzīgi alkst izzināt pats sevi un apkārtējo pasauli. Viņš pastāvīgi cenšas noskaidrot – kas ir svarīgāks, kas ir labāks (Volkovs, 1998, 18).

Uzskatot, ka uzņēmējdarbības uzsācēji savas vērtības un pašpiederzi var pilnveidot mācībās, tika izvirzīti četri nosacījumi:

1. Jaunas pašpiederzes veidošanas mācību saturs ir precīzi saistāms ar iepriekšējo pašpiederzi, kas veidojas apzinātas pašmācīšanās procesā.
2. Pieredzes apguve procesuāli ir indivīda autonoma pašdarbība. Šajā procesā nav iespējama tieša iejaukšanās. Pieredzes rašanās ir saistīta ar indivīda aktīvu konfrontāciju ar pasauli un patstāvīgu darbību, atbildību par mācīšanos.
3. Pieredzes veidošanās process ir interpretējams kā cilvēka paša darbība. Ticība, ka uzņēmēji varētu iekļaut savā pašpiederzē jau gatavus risinājumus ir maldīga, jo tādējādi viņiem tiek atņemta pašmācīšanās procesa daļa, atņemts mācīšanās prieka pārdzīvojums un sasniegumu apzināšanās.
4. Cilvēka un apkārtējās pasaules mainīgās attiecības, ar prātu saistīta rīcība kļūst par mācīšanās kodolu. Mācīšanās jēga ieņem īpašu vietu mācību procesā. Tas nozīmē, ka mācīšanās mērķi un motīvi ir apzināti.

2.3. Jaunas pašpiederzes veidošanās biopsihosociālā cikla spirāles procesuālā pieejā

Veicot pētījuma otrā posma *otro* un *trešo uzdevumu*, tika analizēta piedāvāto mācību moduļu programmu atbilstība dalībnieku vajadzībām un pašpiederzes pilnveidošanas līmenim, kā arī tika analizētas inovatīvās mācību metodes darbā ar pieaugušajiem un pētīta skolotāja loma kursu klausītāju pašpiederzes pilnveidošanās procesā.

Iepriekšējā nodaļā izvirzītie nosacījumi tika pieņemti par metodisko pamatu mācību procesa organizācijā. Piedāvājot kursu klausītājiem moduļu mācības, pasniedzējs paredz gan izmantot interaktīvas mācību metodes (katrs klausītājs var izmantot modernas tehnoloģijas, datoru), gan nodrošināt problēmiski pētniecisko mācību procesu. Šāda pieeja prasa mainīt nodarbības organizāciju. Nodarbībā būtiska kļūst kursu dalībnieka un pasniedzēja līdztiesiska sadarbība.

Principiāli būtiska ir skolotāja un klausītāja lomu maiņa. Tas dod izaugsmes un pilnveidošanās iespējas abiem. Strādājot interaktīvi, var panākt to, ka studenti mācās, kā mācīties un kā sasniegt rezultātus, jo paši ir noteikuši uzdevumus un redz mērķi. Šādā brīvā un interaktīvā abu mācību procesā iesaistīto pušu sadarbībā sākotnēji ļoti būtiska ir pasniedzēja loma. Vispirms pasniedzējs visiem studentiem (ja vajag – arī katram atsevišķi)

nodrošina maksimāli pilnvērtīgu **informāciju** par mācību programmu un izskaidro programmas mērķi un uzdevumus, saturu, apguves procesu un novērtējumu, akcentējot pašnovērtējuma nozīmi, lai atklātu studenta iesaistīšanās motivāciju un piedalīšanās vērtības, kā arī lai sagatavotu viņus pirmajām patstāvīgajām rīcībām.

Nodrošinot šādu **humānpedagoģisku pieeju**, pasniedzējs nodod savu vietu klausītājam paliekot partnera un padomdevēja (konsultanta) lomā.

Lai nodrošinātu brīvu un radošu sadarbību, nodarbībās pasniedzējs virza kursa dalībniekus mērķtiecīgas sadarbības prasmju apguvei. Šis process pieļauj šaubas, kļūdas, atbalsta kopīgus meklējumus, veicina kopības izjūtu saskarsmē. Mērķtiecīgas sadarbības pamatā ir demokrātiskais darbības stils, humāni pedagoģiskie līdzekļi un paņēmieni no pasniedzēja puses, un tas nodrošina klausītāju pašrealizāciju. Tā izpaužas patstāvīgā izvēlē, ko, kā un cik daudz klausītājs mācās apgūt sev personīgi nozīmīgo. Moduļa sākumā pasniedzējs lūdz uzrakstīt, kādi ir studentu personīgie mērķi biznesā, ko viņi gaida no pasniedzēja, no sevis. Tā pasniedzējs iepazīst klausītāju vajadzības un mērķus, kas ir tik dažādi. **Kursu klausītāji skaidri apzinās savus mērķus un mācību vajadzības.** Viņiem ir izveidojies savs viedoklis par lietām un parādībām.

Darbā ar pieaugušajiem pasniedzējam aktuāls jautājums ir – kā veidot nodarbības struktūru. Viena no iespējām ir veidot nodarbību atbilstoši sadarbības organizēšanas posmiem. Tie ir psiholoģiskā sagatavošanās jeb mērķa izvirzīšana, praktiskā sagatavošanās jeb mācīšanās līdzekļu saskaņošana satura apguvei un mērķa sasniegšanai, darbības realizācija jeb satura apguve, darbības procesa un rezultātu vērtējums un pašvērtējums.

Ar šiem jautājumiem pasniedzējs veido klausītāju sabiedrisko domu par veicamā darba priekšmeta personīgo nozīmību. Tas nepieciešams, lai katram klausītājam veidotos subjektīvais mērķis, t.i., rastos atbilde uz jautājumu – ko es uzzināšu, ko iemācīšos, kas šai nodarbībā būs interesants, noderīgs, jauns?

Lai veidotos brīva un radoša sadarbība, klausītāji un pasniedzējs kopīgi izvēlas sadarbības formu. Mācībās visbiežāk izmantotās ir eksperimenta formas:

- lekcijas – diskusijas;
- semināri;
- darbs grupās;
- individuālais darbs un uzdevumi;
- mājas darbi;
- interaktīvās konsultācijas.

Visi mācību laiki tiek saskaņoti, atsevišķi vienojoties pēc grupu nokomplektēšanas. Viena grupa tiek komplektēta vidēji no 8–10 cilvēkiem. Mācību laikus iespējams noteikt darbdienās pēc plkst. 17:00, kā arī brīvdienās.

Kursu klausītāji tiek nodrošināti ar visiem nepieciešamajiem resursiem. Tie ir:

- mācību telpa vismaz 35–50 m² platībā;
- pieaugušo izglītībai piemērotas mēbeles – galdi un krēsli;
- tāfele (melnā vai baltā) ar rakstāmpiederumiem;
- lielais pierakstu papīrs (*flip chart*) ar gumijas stiprinājumiem atsevišķu lapu nostiprināšanai pie sienām;
- projektors un ekrāns;
- portatīvais dators pasniedzējam;
- datori kursu dalībniekiem;
- vārda zīmes (*name tags*) visiem dalībniekiem vieglākai komunikācijai;
- papīrs izdales materiāliem, uzdevumiem u.c.;
- nepieciešamības gadījumā pildspalvas un papīrs piezīmēm;
- iepriekš sagatavots izdales materiāls drukātā formātā, t.sk. mācību satura fragmenti un attiecīgi uzdevumi.

Kursu laikā visos moduļos īpaša uzmanība tiek pievērsta **datortehnikas izmantošanai**, tas nodrošina mūsdienīgu inovatīvu mācīšanos un paaugstina klausītāju prasmes. Uzņēmējdarbībā nepieciešams augstā līmenī lietot datoru un pārzināt programmas.

Visiem dalībniekiem mācību laikā ir iespējams izmantot datorus, kas ļauj piekļūt internetam, kā arī biroja programmatūru, piemēram, teksta redaktoru, matemātiskās tabulas, prezentāciju gatavošanas programmas. Biroja programmatūra tiek izmantota no *MS Windows* vai arī *Open Office* programmu paketes.

Kursu laikā aktīvi tiek izmantota interneta pārlūkprogramma, lai kursu dalībniekiem mācītu efektīvu un produktīvu informācijas meklēšanu, kura nepieciešama praktisku uzdevumu veikšanai, piemēram, lai izskatītu nodokļu likumdošanas piemērs, izmantojot VID datu bāzi, bet uzņēmējdarbības tiesiskā regulējuma piemērus – izmantojot portālus www.lursoft.lv vai www.likumi.lv. Interneta pārlūkprogrammas tiek lietotas arī praktiskos tirgus izpētes un konkurentu novērtēšanas uzdevumos. Tas tiek darīts, izmantojot portālus www.zl.lv, www.1188.lv, www.firmas.lv u.c. Datorus izmanto arī praktiskajos uzdevumos finanšu grāmatvedībā un nodokļu aprēķinu uzdevumos. Šim nolūkam lieto programmas *MS Excel* vai arī *OpenOffice* izklājlapas.

H. Gardnera (Gardner, 1999) teorētiskās atziņas bija pamats veidojošā eksperimenta organizācijai – grupu komplektēšanai, mācību satura un formu izvēlei, pasniedzēju darba metodikas izvēlei –, lai sekmētu klausītāju pašpiederības pilnveidošanos.

Kursu klausītāji katra moduļa pirmajā nodarbībā iepazīstina ar sevi, saviem biznesa plāniem un nozari, kurā gatavojas realizēt biznesa ideju. Iepazīst auditoriju, pasniedzējs informē klausītājus par paredzētajām sadarbības formām. Vispirms tiek apspriesti

- mācību moduļa mērķi un uzdevumi.

Kad pasniedzējs konstatē, ka klausītāji tos ir izpratuši, viņi tiek iepazīstināti ar

- mācību moduļa struktūru un darba plānu.

Šajā procesā tiek apspriestas un saskaņotas arī nodarbību formas. Uzsākot konkrētā temata izklāstu, pasniedzējs vispirms iepazīstina klausītājus ar

- svarīgākajiem jēdzieniem un to definīcijām.

Tie drukātā veidā ievietoti katra klausītāja mapē, kur atrodas arī sagatavotās kopijas no piedāvātās

- teorijas un izmantojamajiem avotiem.

Pasniedzējs īpaši uzsver svarīgāko praktiski izmantojamo teoriju nozīmi. Visa moduļa mācību laikā pasniedzējs akcentē

- teoriju praktisko pielietojumu, sniedz piemērus, analizē situācijas un piedāvā secinājumus par teorijas izmantošanas iespējām un ierobežojumiem.

Īpaši tiek gatavoti prakses piemēri, kas uzskatāmi parāda teoriju izmantošanu, t.sk. gadījumu studijas. Būtiska mācību sastāvdaļa ir

- dalībnieku biznesa ideju analīze un attīstības stratēģijas izstrāde atbilstoši teorētiskajiem modeļiem, likumdošanas un normatīvo aktu prasībām.

Pasniedzēji aktīvi iesaistās

- biznesa plānu izstrādē, ievērojot mācībās apgūtās zināšanas un iemaņas.

Visu programmas realizācijas laiku notiek aktīvas

- klātienē un neklātienē konsultācijas projektu izstrādes gaitā.

Pēc projektu apspriešanas, pasniedzējam piedaloties, notiek

- projektu verifikācija un labošana.

Mācību un projekta izstrādes nobeigumā tiek organizēta iegūto zināšanu pārbaude – ieskaite/eksāmens.

Tas, kā veidojas sadarbība dažādās mācību formās, tika hospitēts, analizēts un pārrunāts ar pasniedzējiem. Veidojošā eksperimenta laikā klausītāji nodarbībā paši izvērtēja savu darbu. Ikvienu moduļa noslēgumā tika apkopots individuālais un grupas viedoklis gan par nodarbību saturu, gan formu. Ar klausītāju ieteikumiem tika iepazīstināti pasniedzēji un kursu organizatori.

Kopumā vērtēšanā piedalījās 1167 klausītāji, t.i., visi tie, kuri pabeidza kursu. Promocijas darba autore, balstoties uz klausītāju pozitīvo vērtējumu par konkrēto pasniedzēju inovatīvu pieeju mācību procesam un lietojot tādas pētnieciskās metodes kā novērošana, intervijas, anketēšana, izvēlējās piedalīties 18 lekcijās-diskusijās un 12 semināros. Tika izanalizētas 5 darba grupu nodarbības, 7 mājasdarbi un 50 individuālo darbu uzdevumi, aptaujāti 26 interaktīvo konsultāciju lietotāji.

Lekcijas-diskusijas ir visplašāk izmantotā mācību forma, un kursu klausītāji ātri to apguva. Analizējot pasniedzēju izmantoto metodiku lekcijas formas satura apgūvē, kā raksturīgu un ilustratīvu lekciju diskusijas formā var piedāvāt aplūkot *pasniedzējas A* darbu 80 stundu modulī „Komerccarbības pamati” sadaļā „Saimnieciskās darbības uzskaitē un nodokļi”. Lekcijas temats – nodokļu un nodevu sistēma Latvijā.

Lekcijā studenti izvietoti pie rakstāmgaldiem, pasniedzēja – auditorijas priekšā. Pasniedzēja A ir laipna, ar pozitīvu mīmiku un izsaka prieku, ka varēs kopīgi ar jaunajiem uzņēmējiem apspriest visiem nozīmīgo nodokļu un nodevu būtību un to nomaksas kārtību. Pasniedzēja A iepazīstina klausītājus ar sevi, norādot, ka viņa ir grāmatvedības firmas īpašniece un sniedz grāmatvedības pakalpojumus dažādiem uzņēmumiem. Viņa uzsver, ka labprāt dalās savās zināšanās un pieredzē, strādājot ar esošiem un topošiem uzņēmējiem lekcijās, praktiskajās nodarbībās un konsultācijās. Pasniedzēja apliecina, ka stāstīs tikai jaunajiem uzņēmējiem praktiski nepieciešamās lietas un sniegs piemērus no personīgās pieredzes. Viņa aicina uzdot jautājumus un izteikt viedokli arī bez īpaša uzaicinājuma, jo svarīga ir savstarpējā uzticēšanās un visu jautājumu noskaidrošana.

Lekcijas ievaddaļā *pasniedzēja A* (tālāk saukta – P) aicina kursu klausītājus pastāstīt, kurā nozarē katrs gatavojas uzsākt savu biznesu, tādējādi noskaidrojot, kādi ir topošo uzņēmēju mērķi un kādiem nodokļiem jāpievērš īpaša uzmanība diskusijā. *Kursu klausītāji* (KK) ir atsaucīgi un ar prieku pastāsta par saviem plāniem nākotnē. Kopsavilkumā KK atbildes bija šādas:

Man jau ir nodibināts SLA, būšu ražotājs.

Vispirms būšu pašnodarbinātais, tad tirgotājs.

Nodarbošos ar pārtikas ražošanu un tirdzniecību.

Esmu amatniece, vēlos kļūt pašnodarbinātā un atvērt interneta veikalu.

Vēlos nodibināt SIA un piedāvāt sporta un veselības uzlabošanas pakalpojumus.

Atvēršu solāriju.

Nodarbošos ar kokmateriālu ražošanu.

Sniegšu pakalpojumus.

Man būs SIA, kur būs gan skola, gan ražošana, gan veikals.

Gribu nodarboties ar ražošanu, bet vēl nezinu, ar ko.

Neesmu izlēmis.

Pasniedzēja, apkopojot atbildes, norāda:

Mūsu mērķis šajās nodarbībās ir apgūt zināšanas par nodokļu būtību un to ietekmi uz Jūsu uzņēmumu, par Jūsu pienākumiem maksāt nodokļus un tiesībām izvēlēties Jums piemērotākos norēķinus. Jums kā uzņēmējiem (šo uzrunas formu P lieto visas lekcijas laikā) ir ļoti būtiski orientēties sarežģītajā nodokļu sistēmā un prast atrast informāciju attiecīgajos informācijas nesējos. Mācoties atcerēsimies, kāds būs Jūsu business un kāds ir Jūsu mērķis mācības! Tagad sāksim strādāt!

Ir pagājušas 15 minūtes.

Pasniedzēja norāda, ka mājaslapā elektroniski ir atrodami visi metodiskie norādījumi moduļa apgūvē un lūdz atvērt izdalītos prezentācijas materiālus papīra formā, lai varētu tos papildināt ar saviem komentāriem un vieglāk būtu mājās un arī darbā atsvaidzināt iegūtās zināšanas.

P: Jūsu darbā galvenie būs divi likumi. Tie ir Likums par nodokļiem un nodevām un VID likums. Jo labāk tos zināsiet un sapratīsiet, jo vieglāk būs pārsūdzēt audita lēmumus, ja Jūs tiem nepiekritīsiet. Un tas gadās bieži. Kāpēc gan mums lieki šķirties no savas naudas?

Auditorija sarosās un koncentrē uzmanību uz *PowerPoint* slaidiem un pasniedzējas stāstījumu. Gatavojot un vadot šādas lekcijas, gan pasniedzēja A, gan citi kolēģi izmanto šādus principus:

- Lekcijas sākumā katram dalībniekam tiek izdalīts lekciju materiāls, kā arī papildus satura fragmenti, kas kopēti no literatūras.

Šādā veidā pasniedzējs samazina kursu klausītājam nepieciešamo laiku literatūras meklējumos un norāda uz visaktuālāko un nepieciešamāko informācijas nesēju vai apjomu.

- Lekcijas tiek organizētas interaktīvā veidā, izmantojot *PowerPoint* prezentāciju materiālu.

Tā kā vairāk nekā pusi no kopējā informācijas apjoma cilvēks uztver neverbāli, ārkārtīgi svarīgi ir vizualizēt apspriežamo materiālu, tematu. Prezentāciju materiālus izstrādā un

izmanto katrs pasniedzējs visu moduļu programmās. Tie tiek veidoti kā konspektīvs pārskats par konkrēto tematu. Pasniedzēja

5.49' pēc temata izklāsta sākuma uzdod jautājumu.

P: *Cik ir nodokļu administrācijas mūsu valstī?*

Auditorijā – apjukums.

KK: *Viena;*

VID.

P: *Jums jārēķinās, ka uzņēmējam ir jāstrādā ar visām trim institūcijām, kas rēķina un iekasē nodokļus. Tās ir VID, pašvaldības un CSDD. Vai Jūs varat nosaukt, kādus nodokļus administrē katra no šīm institūcijām?*

KK mēģina atbildēt, bet precīzu atbilžu nav. Pasniedzēja turpina skaidrot. Studenti koncentrē uzmanību un veic pierakstus.

8.53' P: *Cik mūsu valstī ir nodokļu?*

KK: *6, 7, 10!*

P: *14!*

Auditorijā apjukums, izsaučieni: *Nevar būt!*

Pasniedzēja norāda uz slaidiem un skaidro, kam kādi nodokļi būs jāmaksā.

Tāfele tiek sadalīta divās daļās, kreisajā pusē pasniedzēja raksta **juridiskās personas** un zīmē divus stabiņus. Pirmais stabiņš – SIA, otrais stabiņš – akciju sabiedrība. Zem tiem tiek rindoti nodokļi. Apspriežoties ar auditoriju, pasniedzēja skaidro, katra nodokļa izdevīgāku izmantošanu.

KK: *Te jāieraksta arī mikrouzņēmuma nodoklis!*

P: *Jūs minējāt, ka nodarbosieties arī ar tirdzniecību. Tāpēc Jums labāk maksāt nodokļus vispārējā kārtībā, jo tirdzniecībai šis nodoklis nav izdevīgs. Mēs par to pārliecināsimies praktiskajā nodarbībā, kad veiksime ekonomiskos aprēķinus. Matemātika parādīs!*

Tāfeles labajā pusē – **individuālie darba veicēji**. Pirmais stabiņš – individuālie komersanti, otrais stabiņš – zemnieku un zvejnieku saimniecības. Sadarbībā ar auditoriju pasniedzēja sarindo nodokļus.

KK: *Vai tad individuālajiem apgrozījums un peļņa nav viens un tas pats?*

Auditorijā dzirdami spurdzieni, bet pasniedzēja korekti paskaidro atšķirības.

19.03' P: *Vai esat dzirdējuši TV, ka valdība gatavojas sākt samazināt nodokļus?*

KK: *Jā.*

Tas jau nenozīmīgi.

Maz – vienu procentu!

P: *Tagad padomāsim, ko tas nozīmē mūsu mazajam uzņēmumam (pasniedzēja uzsver vārdu „mūsu”, neizceļot savu pārākumu)!*

Turpinājumā viņa pastāsta, kādās pozīcijās mainīsies mūsu uzņēmuma ieņēmumi. Auditorija uzmanīgi seko līdzī.

24.02' P: *Kādi būs Jūsu kā uzņēmuma īpašnieka pienākumi? Kas aprēķinās nodokļus?*

KK: *Pieņemšu darbā grāmatvedi.*

Pasūtīšu specializētai firmai.

P: *Tas viss ir pareizi, bet ja nu Jums sākumā ir jāekonomē līdzekļi, tad zini, EDS sistēmā ir pieejamas visas deklarācijas. Jums tikai nepārtraukti jāuzkrāj informācija par savām aktivitātēm. Grupu nodarbībās es Jums sagatavošu uzdevumus, iemācīsimies lietot šīs sistēmas.*

Pasniedzēja turpina stāstīt par deklarāciju aizpildīšanu un sadarbību ar kontrolējošām iestādēm.

27.25' P: *Vai Jums ir bijusi saskarsme ar VID pārbaužu darbiniekiem? Klusums. Nav? Viņi dara savu darbu. Jūsu interesēs ir sadarboties ar pārbaudītājiem. Sniegt informāciju, atbildēt uz jautājumiem, bet nepļāpāt par daudz. Gadās, ka pasakām kaut ko lieku un pārbaudītājs izdara mums nelabvēlīgus secinājumus. Vēlāk grūti atspēkot.*

Stāsta piemēru no savas prakses.

Turpinājumā tiek izklāstīts jautājums par skaidras naudas uzskaiti.

31.51' KK: *Ko nozīmē skaidras naudas darījumi?*

Atbildot uz jautājumu, pasniedzēja zīmē uz tāfeles firmu A un B darījumus mazumtirdzniecībā un vairumtirdzniecībā, speciāli uzsverot, ka jāpieraksta, kur var nelietot elektroniskos norēķinus.

KK: *Ja es pārdodu savu saražoto, tad es tos varu nelietot?*

P: *Jūs pareizi sapratāt. Varat izrakstīt orderi. Ar to pietiek.*

Lekcija turpinās par iespējām saņemt nodokļu atlaides.

37.10' KK iebilst, sakot, ka reāli dzīvē tā nenotiek. Veidojas dialogs. Pasniedzēja turpina skaidrot, kā vajadzētu būt un kā tos saņemt atpakaļ situācijā, kad nodokļi pārmaksāti.

42.35' P: *Tātad, ko Jūs darīsiet, ja nesaņemat atpakaļ pārmaksātos nodokļus?*

Auditorija aktīvi iesaistās, visi cenšas atbildēt, jo visi ir sapratuši un vēlas parādīt savas zināšanas.

Pasniedzēja turpina vērtēt klausītāju jauniegūtās zināšanas.

P: *Kā iepirksiet precī? Cik eksemplāros jābūt pavadzīmei? Kas jādara, ja firmai VID ir piemērojais inkaso?*

Kursu klausītāji neprot atbildēt uz jautājumu par inkaso.

53.00' Pasniedzēja sāk skaidrot vēlreiz, stāstot par savu pieredzi, ilustrējot to ar zīmējumu uz tāfeles

1.01.49' KK: *Kas mums jādara ar mantiskā stāvokļa deklarēšanu?*

P: *Vislabāk apskatīties multfilmu VID mājas lapā. Ļoti jauki sagatavota informācija. Es esmu Jums sagatavojusi arī materiālu Jūsu dokumentu mapītē. Sameklēsim.*

Turpinājumā visi kopā apspriež šo materiālu.

1.06.16' P: *Kas ir ar uzņēmumu saistītās personas?*

KK atbild, bet diskusija sākas par automašīnu nodokli.

KK: *Ja es pārdodu sev uzņēmuma mašīnu par vienu latu, vai tad tas nav izdevīgi?*

Pasniedzēja zīmē uz tāfeles shēmu. Visi iesaistās apspriešanā un priecājas, ka tagad zinās, ka pieļaujamā novirze no auto vērtības var būt 20 procenti.

1.13.02' Pasniedzēja aicina vēlreiz ieskatīties izdalītajā 40 slaidu materiālā par šodienas pirmās lekcijas tematu un trīs dokumenti pielikumos. Akcentē galvenās atziņas. Pajoko par sadarbību ar VID. Visi smejas. Patīkamā noskaņojumā tiek paziņots starpbūris.

Vadot šādas lekcijas, pasniedzēja A un citi kolēģi izmanto šādus principus:

- Lekciju laikā tiek veikta nepārtraukta vērtēšana, lai pārliecinātos, ka visiem kursu dalībniekiem ir saprotams lekciju materiāls.

Kursu klausītājiem nav priekšzināšanu un biznesa izglītības, tāpēc piedāvātās tēmas viņiem ir jaunas un sarežģītas. Pasniedzēju pedagoģiskās prasmes un metodika ļauj veikt klausītāju izpratnes vērtēšanu un turpināt lekciju vai atkārtoti atgriezties pie kāda no neskaidrajiem jautājumiem.

- Vērtēšana tiek realizēta ar atkārtotiem jautājumu palīdzību.

Lai uz tiem atbildētu, klausītājiem jāveic pašvērtējums par apgūto. Pasniedzējs skaidri formulē jautājumu par izklāstīto tematu. Atbilstoši auditorijas reakcijai viņš novērtē studentu izpratni un aicina sniegt pašvērtējumu – skaidrot apgūto.

Ja kāds klausītājs apstiprina, ka nav sapratis, pasniedzējs iesaista citus studentus tēmas izklāstā. Tas nodrošina katra kursu klausītāja aktīvu līdzdalību visas lekcijas laikā.

- Atkārtotie jautājumi lekcijā tiek uzdoti vismaz pēc katrām 8–10 minūtēm.

Pasniedzēji bieži praktizē arī īsu ekspresjautājumu uzdošanu, lai pārbaudītu, vai klausītāji var sekot līdz saturam. Atkārtotie jautājumi sniedz pasniedzējam pārlicību, ka lekciju var turpināt un klausītāji uztver saturu.

- Lekcijās visi dalībnieki tiek stimulēti uzdot ar lekciju saistītus jautājumus, lai nepieciešamības gadījumā precizētu iespējamās neskaidrības.

Atbildot uz klausītāju jautājumiem, pasniedzēji regulāri dalās personīgajā pieredzē, jo viņi ir ar biznesu saistīti cilvēki. Ar piemēru palīdzību tiek skaidroti jautājumi, uz tāfeles zīmētas shēmas un veikti aprēķini.

Lekcijas-diskusijas vērtējums. Visu lekcijas laiku norit abpusēji saturīgs mācīšanās un mācīšanas sadarbības process. Noskaņojums ir brīvs, atklāts, labestīgs, radošs. Visi ar darbu ir apmierināti. Lekcijas beigās pasniedzējas darbības novērtējums saskan ar pašvērtējumu. Lekcijas mērķis ir pilnībā sasniegts, ir apgūtas praksē lietojamas zināšanas.

Semināri ir lekcijas papildinoša mācību forma. Semināru laikā pasniedzēji diskusiju veidā ar kursa dalībniekiem apspriež iepriekš sagatavotos materiālus, piemēram, gadījumu studijas, biznesa ideju piemērus u.c. materiālus. Klausītājiem patstāvīgi jā sagatavo informācija par savu topošo uzņēmumu vai biznesa ideju atbilstoši apspriežamajam tematam. Pasniedzējs izvēlas dažus piedāvājumus, kuru apspriešanā iesaista visus kursu dalībniekus, tādējādi panākot vienmērīgu un izlīdzinātu zināšanu un prasmju apguvi. Semināru galvenais uzdevums – sekmēt klausītāju prasmju apguvi, lietojot zināšanas.

Praktiskais darbs grupās. Kā svarīga mācību metodikas sastāvdaļa tiek praktizēts darbs grupās. Ņemot vērā grupas kopējo lielumu, pasniedzējs veido divas trīs mazākas grupas. Mācību laikā katrai grupai tiek sagatavots savs darba uzdevums, kas jāizpilda kopīgi. Šajā procesā liela uzmanība tiek pievērsta grupu darba dinamikai un dalībnieku spēju un zināšanu sinerģijai. Grupu darbs ļauj sekmīgāk attīstīt kursu dalībnieku zināšanu apmaiņu, kā arī komunikācijas un argumentācijas spējas.

Grupū darbs nodrošina interaktīvu mācīšanos, kas ir ļoti būtiska biznesa izglītības zināšanu iegūšanai. Pasniedzēja sagatavotais uzdevums grupai parasti ir saistīts ar klausītāju biznesa ideju. Piedāvātās situācijas ir pietuvinātas iespējamai reālai problēmai, un šāda aktivitāšu mijiedarbība ir pieņemama visiem dalībniekiem un ļauj visiem interesentiem tieši iesaistīties problēmas risināšanā, lēmumu pieņemšanas un pārbaudes procesā. Darbā grupās klausītāji iepazīst cits citu un, galvenais, pārbauda savas zināšanas, prasmes, tās nostiprina.

Izmantojot šādu mācību formu, klausītājiem veidojas pozitīva attieksme pret mācību procesu, jo tiek apzināts tā derīgums praksē. Mācību procesā tiek izmantotas arī spēles un spēļu elementi.

Kā norāda R. Ernšteins, vienalga, vai tās ir vienkāršas lomu spēles vai kompleksās imitācijas spēles, tās ir kļuvušas par nozīmīgu līdzekli, lai izveidotu interaktīvo mācīšanās vidi. Imitācijas spēles veido:

- izpētes piedzīvojumu raksturu, iesaistīšanās un piedalīšanās prieku;

- plašu interdisciplināru piedalīšanos komplekso, arī praktisko, pamatproblēmu risināšanas lēmumu pieņemšanā (nākotnes plānošana un studiju atbilstība, un zināšanu plānošana);
- uzvedības maiņu, izmantojot zināšanas, ievērojot vērtības, un izvēles iespējas atbilstoši atgriezeniskajai saitei;
- sociālās prasmes un spēju savu domu izteikt vārdos (Ernšteins, 1999).

Topošajam uzņēmējam veidojošā eksperimenta laikā tiek nodrošinātas iespējas apgūt jaunas problēmrisināšanas prasmes, viņam jābūt gatavam darboties kritiskās situācijās, kur nepieciešama netradicionālu lēmumu pieņemšana. Tādas mācību formas kā lekcijas un semināri nevar atrisināt šādus kompleksus uzdevumus. Tāpēc šādās nodarbībās vērtīgs līdzeklis, lai sasniegtu iespējami labāko rezultātu darbā ar pieaugušajiem, bija arī grupu darbs un spēļu elementi. Tas ļāva radīt sekmīgu mācīšanās sistēmu, kuras tapšanā piedalās paši dalībnieki. Atšķirībā no vispārpieņemtās grupu darbības formas, moduļu studiju programmās tiek ievēroti humānpedagoģijas pamatprincipi, kur uzsvars tiek likts nevis uz priekšmetu apguvi, bet uz **mācīšanās procesu**. Pasniedzējs izvēlas netiešu darbības vadības padomdevēja, drauga vai eksperta pozīciju.

Pasniedzējas B praktiskajā nodarbībā mācību modulī „Komercedarbības pamati” tēmā „Uzņēmuma darbības vadīšana” īpaši interesanti bija izveidots darba uzdevums. Katrai grupai tika dots konkrēts uzdevums, kuru nepieciešams izpildīt un visiem kopā analizēt, izmantojot Džona Kotera un Holgera Ratgēbera (Koters, Ratgēbers, 2009) astoņu soļu programmu pārmaiņu ieviešanai.

Viena grupa saņēma uzdevumu savu linu galdautu ražotni pārcelt no Pierīgas uz Latgali un tur ražot arī tauvas.

Otra – slēgt privāto pamatskolu un atvērt bērnudārzu.

Trešā – iztēloties situāciju, kad mainās uzņēmuma īpašnieki un divas no trīs ķēdes kafejnīcām nopērk investors.

Visām grupām tiek precīzi aprakstīta esošā situācija. Grupas sāk darbu, izmantojot iepriekšējās lekcijās gūtās zināšanas un piedāvāto D. Kotera un H. Ratgēbera 8 soļu programmu:

„Radiet apstākļus!

1. *Izraisiet satraukumu par esošo stāvokli. Palīdziet citiem saskatīt vajadzību pēc pārmaiņām un tūlītējas rīcības.*
2. *Izveidojiet pārmaiņu vadības komandu.*

3. *Radiet spēcīgu komandu pārmaiņu vadībai. Izvēlieties tādus cilvēkus, kuri jau ir iemantojuši pārējo uzticību, kuriem piemīt gan vadītāja prasmes, gan autoritāte, kā arī prasme komunicēt, analītisks prāts un misijas apziņa.*

Formulējiet mērķi!

1. *Izstrādājiet pārmaiņu vīziju un stratēģiju.*
2. *Noskaidrojiet, kāpēc nākotne būs pārāka par tagadni, un izlemiet, kā nākotnes vīziju ietekmēt.*

Realizējiet ieceri!

1. *Uzturiet komunikāciju ar kolektīvu, lai panāktu, ka gaidāmās pārmaiņas tiek saprastas un pieņemtas.*
2. *Dodiet iespēju darboties arī citiem. Novērsiet šķēršļus. Parūpējieties, lai neviens netraucētu darboties tiem, kuri grib īstenot vīziju.*
3. *Gūstiet kādu īstermiņa uzvaru. Pēc iespējas drīzāk parādiet citiem sava darba panākumus.*
4. *Neatļaidieties.*
5. *Nemaziniet tempu pēc pirmajiem panākumiem, strādājiet arvien intensīvāk. Ieviesiet pārmaiņas neatļaidīgi, posmu pa posmam, līdz vīzija ir kļuvusi par realitāti.*
6. *Nostipriniet iedibinātās pārmaiņas!*
7. *Radiet jaunu kultūru.*
8. *Sekmējiet jaunus uzvedības modeļus. Nodrošiniet tiem panākumus, līdz tie ir apgūti tik tālu, ka spēj aizstāt vecos, tradicionālos modeļus.” (Koters, Ratgēbers, 2009,140–141)*

Programmas realizācija rada jaunu domāšanas veidu un tas palīdz mainīt uzvedību.

Katrai grupai ir vadītājs, kurš rūpējas par pienākumu sadali un darbības organizētu norisi. Visi klausītāji aktīvi strādā. Pasniedzējs nepārtraukti vēro un vajadzības gadījumā atbalsta kādu grupu. Grupas prasmīgi prezentē savu darbu. Novērojam, ka visas grupas uzmanīgi klausās prezentāciju, jo katra grupa darbu ir paveikusi līdz iecerētajam rezultātam.

Interesanti bija tas, ka klausītāji jau prata savu darbu vērtēt paši. Vispirms to viņi izdarīja grupās, tad, saskaņojot pašvērtējumu ar citu izteiktu vērtējumu, paziņoja vērtējuma apkopojumu pasniedzējam. Šajā nodarbībā valdīja draudzīga, savstarpējas cieņas un uzticības atmosfēra, mērķtiecīgs, darbīgs noskaņojums. Nodarbības beigās klausītāji izteica savu viedokli. Visi vienojās, ka būt vadītājam, īpaši pārmaiņu apstākļos, ir ļoti sarežģīti, bet interesanti. Šāda nodarbība deva stimulu topošajiem uzņēmējiem turpināt mācīties par uzņēmuma vadīšanu, nostiprinot prasmes, arī pēc kursu beigšanas.

Tāpat diferencēti un individualizēti mācību uzdevumi ir pedagoģisks nosacījums sekmīgai satura apguvei.

Grupu darbs ir viena no metodēm, kas palīdz mācību darbu humanizēt, uzsver A. Špona, jo grupu darba laikā arī students kļūst par aktīvu šī procesa dalībnieku. Viņam tiek dota izvēles un darbības brīvība, kuru reglamentē nevis pasniedzējas ar savu personības autoritātes spēku, bet gan grupu darba iekšējais mehānisms. Katrs kļūst par zināšanu vai prasmju avotu, kā arī studenti apmainās ar zināšanām un pieredzi paši (Špona, 2006). Noteikumi, kuri jāievēro grupu darba laikā, tiek izstrādāti kopīgi un izvēlēti attiecīgai tēmas izstrādei.

Nodarbībās pasniedzējs lielu uzmanību veltī savām sadarbības prasmēm, vai klausītāji prot ieklausīties otra teiktajā, kā komunicē viņš pats un klausītājs. Prezentācijas un argumentācijas spējas tiek attīstītas arī grupas darbu rezultātu prezentāciju laikā. Šīs prezentācijas pasniedzēji organizē tādā veidā, lai katrs grupas dalībnieks gūtu iespēju uzstāties un izklāstīt grupas darba rezultātus. Nodarbības beigās klausītāji izsaka savu viedokli. Tāpēc diferencēti un individualizēti uzdevumi grupu darbam ir pedagoģisks nosacījums sekmīgam rezultātam. Tikpat svarīgs nosacījums ir individualizēts novērtējums. Pašvērtējuma prasmju veidošanās ir mūsdienu mācību satura komponents. Kā norāda A. Špona, tas jāmacās katram, kā macās lasīt, rakstīt, rēķināt (Špona, 2006).

Pašvērtējums mācību procesā galvenokārt saistīts ar iespējām pašrealizēties personīgi nozīmīgā darbībā.

Aktualizējot grupu darba efektivitāti pieaugušo mācīšanās procesā, jāatzīmē vairāki ieguvumi:

- klausītājam rodas gandarījums mācīšanās procesā, pašam iesaistoties izziņas un arī lēmuma pieņemšanas procesā;
- mainās pasniedzēja un studenta attiecības, jo informācija un pieredze tagad mainās abos virzienos un studijas notiek uz paritātes principiem;
- problēmas risināšanas procesā grupa fokusējas uz mācīšanos, jo uzdevumā tiek izveidota reālā biznesa situācija;
- situācijas izspēle un lēmumu pieņemšana, kurās nav reāla riska, veido pašpieredzi, lai līdzīgas kļūdas nepieļautu reālajā dzīvē;
- tiek modelēta biznesa idejas iespējamā attīstība, pārbaudīta izvirzītā perspektīva un rastas atbildes lēmumu pieņemšanai.

Praktiskais darbs, individuālais darbs, t.sk. mājas darbi, tiek praktizēti, lai sagatavotos grupu darbam un nostiprinātu savas zināšanas, tās radoši pilnveidojot.

Individuālie darba uzdevumi tiek sagatavoti katram kursu dalībniekam atbilstoši viņa mācību vajadzībām. Individuālo darbu svarīgākais uzdevums ir attīstīt dalībnieku iemaņas – praktiski izmantot lekcijās un semināros iegūtās zināšanas. Darba uzdevumi šajā sadaļā tiek sagatavoti tā, lai tie būtu pēc iespējas pietuvināti reālai dzīves situācijai, biznesa idejai un lai tos būtu iespējams analizēt grupās vai semināros.

Mācību procesā izmantotās tehnoloģijas un pasniedzēju izmantotie pedagoģiskie paņēmieni nodrošina **interaktīvu konsultāciju** pieejamību kursu klausītājiem.

Šādas konsultācijas nodrošina zināšanu un iemaņu apgūšanas un pilnveidošanas procesa nepārtrauktību un ļauj kursu dalībniekiem saņemt interaktīvas konsultācijas praktisko darbu izpildes laikā. Lai to nodrošinātu, dalībniekiem ir iespēja sazināties ar pasniedzēju, izmantojot telefonu, mobilo telefonu, e-pastu vai interneta programmu *Skype*. Interaktīvajās konsultācijās elektroniski tiek nodrošināta atbilde 24 stundu laikā pēc jautājuma saņemšanas.

Nozīmīgākie organizatoriskie, saturiskie un metodiskie paņēmieni, kas mācībās tika lietoti veidojošā eksperimenta norises gaitā, pierādīja, ka mainās klausītāju attieksme, viņu uzvedība. Citāda attieksme spēj mainīt uzvedību krietni efektīvāk, turklāt tā garantē vēl labākus rezultātus. Sagādājiem cilvēkiem pārsteidzošus, emocionāli ietekmējošus un, ja iespējams, vizuāli iespaidīgus piedzīvojumus. Šādi piedzīvojumi maina cilvēku attieksmi pret situāciju. Mainīta attieksme ievērojami maina uzvedību. (Koters, Ratgēbers, 2009)

Veidojošā eksperimenta rezultāti tika novērtēti, analizējot klausītāju izpildītās pašvērtējuma anketas, kas tika izstrādātas atbilstoši pašpieredzes vērtēšanas kritērijiem, turklāt rezultāti tika salīdzināti ar eksperimenta sākumā veiktās aptaujas rezultātiem.

2.4. Topošo uzņēmēju pašpieredzes pilnveidošanās novērtējums mācībās

2.4.1. Respondentu analīze veidojošā eksperimentā

Starta programmā no 2010. gada marta līdz 2012. gada februārim mācījās 1717 topošie jaunie uzņēmēji. Brīvprātīgi analizēt savu pašpieredzi pieteicās 209 cilvēki, kuri uzsāka mācības dažādās grupās un dažādos moduļos no 2011. gada marta un pabeidza tās līdz 2012. gada martam. Šo cilvēku aptauja (sk. 1. pielikums) notika gan pirms mācību uzsākšanas, gan pēc to pabeigšanas atbilstoši izstrādātajiem pašpieredzes vērtēšanas kritērijiem (sk. 11. tab.). Respondenti tika grupēti un analizēti pēc noteiktām pazīmēm (sk. 3. pielikums):

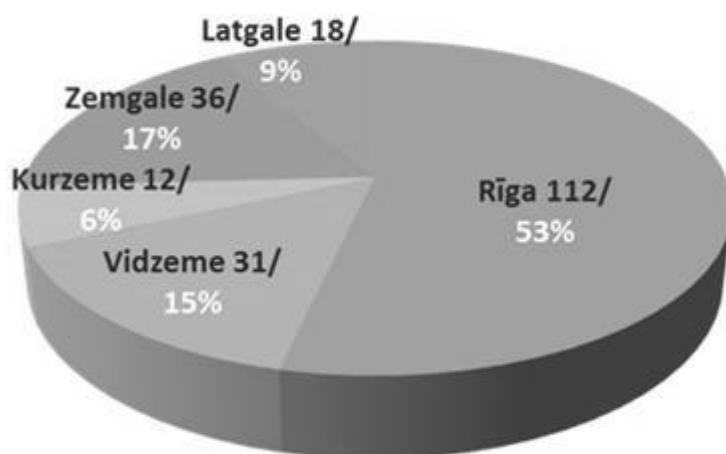
Visi respondenti (saīsinājums Kopā);

- sievietes;
- sievietes ar augstāko izglītību (saīsinājums AI);

- vīrieši;
- vīrieši ar augstāko izglītību (saīsinājums AI);
- darba ņēmēji;
- darba ņēmēji Rīga (saīsinājums DŅ Rīga);
- darba devēji un pašnodarbinātie Kopā (saīsinājums DD UN pašnodarb.);
- darba devēji un pašnodarbinātie Rīga (saīsinājums DD UN P Rīga);
- respondenti: Rīga;
- respondenti: Rīga ar augstāko izglītību (saīsinājums Rīga AI);
- respondenti: reģioni: reģioni ar augstāko izglītību (saīsinājums Reģioni AI).

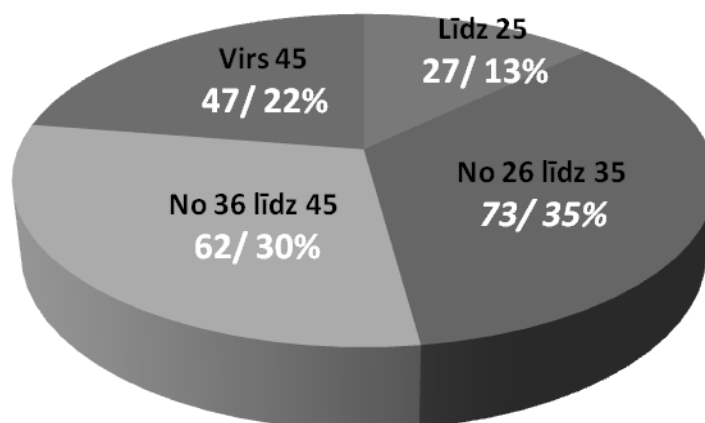
Aptaujā piedalījās 112 (54%) respondentes sievietes un 97 (46%) respondenti vīrieši no visiem Latvijas reģioniem.

Pašpiederzes veidošanās procesa izvērtēšanā, balstoties uz izstrādātajiem kritērijiem, kursu klausītāji visvairāk bija uzņēmējdarbības uzsācēji no Rīgas. Respondentu sadalījuma tendence atbilst kopējam visu klausītāju sadalījumam pa reģioniem, izņemot Zemgali un Vidzemi, kur pašnovērtējumu veikuši attiecīgi 17% un 15% (sk. 30. att.), un tas attiecīgi veido lielāku īpatsvaru pret citiem reģioniem kopējā kursu klausītāju skaitā.



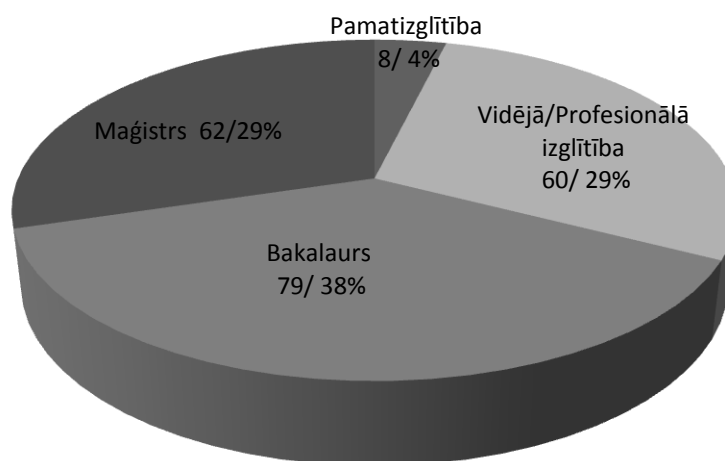
30. attēls. Respondenti reģionos

Tā kā piedalīšanās pašpiederzes pilnveidošanās pārbaudes eksperimentā bija brīvprātīga pašu kursu dalībnieku izvēle, tad nebija iespējams regulēt un ierobežot dalībnieku skaitu reģionos. Tātad visvairāk aktīvu līdzdalībnieku vidū bija sievietes un jauni cilvēki vecumā no 26 līdz 35 gadiem (sk. 31. att.).



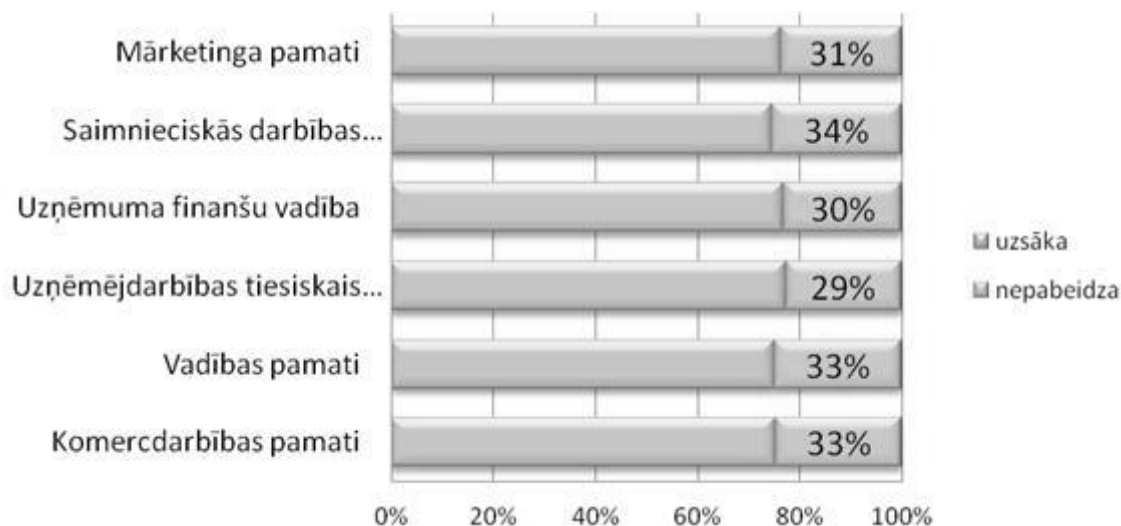
31. attēls. **Respondentu vecums**

Pētījumā tika fiksēts arī sīkāks sadalījums pa vecuma grupām, bet, tā kā eksperimenta gaitā neatklājās būtiskas atšķirības starp šīm vecuma grupām, tad respondentus raksturojoši var sadalīt četrās grupās: līdz 25 gadiem, no 26 līdz 35 gadiem, no 36 līdz 45 gadiem un vecāki par 45 gadiem. Eksperimentā cilvēki netika ierobežoti arī attiecībā uz viņu iegūto izglītību (sk. 32. att.). Astoņi jeb 3% cilvēku bija ar pamatizglītību, 60 jeb 29% – ar vidējo izglītību. Visvairāk bija klausītāju ar bakalaura akadēmisko grādu – 79 (38%) un maģistra grādu – 62 (30%).

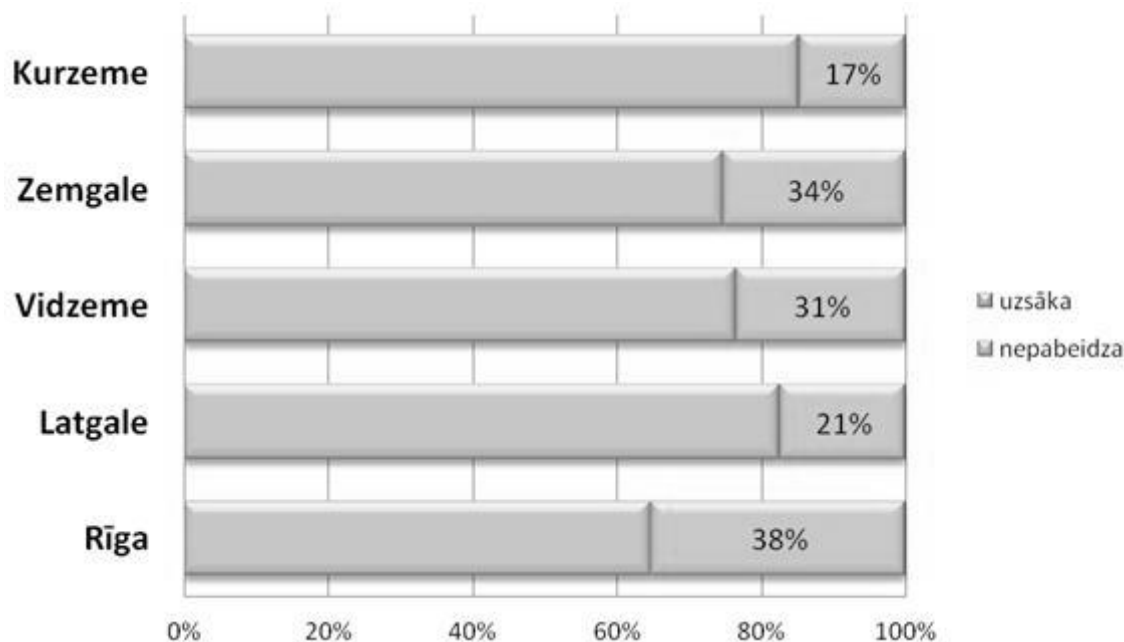


32. attēls. **Respondentu izglītība**

Analizējot visu topošo uzņēmēju kopu, kuri bija pieteikušies mācībām Starta programmā, atklājās, ka no 1717 cilvēkiem, kuri bija domājuši kļūt par uzņēmējiem, mācības pabeidza 1167 cilvēki. Analīze parādīja, ka nav būtiskas atšķirības mācību nepabeigušo īpatsvara ziņā pa moduļiem (skat. 33. att.), savukārt lielākas atšķirības ir, analizējot šo skaitu pa novadiem (sk. 34. att.).



33. attēls. Mācības nepabeigušie moduļos



34. attēls. Mācības nepabeigušie reģionos

Rīgā mācības nepabeidza 38% klausītāju, bet Zemgalē – 34%. Šie ir reģioni ar vismazāko bezdarba līmeni valstī, un tas varētu būt par iemeslu, ka cilvēki mācību procesa

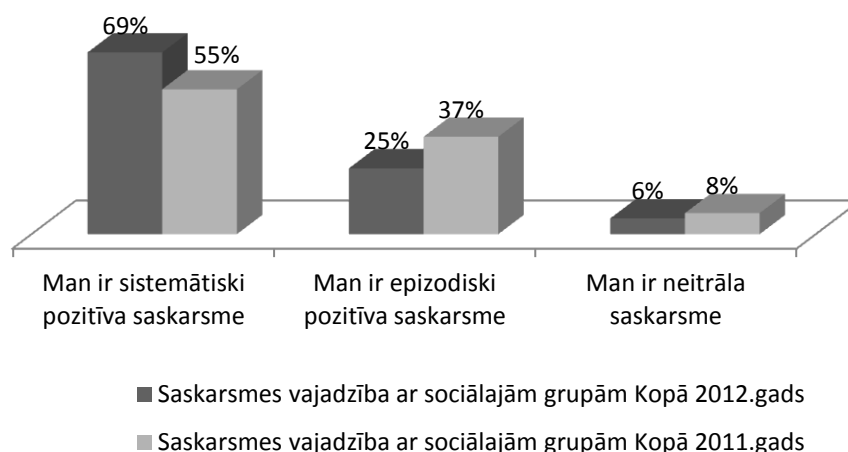
laikā ir saņēmuši atbilstošus darba piedāvājumus. Mācību laikā daļa klausītāju, izvērtējot savus mērķus, zināšanas un prasmes veikt uzņēmējdarbību, maina savus mērķus un atsakās no biznesa idejas realizācijas par labu stabilam darbam, ja rodas šāda iespēja.

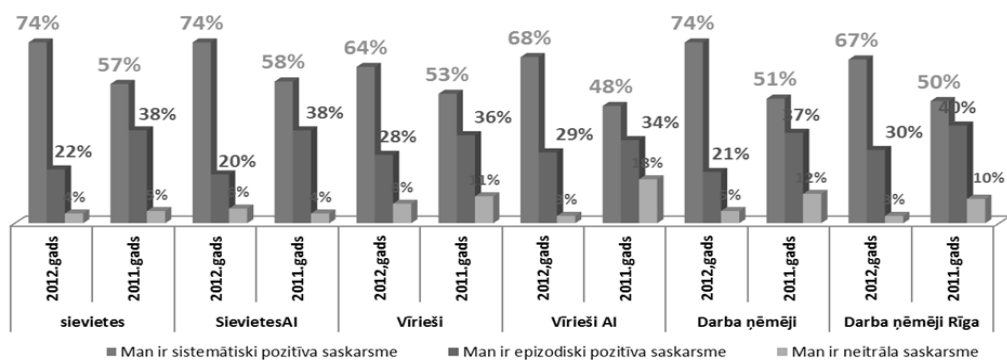
Topošo uzņēmēju subjekta pozīcija mācību procesa analīzē tika balstīta uz viņu pašvērtējumu atbilstoši izstrādātajiem pašpieredzes vērtējuma kritērijiem.

2.4.2. Pasniedzēju un klausītāju subjekta pozīcijas analīze

Analizējot pašpieredzes izmaiņas mācīšanās procesā, aptaujas rezultāti tika pētīti vienībā ar novērojumiem, intervijām un topošo uzņēmēju mācīšanās rezultātu analīzi.

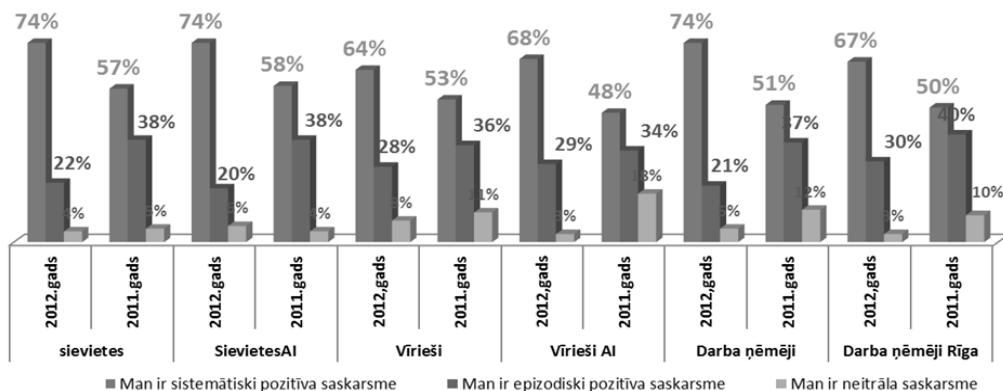
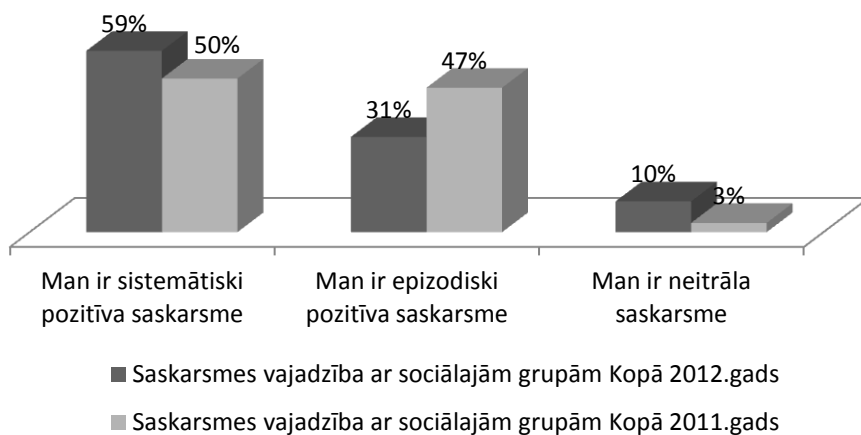
Viens no pašpieredzes nozīmīgiem rādītājiem ir cilvēku saskarsme sabiedrībā dažādās sociālās grupās. Psihologs A. Ļeontjevs uzskata, ka saskarsmes procesi ir analizējami pēc personības un sabiedrības attiecībām, t.i., pēc saskarsmes sociālās grupās. Pētījumā analizēta saskarsme profesionālā darbā, interešu grupās un ģimenē. Pēc psihologa A. Ļeontjeva uzskata, saskarsme ir nozīmīgs cilvēka dzīvesdarbības veids (Леонтьев, 1997). Uzņēmējdarbībā vissvarīgākā ir saskarsmes vajadzība profesionālās darbības kolektīvā. Mācību process cilvēku kvalitatīvo rādītāju – saskarsmi – ir ievērojami ietekmējis. Uzsākot mācības 2011. gadā, 55% kursu dalībnieku novērtēja, ka viņiem ir „sistemātiski pozitīva saskarsme”, savukārt 2012. gadā tādu jau bija 69%.





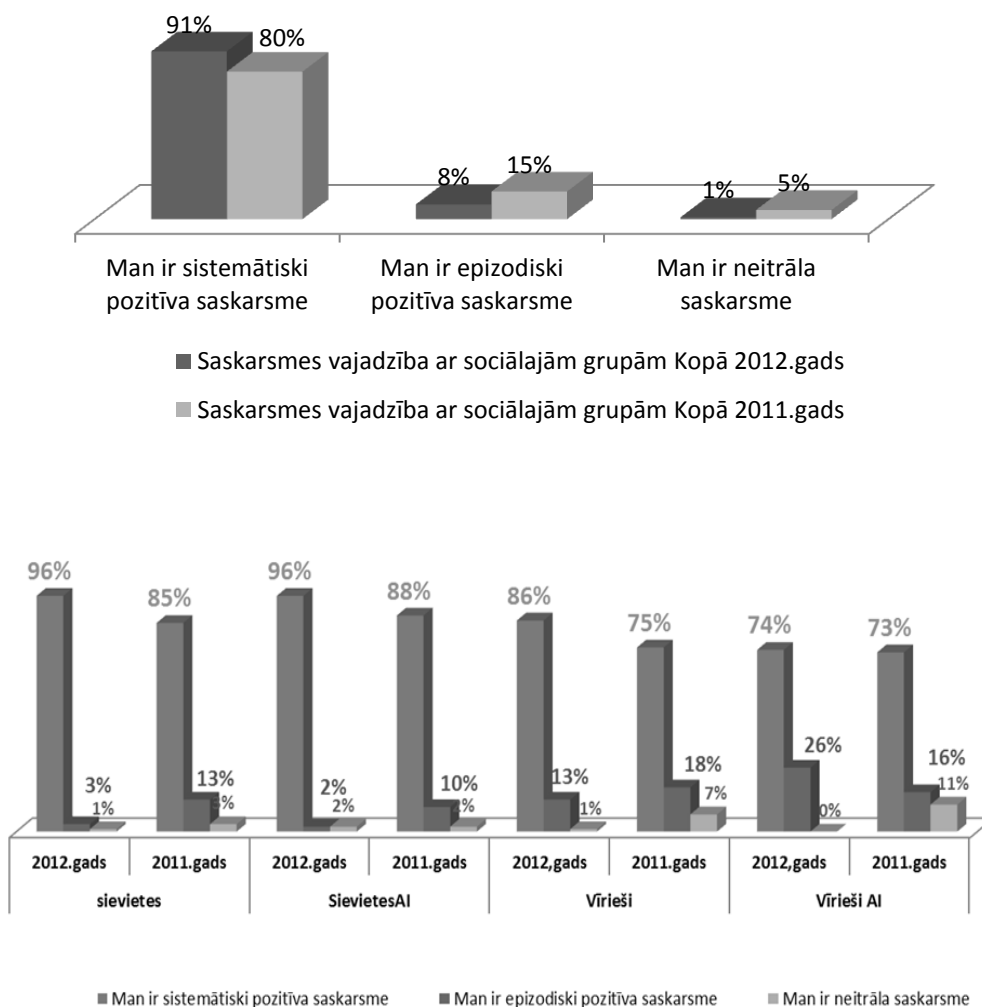
35. attēls. **Saskarsme ar profesionālās darbības kolektīvu**

Taču 8% topošo uzņēmēju 2011. gadā un 6% 2012. gadā ir atzinuši neitrālu saskarsmi. Kolektīvā saskarsmes prasmju nepilnības var radīt grūtības sadarbībā. Izrādās, ka saskarsmes problēmas vairāk ir darba ņēmējiem un vīriešiem, t.sk. ar augstāko izglītību (sk. 35. att.). Līdzīgas saskarsmes problēmas ir arī vīriešiem un darba devējiem individuālajos interešu kolektīvos (sk. 36. att.).



36. attēls. **Saskarsme individuālo interešu kolektīvos**

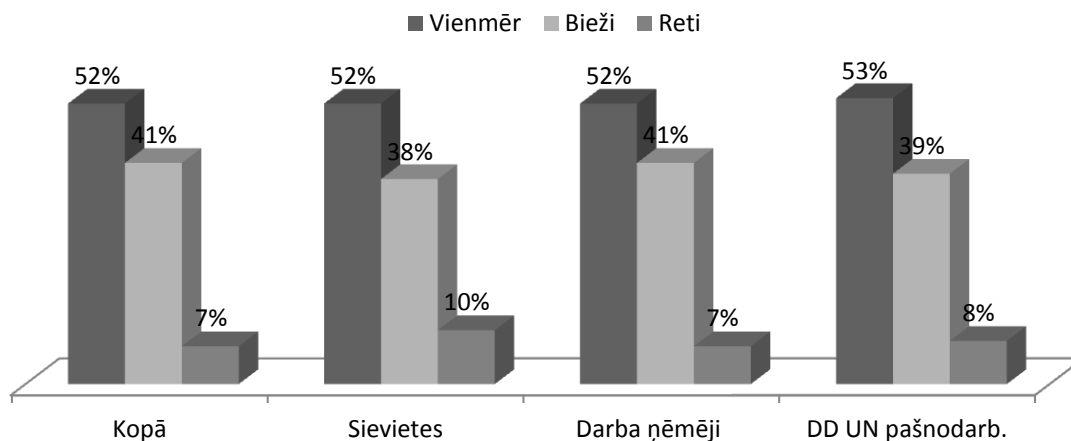
Augsts pozitīvas saskarsmes līmenis ir ģimenē, un tas ir skaidrojams ar ģimenes kā sociālas institūcijas prestiža pieaugumu mūsdienu sabiedrībā. Dažādu paudžu cilvēku un arī vienaudžu mijiedarbība ģimenē rada mērķtiecīgāku un motivētāku saskarsmi, jo pieaug daudzpusīgāka sadarbība, kas apmierina kā atsevišķas personības, tā visas ģimenes locekļu pašizteikšanās, drošības un piederības vajadzības. Kā psiholoģiskais attiecību mehānisms ģimenē ir valoda, kas kļūst savstarpēji pieņemamāka un humānāka (Леонтьев, 1997, 240).



37. attēls. **Saskarsme ģimenē**

Kā redzams, vīrieši zemāk novērtē saskarsmi ģimenē nekā sievietes (sk. 37. att.). To varētu skaidrot ar vīriešu lielo darba slodzi un ar personības emocionālajām atšķirībām.

Kādi faktori mācību procesā veicinājuši saskarsmes prasmju pilnveidošanos? Sadarbībā nozīmīga ir pasniedzēju atsauce (sk. 38. att.).

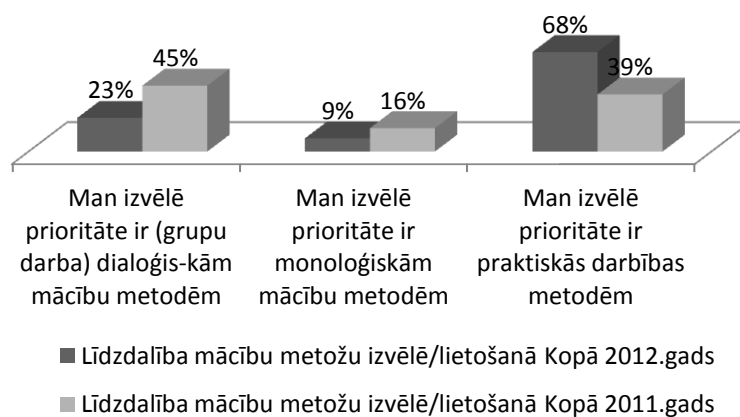


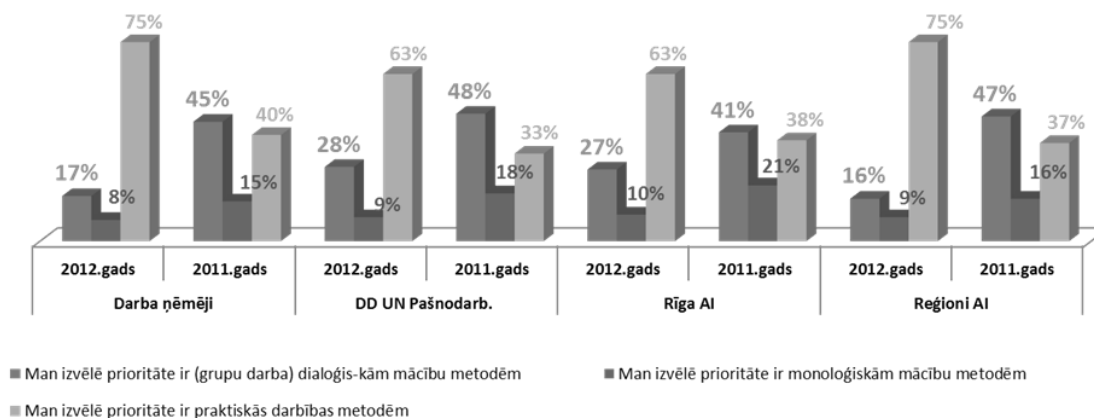
38. attēls. Pasniedzēju atsaucība veicināja sadarbību

Atbildot uz šo jautājumu no visiem klausītājiem kopā atbildi „vienmēr” minējuši 52% respondentu, „bieži” – 41% un 7% – „reti”. Raksturīgi, ka gandrīz vienāds skaits sieviešu un vīriešu (52%) atbildējuši, ka pasniedzēju atsaucība vienmēr veicinājusi sadarbību. A. Špona akcentē, ka iedibinātas humānas, uz cieņu balstītas savstarpējās attiecības, savstarpēja sadarbība ir tas zelta pamats, kas sekmē bērnu, jauniešu, visas tautas un sabiedrības vērtību nostiprināšanos (Špona, 2001, 58).

Visaugstāk pasniedzēju atsaucība novērtēta reģionos – 62%. Jāatzīmē, ka arī darba ņēmēji (52%), darba devēji un pašnodarbinātie (53%) līdzīgi novērtējuši šo faktoru mācību procesā. Līdztiesīgas aktīvas sadarbības nodrošināšanā mācībās pasniedzēju atsaucība ir viens no visnozīmīgākajiem faktoriem mācīšanās prasmju pilnveidošanā. Mācību procesā īpaša nozīme ir sadarbībai mācīšanas metožu izvēlē un lietošanā. Klausītāji ne tikai novērtē sev nozīmīgākās, bet arī izsaka savas prioritātes grupu, monoloģiskām vai praktiskām mācību metodēm. Tas liecina par klausītāju brīvas apziņas, drošības izjūtas attīstību mācībās.

2011. gadā klausītāju pašvērtējumā pirmajā vietā tika izvirzītas grupu darba metodes (45%), otrajā – praktiskās metodes (39%), bet trešajā vietā – monoloģiskās (16%) metodes (sk. 39. att.).





39. attēls. Līdzdalība mācību metožu izvēlē

Gada laikā, novērtējot šīs metožu grupas, klausītāju pašvērtējums pašpieredzes rezultātā bija ievērojami mainījies. Pirmajā vietā klausītāji izvirzīja praktiskā darba metodes (68%), otrajā – grupu darba metodes (23%) un trešajā – monoloģiskās (tikai 9%). Tas nozīmē – tieši lietojot praktiskās mācību metodes, tika apgūta zināšanu lietošanas prakse un iegūtas profesionālajā uzņēmējdarbībā izmantojamās prasmes. Zināšanu lietošanas jeb prasmju apguves pašnovērtējums ievērojami audzis arī darba ņēmēju un darba devēju vērtējumā.

Kā Rīgā, tā reģionos īpaši bija mainījusies metožu izvēle un lietošana cilvēkiem ar augstāko izglītību. Tika noteikts, ka mācību procesā ievērojami bija pilnveidojusies topošo uzņēmēju interese par sevis izzināšanu. Mūsdienu modernā sabiedrība prasa analizēt, reflektēt un vērtēt paveikto, lai nākotnes ieceres balstītu uz objektīvi argumentētu pieeju. Tas var mazināt risku pieļaut kļūdas dzīvesdarbībā, un tas ļauj veidot savu dzīvi stabilāku. Filozofs A. Volkovs izdala dzīvi stabilizējošos un destabilizējošos faktoros (sk. 12. tab.).

12. tabula. Dzīvi stabilizējošie un destabilizējošie faktori

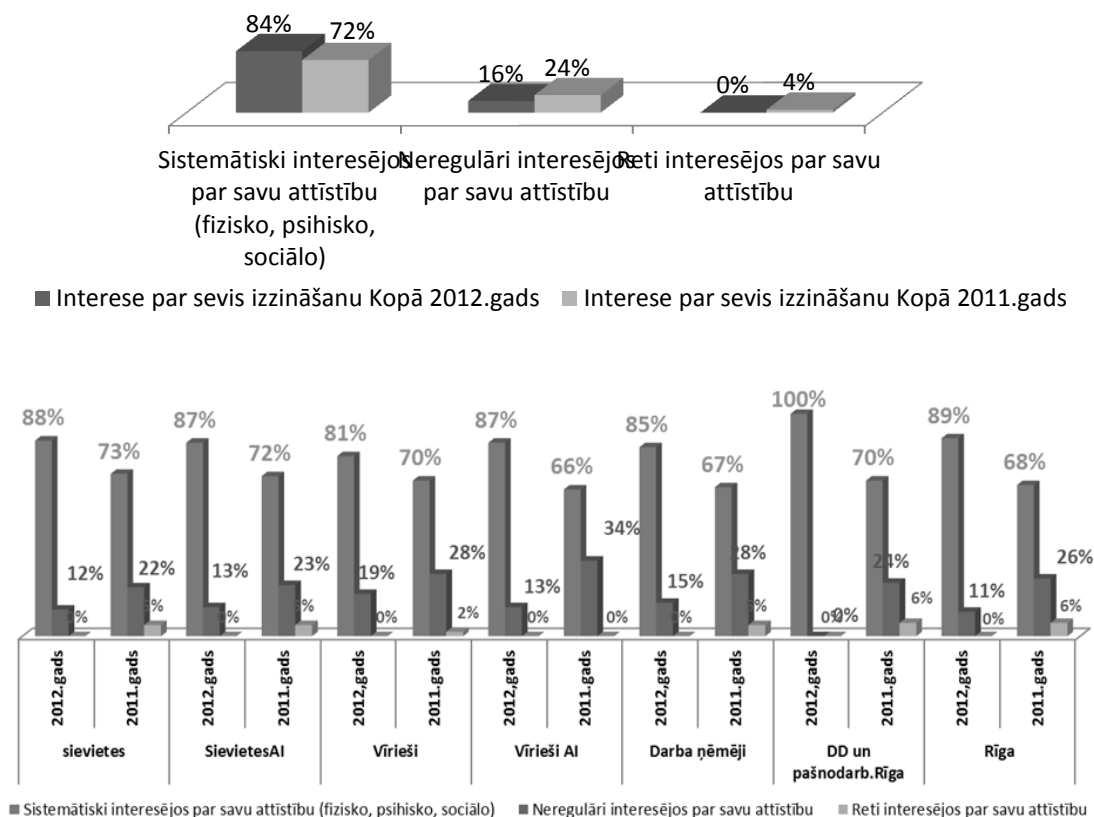
(veidots pēc Volkovs, 1998, 64)

Stabilizē	Destabilizē
Ģimene	Vientulība
Mērenība patērēšanā	Pārmērība patērēšanā
Darbs vaiga sviedros	Dīkdienība kā dzīves stereotips
Sevis pilnveidošana	Hierarhiska stagnācija
Gribas mērķtiecība	Gļēvums un mērķa trūkums

Var būt vēl citi faktori, bet autors šos uzskata par visvairāk būtiskiem. Viņa pētījumā akcentēta cilvēka mērenības nozīme. A. Volkovs norāda: „Gribat stabilizēt savu dzīvi – esiet mērens savu vajadzību apmierināšanā. Mūsu ātri ritošajā dzīvē mūs labāk stabilizē gudrība un

pieredze. Apvaldiet savu patērētāja egoismu, nedzeriet degvīnu, nepārvērtiet savu dzīvi par nemitīgu dzīrošanu pie klātiem galdiem – citādi nobeigsieties no garlaicības un melanholijas... strādājiet vaiga sviedros. Pilnveidojiet sevi gan teorētiski, gan praktiski, nekad nebeidziet to darīt un mācieties no visa, ko redzat ap sevi.” (Volkovs, 1998, 64)

Tāpēc mūsdienu cilvēku pašizziņa, kā arī sevis attīstības pašregulācija ir jo īpaši nozīmīga. Pētījuma dalībnieku interese par sevi bija ļoti izteikta un ir pozitīvi novērtējama (sk. 40. att.).



40. attēls. Interese par sevis izzināšanu

Augstāka interese par sevis pašizziņu ir sievietēm, bet kategorijā darba devēji un pašnodarbinātie šis rādītājs sasniedz 100%. Rīgā uzņēmējdarbības sākējiem ar augstāko izglītību ir mazāka interese par sevis izzināšanu. Iespējams, ka viņus skolās vai augstskolās mācījuši labi psihologi vai daļai vispār tāda interese par sevi nav radusies. Intereses trūkums par sevi var ietekmēt attieksmi pret sevi, samazināt pašcieņu un radīt grūtības ar pašizjūtu ikdienā.

Par klausītāju pašpieredzes rādītāju (sk. 11. tabulu) attīstību laika gaitā liecina šo rādītāju atšķirības pirms mācību uzsākšanas (2011. gada marts) un pēc mācību pabeigšanas (2012. gada marts). Pētījuma rezultātu ticamības pārbaudei tika izmantotas matemātiskās statistikas metodes (sk. 5. un 6. pielikumi). Konkrētajā gadījumā viena un tā pati klausītāju

grupa ($n = 209$) tika testēta atkārtoti, un aptaujā iegūtie dati attēloti kārtas skalā (atbilžu kategorijas kodētas ar cipariem: 1 (pozitīva attieksme), 2 (mazāk pozitīva attieksme) un 3 (neitrāla attieksme). Datu apstrādē lietots neparametriskajā statistikā zināmais Vilksona tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*). Testa rezultāti parādīti 13. tabulā.

13. tabula. Pašpiederzes rādītāju Vilksona testa rezultāti

Rādītājs	Z kritērija vērtība	Nozīmības līmenis p	Atbilžu negatīvās starpības / pozitīvās starpības ***	Secinājums par 2012. gada aptaujas un 2011. gada aptaujas rezultātiem
Interese par sevis izzināšanu	-3,977	0,000	48/18	Statistiski nozīmīgas atšķirības*
Seko inovācijām profesionālajā darbībā	-1,543	0,123	49/41	Atšķirības nav statistiski nozīmīgas
Saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām (profesionālās darbības kolektīvu)	-2,499	0,012	70/42	Statistiski nozīmīgas atšķirības
Saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām (individuālo interešu kolektīvu)	-,330	0,742	65/53	Atšķirības nav statistiski nozīmīgas
Saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām (ģimeni)	-3,868	0,000	38/13	Statistiski nozīmīgas atšķirības
Mērķa apzināšanās	-4,165	0,000	60/24	Statistiski nozīmīgas atšķirības
Līdzdalība mācību metožu izvēlē/lietošanā	-3,764	0,000	86/40	Statistiski nozīmīgas atšķirības
Dzīvesdarbības perspektīvu saskatīšana	-3,737	0,000	68/32	Statistiski nozīmīgas atšķirības
Pārdzīvojums mācību procesā	-2,952	0,003	76/45	Statistiski nozīmīgas atšķirības
<i>Mācību sasniegumu pārdzīvojums</i>	<i>-1,114</i>	<i>0,265</i>	<i>52/43</i>	<i>Atšķirības nav statistiski nozīmīgas</i>
Klausīšanās prasmes	-1,30	0,19	56/46	Atšķirības nav statistiski nozīmīgas
Lasīšanas prasmes	-1,624	0,104	72/60	Atšķirības nav statistiski nozīmīgas
Runāšanas prasme	-1,679	0,093	50/38	Tendenču nozīmes atšķirības**
Primārās pašpiederzes aktualizācija	-2,006	0,045	66/48	Statistiski nozīmīgas atšķirības

- * SPSS programmā rezultātus novērtē pēc nozīmības līmeņa p (angl. – *significant level*). Ja $p \leq 0,05$, tad pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp salīdzināmajiem biežumu sadalījumiem, nulles hipotēze ir jānoraida, apstiprinās alternatīvā hipotēze.
- ** Ja $0,05 \leq p \leq 0,1$, tas norāda uz biežumu sadalījumu atšķirībām tendenču līmenī.
- *** Piemēram, rādītājs „Interese par sevis izzināšanu” 48 respondentiem 2012. gadā uzrādītās kategorijas vērtības (1 – sistemātiski interesējos par savu attīstību (fizisko, psihisko, sociālo); 2 – neregulāri interesējos par savu attīstību; 3 – reti interesējos par savu attīstību) starpība ar attiecīgo 2011. gada kategorijas vērtību (sevis pašnovērtējums pirms mācību uzsākšanas) rezultātā ir ar mīnuss zīmi (piemēram, $1 - 2 = -1$, kur 1 ir 2012. gada kategorijas vērtība, bet 2 – 2011. gadā uzrādītā kategorijas vērtība. Mīnusi nozīmē pozitīvu attīstību, t.i., kategorijas vērtējuma maiņu no lielāka cipara un mazāku.

Iegūtie rezultāti datu apstrādē liecina, ka lielākajai daļai klausītāju pašpieredzes rādītāji 2012. gadā statistiski nozīmīgi jeb būtiski atšķiras salīdzinājumā ar 2011. gadā konstatētajiem rādītājiem, un tie ir:

- interese par sevis izzināšanu;
- saskarsmes vajadzība ar profesionālās darbības kolektīvu;
- saskarsmes vajadzība ar ģimeni;
- mērķa apzināšanās;
- līdzdalība mācību metožu izvēlē/lietošanā;
- dzīves darbības perspektīvu saskatīšana;
- pārdzīvojums mācību procesā;
- runāšanas prasme;
- primārās pašpieredzes aktualizācija.

Tā kā visos jau minētajos rādītājos novērotas kategoriju novērtējuma negatīvas starpības (par to liecina Z kritērija negatīvā vērtība), tas nozīmē, ka notikusi pašpieredzes attīstība pozitīvā virzienā. Ir palielinājusies interese par sevis izzināšanu, palielinājušās saskarsmes vajadzības ar profesionālas darbības kolektīvu, saskarsmes vajadzības ar ģimeni utt. Tātad, ja 2011. gadā šo kategoriju vērtējums ir ticis noteikts, piemēram, „reti interesējos...” vai „neregulāri interesējos...”, tad 2012. gadā šie vērtējumi mainījušies daļēji uz „sistemātiski interesējos”.

Vilkoksona testa rezultāti apliecina, ka topošie uzņēmēji pozitīvi novērtē mācību procesu kopumā savas personības izaugsmē. Ir pieaugusi viņu interese par sevis izzināšanu. Uzņēmēji novērtējuši mērķa apzināšanos kā būtisku komponentu mācībās, un tas sekmē arī dzīvesdarbības perspektīvu saskatīšanu. Tas nozīmē, ka mērķtiecība paaugstināsies arī viņu uzņēmējdarbībā. Mērķis ir nozīmīgs personības dzīvesdarbības komponents, kas nodrošina garīgo un fizisko spēku sasprindzinājumu līdzekļu izvēlei un mērķa sasniegšanai. To sekmēs arī testā uzrādītie pozitīvie rezultāti aktīvai sadarbībai mācību procesā jaunu zināšanu apguvei

un lietošanai, jo uzņēmēji ir aktīvi līdzdarbojušies mācību metožu izvēlē, lietošanā un baudījuši pozitīvas emocijas mācību procesā. Mācoties uzņēmēji ir apguvuši arī pašvērtējuma prasmes un pašpiederzes aktualizācijas paņēmienus.

Tajā pašā laikā nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības pašpiederzes rādītāju vērtējumos šādos rādītājos:

- seko inovācijām profesionālajā darbībā;
- saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām (individuālo interešu kolektīvu);
- mācību sasniegumu pārdzīvojums;
- klausīšanās prasme;
- lasīšanas prasme.

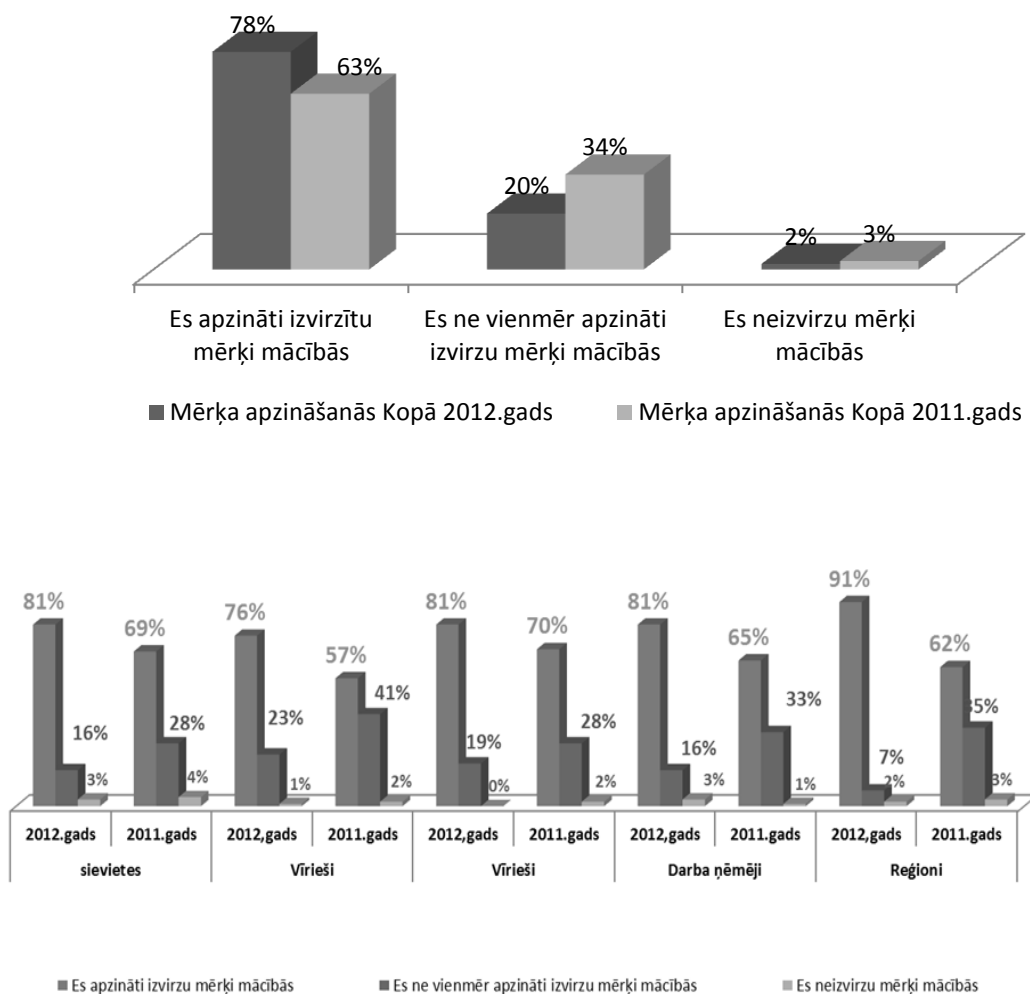
Pētījumā iegūti ticami rezultāti par runāšanas (dialoga) prasmju veidošanos mācībās, bet būtu veicināma arī lasītprasmes attīstība. Kopumā pētījums atklāj, ka produktīvam mācību procesam nozīmīgākie komponenti ir mērķa apzināšanās, zināšanu lietošana un pašvērtējuma prasmju apguve. Tas ir nozīmīgs secinājums un apstiprina izvirzītās hipotēzes pieņēmumu, ka mācībās ir iespēja nodrošināt topošo uzņēmēju profesionālās vajadzības.

2.4.3. Mērķtiecības veidošanās mācību procesā

Neatkarības gados ir mainījušies sabiedrības attīstības stratēģiskie mērķi. Tie virzīti uz cilvēka resursu efektīvāku izmantošanu. Lai to realizētu, ir būtiski pārkartojami izglītības sistēmas mērķi un tās vadības sistēma. Cilvēka potenciāla (spēju, spēka, kompetences, pieredzes, meistarības) mērķtiecīgāki ieguldījumi prasmīgi vadītā darba procesā iegūst sabiedrības dzīvē nozīmīgu vietu. „Mūsdienu organizācijas veiksmīgas attīstības pamats ir cilvēka dzīves kvalitātes pilnveidošanas politika, ieguldot investīcijas viņa izglītībā ... Organizāciju vadības sistēmu modernizācijas vadošais resurss ir „cilvēku kapitāls” – varens stimuls mērķtiecīgai un nepārtrauktai cilvēku izglītībai visas dzīves garumā” (Schereisina, 2010, 319). Grāmatā „Domā ātri, domā lēnām” Nobela prēmijas laureāts ekonomikā Daniels Kānemans norāda, ka „*kāda liela mēroga pētījums par augstāko izglītību atklāja pārsteidzošus faktus par to, cik liela ietekme ir galamērķiem, kurus sev izvirza jauni cilvēki un kāda ir to ilgtermiņa ietekme.*” (Kānemans, 2012, 451)

Šis pētījums pierādīja, ka uzņēmēji mācīšanās procesā pilnveidoja sevi kā personības, un mācību process uzņēmējiem ir sekmējais mērķtiecības veidošanos. Izvirzīt un apzināties mērķi mācībās cilvēkam nozīmē sasprindzināt garīgos un fiziskos spēkus mērķa sasniegšanai. Kursu klausītāji ir ievērojami attīstījuši izpratni un prasmi sistemātiski izvirzīt mērķi mācībās (sk. 41. att.).

To uzņēmējdarbības uzsācēju skaits, kas apzināti izvirza mērķi mācībās, gada laikā ir pieaudzis par 15%, un no 34% līdz 20% samazinājies to cilvēku skaits, kuri ne vienmēr apzināti izvirza mērķi mācībās, bet 2% joprojām to nedara. Ievērojami mazāk ir vīriešu, kas sev izvirza apzinātus mērķus mācībās (salīdzinot ar sievietēm). Augsts mērķa apzināšanās procents ir darba ņēmējiem (81%) un biznesa uzsācējiem reģionos (91%). Apgūstot mērķtiecību mācībās, uzņēmēji šo svarīgo gribas īpašību prasmīgi var izmantot ikdienas darba organizācijā.



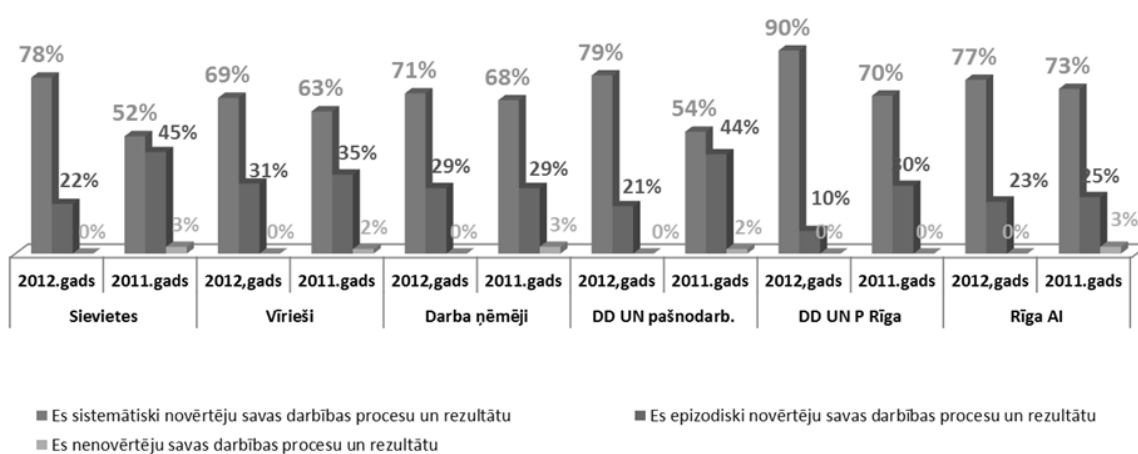
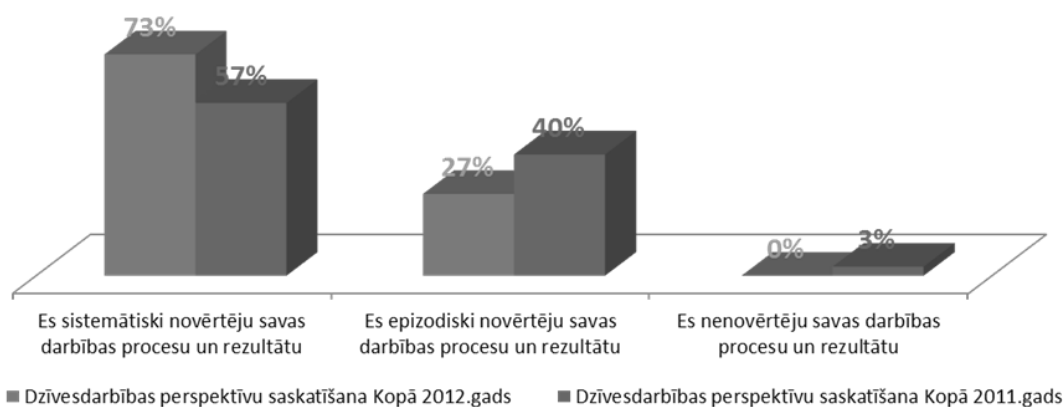
41. attēls. Mērķa apzināšanās

Mērķa izvirzīšanas un sasniegšanas prasmes darbā ir saistītas ar cilvēka gribas attīstību. Mērķis un mērķtiecība cilvēku raksturo kā patstāvīgu un neatlaidīgu personību. Uzņēmējdarbībā mērķtiecīga rīcība ir īpaši nozīmīga, un mācību procesā tā ir saistīta ar neatlaidīgu pašmācīšanos un zināšanu lietošanu.

Par klausītāju patstāvīgu un radošu pozīciju, mācoties lietot zināšanas, vispirms liecina runāšanas prasmes. Prasmi mācībās lietot kā monologu, tā dialogu 2012. gadā pozitīvi novērtē 77% klausītāju, un tas ir par 7% labāk nekā 2011. gadā (70%). Runas lietošanu prasību

situācijā 2012. gadā atzinuši 18 % klausītāju, un tas ir par 5% mazāk nekā 2011. gadā. Tas nozīmē, ka brīvprātīga izteikšanās ir pieaugusi, jo pieaugusi komforta izjūta un apgūtas prasmes brīvi izteikties.

Mērķa sasniegšanas izvērtējums mācībās vienmēr tika saistīts ar klausītāju pašvērtējumu. Klausītāji varēja sevi novērtēt, izvēloties vienu no trim līmeņiem: a) es sistemātiski novērtēju savas darbības procesu un rezultātus; b) es to daru epizodiski; c) es nenovērtēju savas darbības procesu un rezultātus.



42. attēls. Dzīvesdarbības perspektīvas saskatīšana

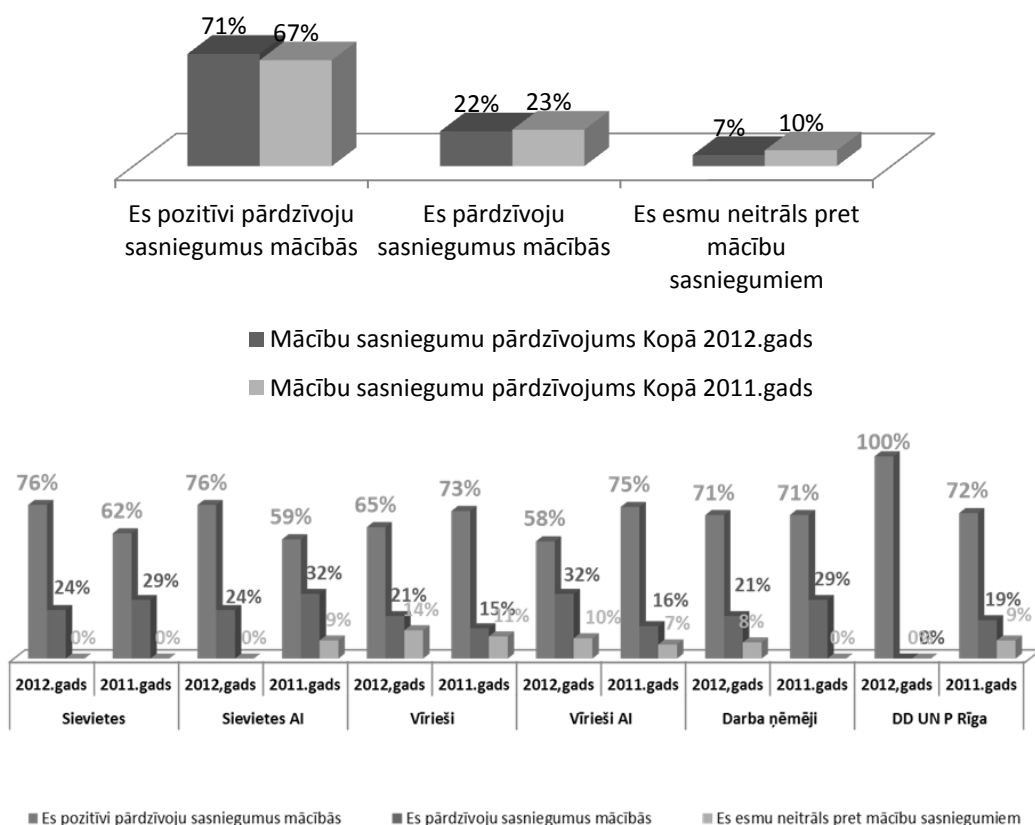
Attieksme pret pašnovērtējuma izmaiņām (līdz pat 20%), īpaši sievietēm, darba devējiem un pašnodarbinātajiem, liecina, ka līdzšinējā mācību procesā pašvērtējuma prasmju veidošanās ir nepietiekami veicināta. Šīs personības attīstības nepilnības ir vispārīgā skolas un arī augstskolu nepaveiktais gan didaktiskais, gan audzināšanas darbs. Pašvērtējums personībai ļauj skaidrāk saskatīt gan profesionālās un mācību, gan dzīvesdarbības perspektīvas kopumā. Tās cilvēkam nodrošina dzīves stabilitāti un dzīvesprieku par nākotni (sk. 42.att.).

Ar klausītāju mācību procesa un rezultātu pašnovērtējumu ir saistīts mācību sasniegumu pārdzīvojums. Psiholoģes M. Vidneres tēze par pārdzīvojumu mācību procesā attiecas arī uz uzņēmējiem. Pārdzīvojumu mācībās kā prieku par sasniegumiem var klasificēt vairākās kategorijās:

- 1) reālistiskais pārdzīvojums pakļaujas realitātes principiem, piemēram, psiholoģisko mehānismu raksturo pacietība un notikumu reālistiska uztvere;
- 2) vērtību pārdzīvojums – tam raksturīga jaunas dzīves satura pilnveidošanās, dzīves gudrības vērtību orientācijas maiņa;
- 3) radošais pārdzīvojums ir nobriedušas un ar gribasspēku apveltītas personības pārdzīvojums (Vidnere, 1997, 80).

Arī pārdzīvojumu kursu klausītāji vērtēja trīs līmeņos:

- a) es pozitīvi pārdzīvoju sasniegumus mācībās;
- b) es pārdzīvoju sasniegumus mācībās;
- c) es esmu neitrāls pret mācību sasniegumiem (sk. 43. att.)



43. attēls. Mācību sasniegumu pārdzīvojums

Īpaši izmainījies kā sieviešu, tā vīriešu mācību sasniegumu pozitīvs pārdzīvojums darba devējiem un pašnodarbinātajiem Rīgā. Šo faktoru var novērtēt kā ļoti nozīmīgu klausītāju

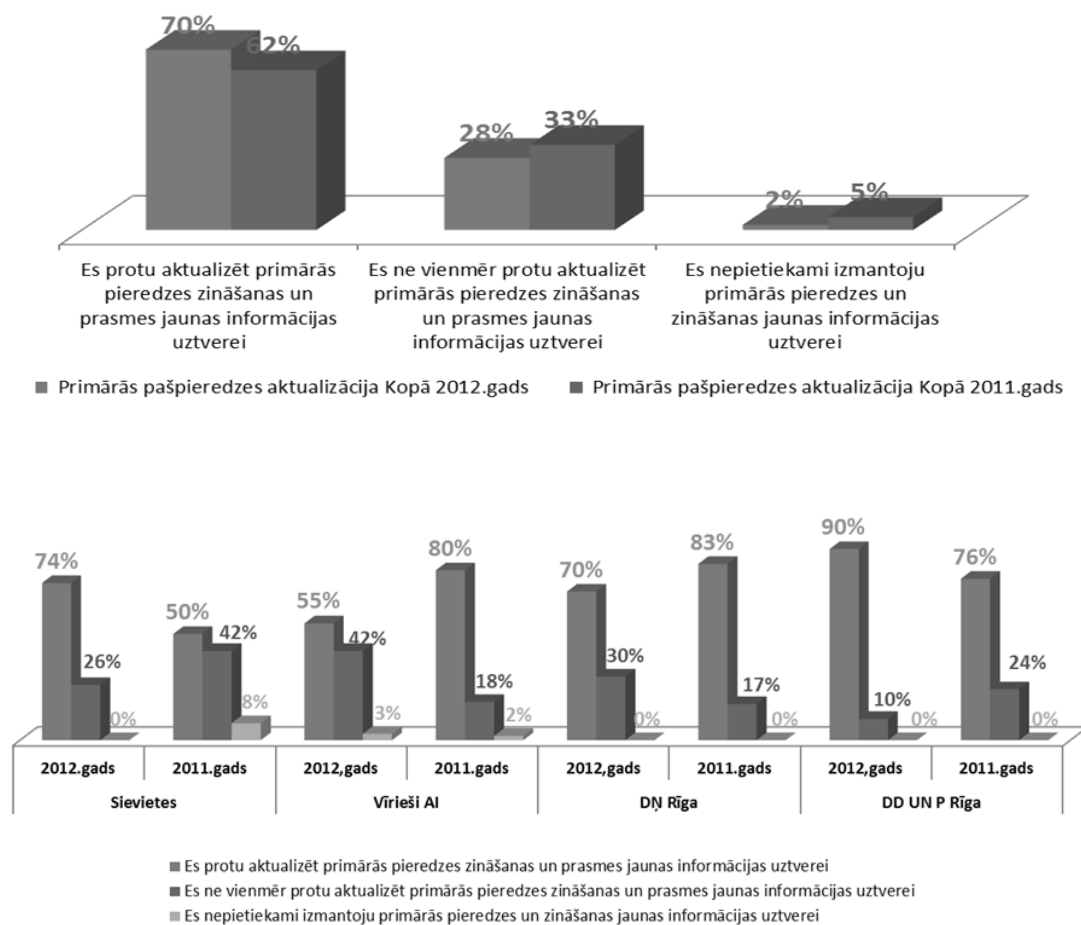
dzīvesdarbības kvalitātes uzlabošanā, jo pozitīvas emocijas vienmēr paaugstina darba prieku un darba ikdienu veido emocionālāku.

2.4.4. Topošo uzņēmēju subjekta pozīcijas realizācija mācību procesā

Kā norāda profesore A. Špona, katrs cilvēks ir unikāls un neatkārtojams gan pēc savas ģenētiskās dabas, gan pēc sava dzīves ceļa (Špona, 2001, 17). Humāni virzīta pedagoģijas zinātne ir orientēta uz cilvēku kā augstāko vērtību, tā dabiskās un sociālās attīstības pilnveidošanās procesiem, brīvas pašattīstības iespējām un priekšnoteikumiem.

Audzinašanas pamats ir attīstības procesa atzīšana: mērķtiecīgi projektētas un dabiski evolucionāras struktūrizmaiņas cilvēkā. Būt pilsonim, būt kompetentam savā darbā, būt atzītam ģimenē – tas nozīmē izprast galveno laikmetā, iestāties par labo, skaisto, progresīvo, nemitīgi un gudri darboties ar rokām un sirdi (Špona, 2001).

Klausītājiem bija ievērojami paaugstinājušās prasmes aktualizēt savu primāro pašpieredzi nodarbībās (sk. 44. att.).

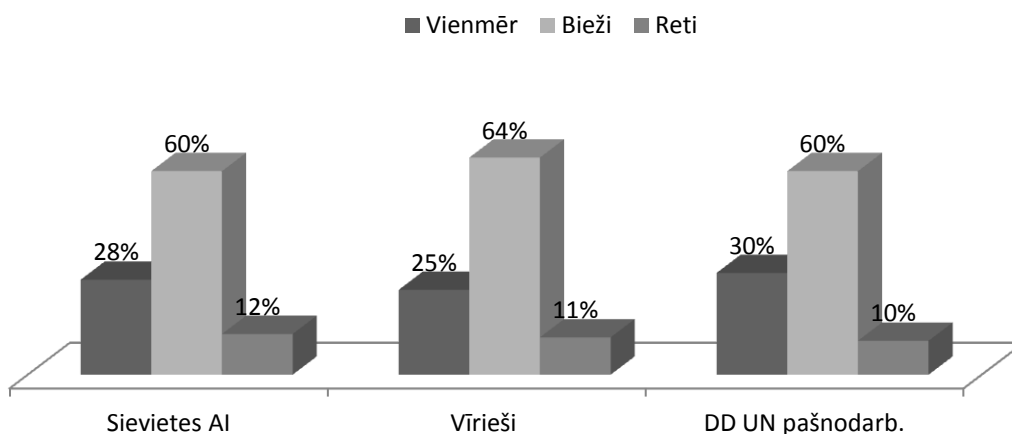


44. attēls. Primārās pašpieredzes aktualizācija

Viņi novērtēja pasniedzēja darba stilu un izveidotās attiecības grupā. Intervijās klausītāji atzina, ka pasniedzēji prata uzturēt možu noskaņojumu un interesi semināros, praktiskajās nodarbībās, kā arī lekcijās-diskusijās. Galvenais, ka uz visiem jautājumiem pasniedzēji atbildēja ne tikai teorētiski, bet arī ar piemēriem no savas prakses, jo vairāk nekā 70% pasniedzēju nāk no uzņēmējdarbības vides. Nodarbībās veiksmīga bija savstarpēja pieredzes apmaiņa, jaunu ideju ģenerēšana un prasmju veidošana noskaņot sevi ikdienai. Nodarbībās pasniedzēji aicināja aktualizēt savu pieredzi, lai to pilnveidotu un attīstītu.

Prasmes savas pašpieredzes aktualizācijā īpaši pieaugušas sievietēm. Rādītājs „es protu aktualizēt savas zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei” no 50% 2011. gadā sievietes vidū pieaudzis uz 74% 2012. gadā. Ir redzamas izmaiņas arī vīriešu ar augstāko izglītību prasmju izmaiņās – pašvērtējums no 55% 2011. gadā sasniedzis 80% 2012. gadā. Izmaiņas ir arī Rīgas darba ņēmēju prasmē aktualizēt savu pieredzi no 70% uz 83%. Augsta prasme (76%) aktualizēt savu pašpieredzi jau 2011. gadā bija darba devējiem un pašnodarbinātajiem Rīgā, bet 2012. gadā viņi uzrādīja visaugstāko pašvērtējumu no visiem respondentiem, novērtējot pašpieredzes aktualizāciju uz 90%.

Nodarbību organizācijai tika pievērsta īpaša uzmanība, lai katrs topošais uzņēmējs izjustu sevi kā subjektu mācībās – brīvs, patstāvīgs, atbildīgs. Tā kā visos modulos klausītājiem tika uzdoti arī patstāvīgi mājas darbi, atbilstoši pieredzes vērtēšanas kritērijiem tika saņemts 209 klausītāju pašvērtējums par mācību satura un formu vienotību, t.i., atzinums, kā kontaktnodarbību saturs un formas sekmēja patstāvīgo uzdevumu izpildi. Topošie uzņēmēji šo mācību satura un formu vienotību ar atbildi „vienmēr kontaktnodarbību saturs un forma sekmēja uzdevumu izpildi” izteikuši līdz 30%, t.i., trešā daļa klausītāju (sk. 45. att.).

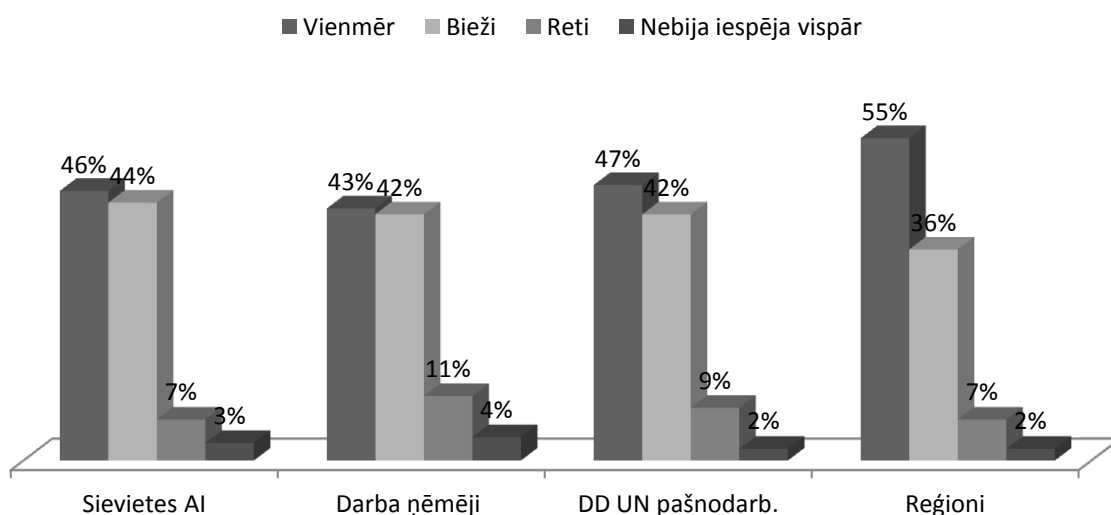


45. attēls. Mācību satura un formu vienotība

Šī mācību procesa vienotības pašizjūta un pašvadība pieaugušajiem ir izveidojusies nepilnīgi. Pieaugušo cilvēku nodarbībās, kurās vadošais ir uzņēmējdarbības saturs, nav viegli mācību procesā veidot vienotības izjūtu. Skolās būtu mērķtiecīgāk organizējama skolēnu subjekta pozīcija vienotā satura un formu pedagoģiskajā procesā.

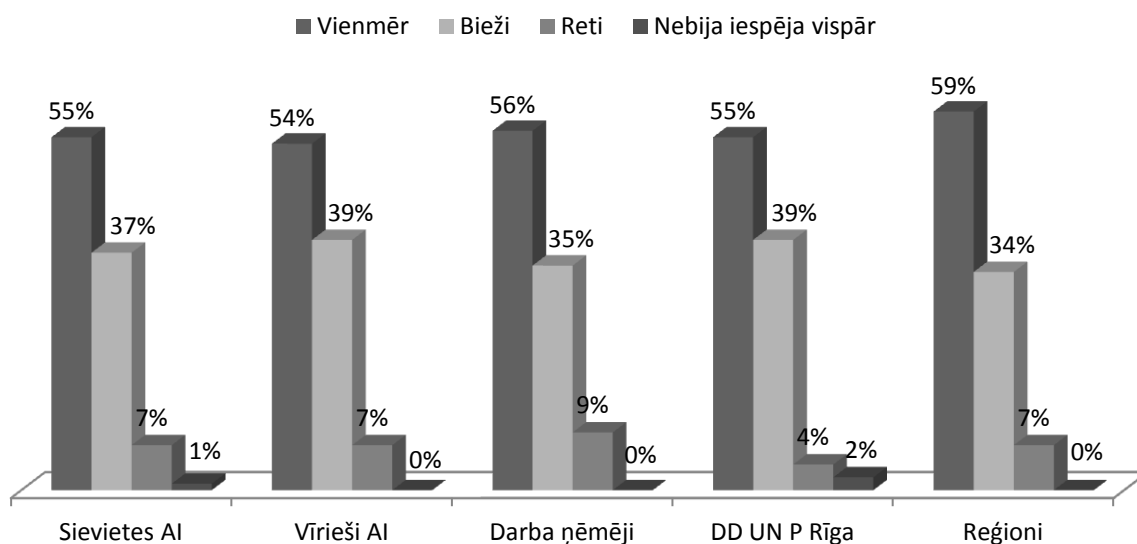
Pētījumā īpaši nozīmīga bija klausītāju subjekta pozīcijas izvērtēšana nodarbībās. To raksturoja atbildes uz vairākiem konkrētiem jautājumiem:

1. Vai Jums nodarbības laikā bija iespēja justies kā dialoga dalībniekam?



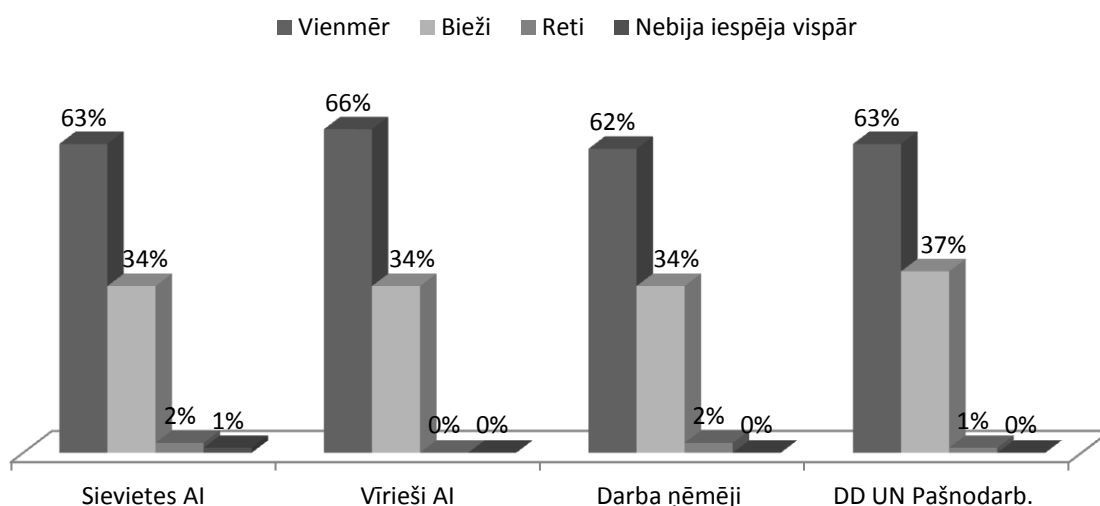
46. attēls. Jūtos kā dialoga dalībnieks

2. Vai jums nodarbības laikā bija iespēja izteikt viedokli?



47. attēls. Iespēja izteikt viedokli

3. Vai jums nodarbības laikā bija iespēja uzdot jautājumus?



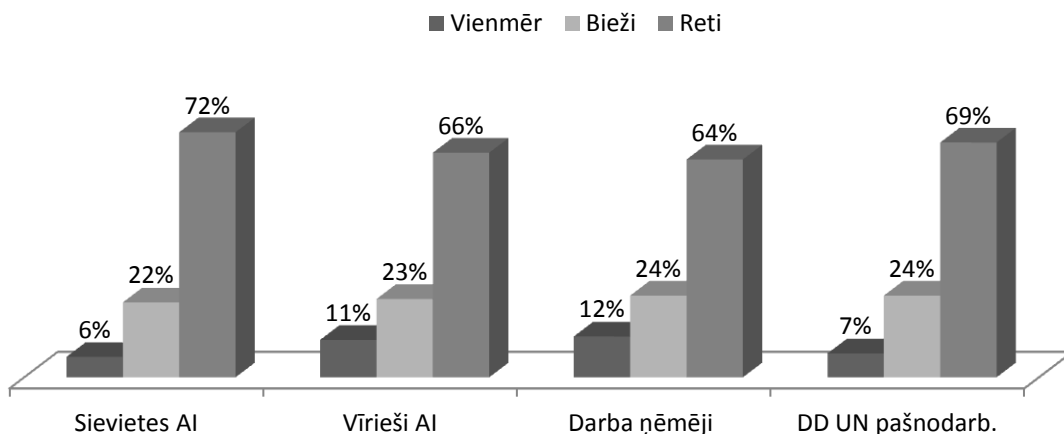
48. attēls. Iespēja uzdot jautājumus

Mācībās klausītāju subjekta pozīcija ir īpaši nozīmīga, jo ļauj justies brīvam līdztiesīgam, piederīgam un pašapliecināties (Maslow, 1943).

Sievietes un vīrieši ar augstāko izglītību, darba ņēmēji Rīgā un dalībnieki reģionos uzrāda raksturīgu pašizjūtu dialogā nodarbību laikā, un to var raksturot kā brīvas un līdztiesīgas sadarbības partneru pozīciju, jo atbildes „vienmēr jūtos kā dialoga dalībnieks” un „bieži jūtos kā dialoga dalībnieks” sniedz 85–90% dalībnieku (sk. 46. att.). Līdzīgas atbildes ir arī par iespējām uzdot jautājumus (sk. 48. att.).

Dialoga (jautājumu un atbilžu) forma gan ir pozitīvi izteiktāka, jo visai mācību dalībnieku grupai atbilde „vienmēr jūtos kā dialoga dalībnieks” nav zemāka par 62%. Tai pašā laikā pašvērtējums par sava viedokļa izteikšanu nodarbībās ir nedaudz zemāks – no 48% līdz 59% sniegta atbilde „vienmēr” (sk. 47. att.). Šie dati liecina par pieaugušā subjekta pozīciju mācībās pašpiederzes līmenī, kas pamatos ir veidojies skolas gados. Subjekta pozīcija šiem pieaugušajiem – mācību dalībniekiem – ir apgūta dzīvesdarbībā, jo grupā skolēnu nebija. Kā veidojas skolēnu dialogs, kādas iespējas ir stundās izteikt savu viedokli un jautāt – tie ir nozīmīgi skolas pedagoģiskā procesa komponenti.

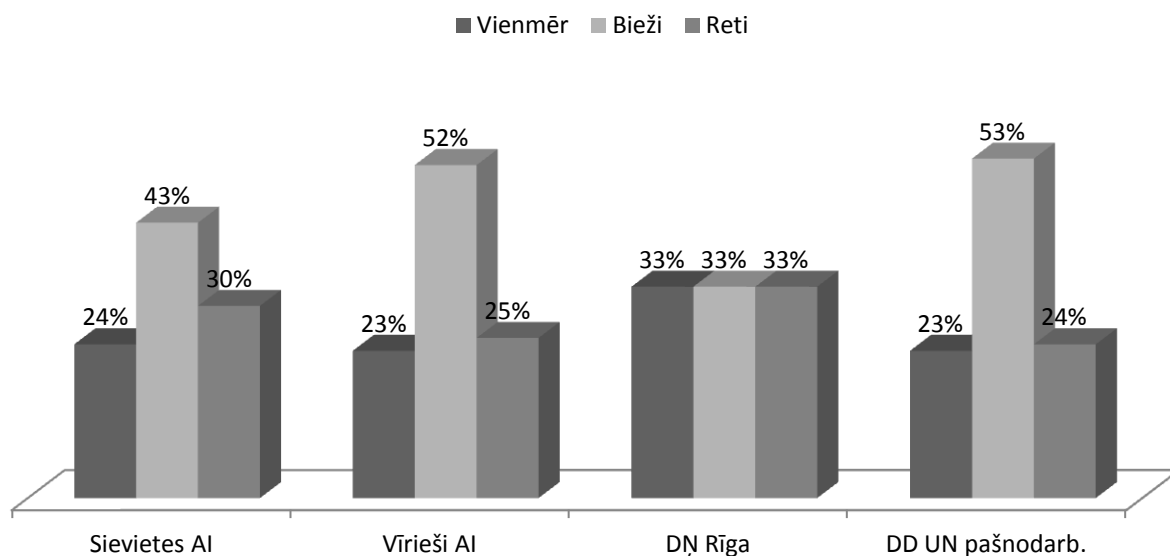
Kursu mācībās pasniedzēji izmantoja arī spēļu elementus, un dalībnieki tos novērtēja kā nepietiekamus (sk. 49. att.)



49. attēls. **Spēļu elementu izmantošana**

Mūsdienās Latvijas skolās didaktiskās spēles ienāk ar grūtībām. Arī pieaugušo vidē spēļu izmantošanai mācībās ir inovatīvs raksturs. Intensīvāku spēļu izmantošanu traucē pašu spēļu trūkums un pasniedzēju atšķirīgā prasme noorganizēt spēli nodarbībās atbilstīgi vietai un laikam.

Nodarbībās izmantoto tehnoloģiju apjomu dalībnieki ir novērtējuši kā pietiekamu (sk. 50. att.).

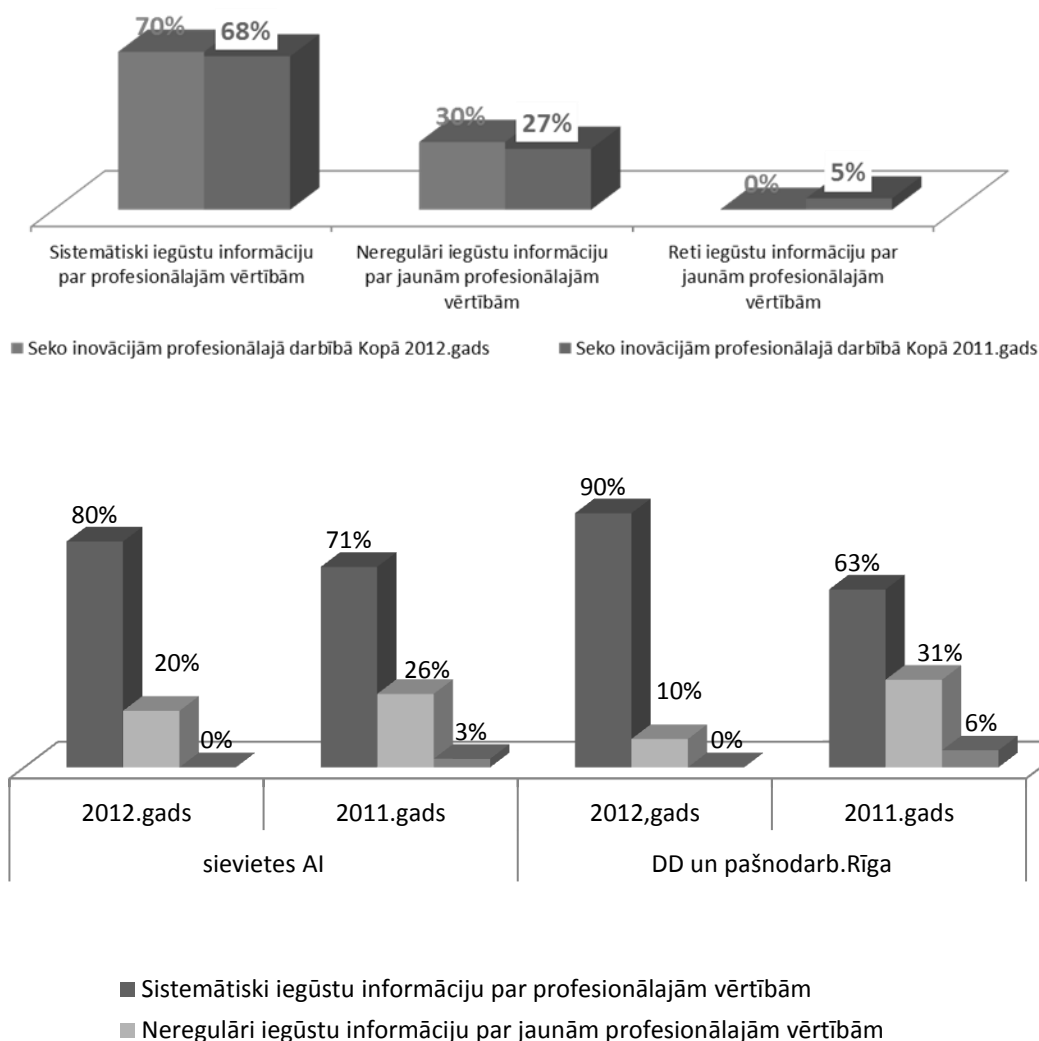


50. attēls. **Tehnoloģiju izmantošana**

Raksturīgi, ka vīrieši, darba devēji un pašnodarbinātie augstāk vērtē izmantoto tehnoloģiju apjomu mācībās. Tehnoloģijas atvieglo mācīšanos (katram kursu klausītājam mācībās ir pieejams savs dators), taču satura un metožu pilnveidošana, kas balstīta uz tehnoloģijām, vēl ir pilnveidojama. Pieaugušo mācībās tas ir nozīmīgi, jo darbā prasme lietot

jaunākās tehnoloģijas ievērojami atvieglo darba procesu. Tehnoloģiju izmantošanu mācību dalībnieki saista ar inovācijām profesionālajā darbībā.

Augsts ir rādītājs „sekoju inovācijām profesionālajā darbībā” (sk. 51. att.).



51. attēls. Informācija par inovācijām profesijā

Var konstatēt, ka mācības ir ietekmējušas šo interesi. Piemēram, 2011. gadā inovācijām profesionālajā darbā nesevoja 5% klausītāju, savukārt 2012. gadā tādu vairs nebija un tikai 30% neregulāri sekoja inovācijām, bet 70% inovācijām profesionālajā darbībā sekoja sistemātiski. Īpaši augsts šis procents ir darba devējiem un pašnodarbinātajiem (90%) un sievietēm ar augstāko izglītību – attiecīgi 80%, bet darba ņēmējiem – 74%.

Mācību dalībnieki nodarbībās aktīvi dalījās pieredzē gan par inovācijām darbā, gan mācībās. 99% no visiem klausītājiem apgalvoja, ka viņi sev izvirzīto mācīšanās mērķi ir sasnieguši. Viens no pierādījumiem – prasme novērtēt mācībās iegūto jauno sekundāro pašpieredzi. Tika konstatēts, ka visiem klausītājiem gada laikā ir ievērojami attīstījusies

prasme pašnovērtēt iegūtās jaunās zināšanas, izpratni un prasmes mācīties, kā arī vērojama attieksmes izmaiņa pret mācībām.

Pieredzes pašanalīzes prasmes ir devušas iespēju klausītājiem izprast jaunas sekundārās pašpieredzes veidošanos un salīdzināt pieredzi – kāda bija uzņēmējdarbībā pirms mācībām un kāda – nobeidzot mācību kursu. Viens no galvenajiem rādītājiem ir mācīšanās jaunas vajadzības, kas tiek pastiprinātas mācību procesā, izmantojot interaktīvās konsultācijas.

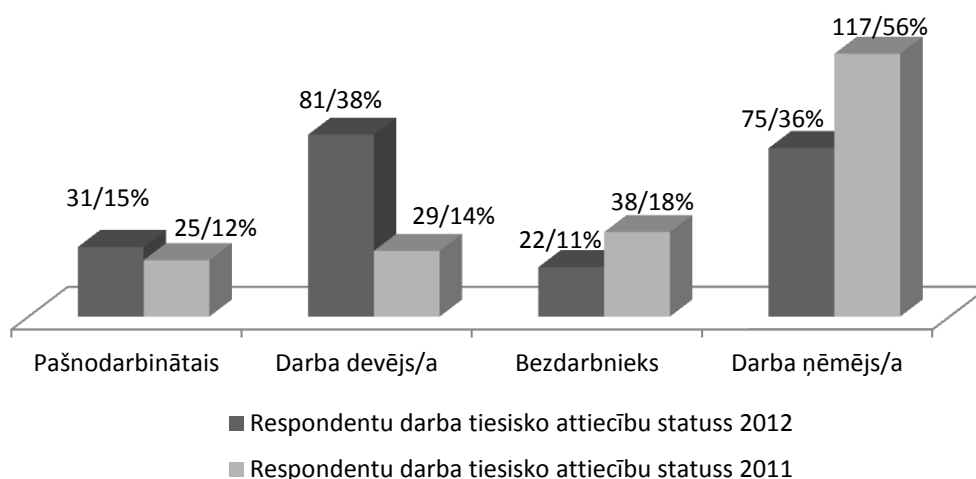
Iepriekš minēto papildina aprēķinātie klausītāju grupas ($n = 209$) pašpieredzes rādītāju korelāciju analīzes rezultāti (sk. 4. pielikums), kas ļauj noskaidrot saistību jeb sakarību starp statistisko nozīmību un virzienu. Korelācijas koeficients ir sakarību ciešuma kvantitatīvs rādītājs starp diviem vai vairākiem mainīgajiem lielumiem. Tā izvēli nosaka mērījumu skala, kurā dotas pazīmes, novērojumu (respondentu) skaits, sakarības veids. Tā kā aptaujas dati mērīti kārtas jeb rangu skalā (katram skaitliskajam novērtējumam atbilst noteikta vērtējuma kvalitāte, sakārtota dilstošā kārtībā), kā matemātiskās statistikas pētniecības metode izmantots Spīrmena korelācijas koeficients. Tas mainās robežās no -1 līdz $+1$, tādējādi norādot uz sakarību virzienu. Ja korelācijas koeficients ir pozitīvs, tas norāda, ka sakarība ir tieša, t.i., pieaugot vienas pazīmes vērtībām, pieaug arī otras pazīmes vidējās vērtības un otrādi.

Pamatojoties uz iegūtajiem korelācijas koeficientiem, var formulēt šādus secinājumus.

1. Starp pašpieredzes rādītājiem galvenokārt pastāv savstarpējas statistiski nozīmīgas sakarības, piemēram, interese par sevis izzināšanu statistiski nozīmīgi korelē ar sekošanu inovācijām profesionālajā darbībā, saskarsmes vajadzībām, dzīves darbības perspektīvu saskatīšanu, lasīšanas prasmēm. Tas nozīmē, ka ir apstiprinājies hipotēzē izvirzītais pieņēmums – pastāv mījsakarība starp sabiedrības attīstības mērķi un cilvēku vajadzību apmierināšanu.
2. Atsevišķu pašpieredzes rādītāju savstarpējā saistība konstatēta tendenču līmenī. Šādu rezultātu uzrāda, piemēram, interese par sevis izzināšanu un mērķa apzināšanās un runāšanas prasmes.
3. Visas konstatētās saistības ir pozitīvas, un tas nozīmē, ka, pieaugot interesei par sevis izzināšanu, pieaug arī citu pašpieredzes rādītāju novērtējums. Ir iegūts ticams pētījuma rezultāts par teorētiskā varavīksnes cilka modeļa pamatu mācību procesa organizācijai. Topošie uzņēmēji visu komponentu (jaunas vajadzības, primārās pašpieredzes aktualizācija, mācīšanās, izpratne, radošā domāšana, zināšanu lietošana, refleksija, pašvērtēšana) mijiedarbībā mērķtiecīgi ir pilnveidojuši pašpieredzi.

Pētījuma rezultāti apstiprina, ka mācībās ir īpaši nozīmīgi apzināt mērķi, lietot zināšanas un veikt pašvērtējumu. Uzņēmēju mācīšanās ieguva jēgu un personīgu nozīmību, tātad topošajiem uzņēmējiem ir atbildīga subjekta pozīcija līdzdalībā mācību procesa organizācijā un jaunas profesionālās darbības perspektīvu saskatīšanā savas mācīšanās pašnovērtējumā. Pētījuma hipotēze ir apstiprinājusies, un uzdevumi ir izpildīti.

Objektīvs mācību rezultāts ir darba ņēmēju un darba devēju juridiskā statusa izmaiņas (sk. 52. att.).

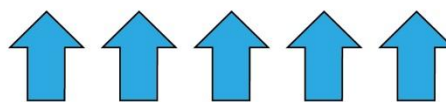


52. attēls. **Darba tiesiskās attiecības**

Mācību laikā mainījās respondentu darba tiesiskā attiecību statusa rādītājs. No 12% uz 15% pieauga pašnodarbināto personu skaits un no 14% uz 38% – darba devēju skaits. Šo cilvēku statusa maiņa liecina par mācību procesa pozitīvo ietekmi uz cilvēka izaugsmi. Kopumā klausītāji atbilstoši kritērijiem pozitīvi izvērtēja savu pašpiederības pilnveidošanos mācībās. Uz jautājumu, kā klausītāji vērtēja mācību procesu, gandrīz viena trešā daļa – 31% to novērtēja kā inovatīvu, bet kā tradicionālu – 69%. Kā inovatīvu mācību procesu augstāk novērtēja vīrieši – 35% un reģionos – 44%.

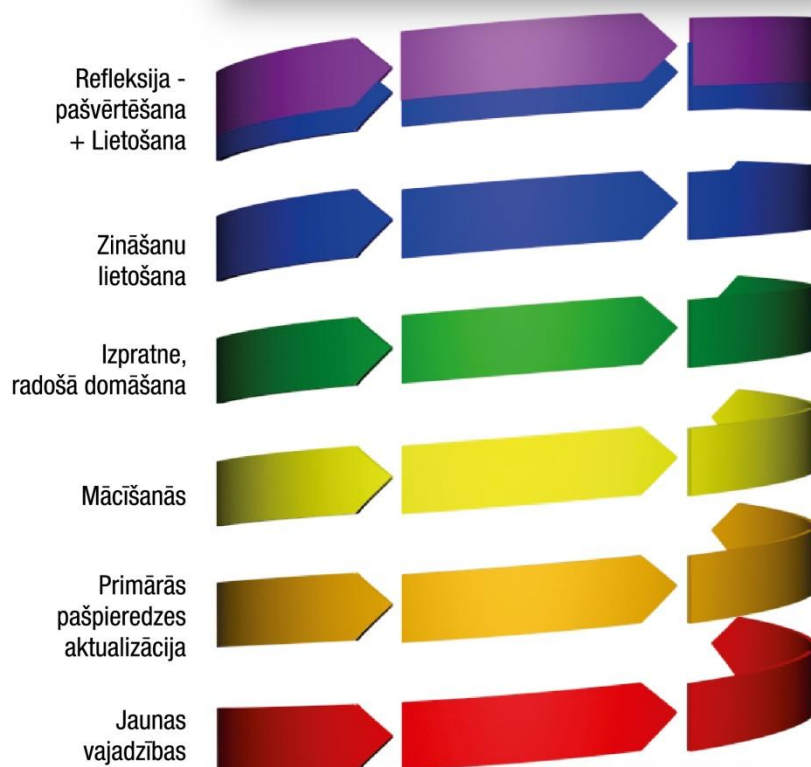
Mācību procesā klausītājiem bija skaidrs katras nodarbības mērķis. Pamatojoties uz mācību dalībnieku subjektīvo pozīciju zināšanu lietošanā un apgūvē, tika aktivizēts sistemātisks pašvērtējums. Inovācijas mācībās teorētiski nodrošināja pamatota mācību procesa organizācija atbilstoši tā sauktajam varavīksnes ciklam, ko klausītāji kopā ar pasniedzējiem no nodarbības mērķa līdz jaunam mērķim veidoja mācīšanās procesā (sk. 53. att.).

Primārās un sekundārās pašpiederības mijiedarbība

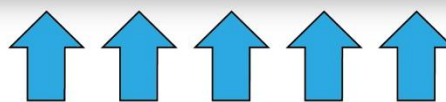


Jauns mērķis

Sekundārā pašpiederība



Primārā pašpiederība

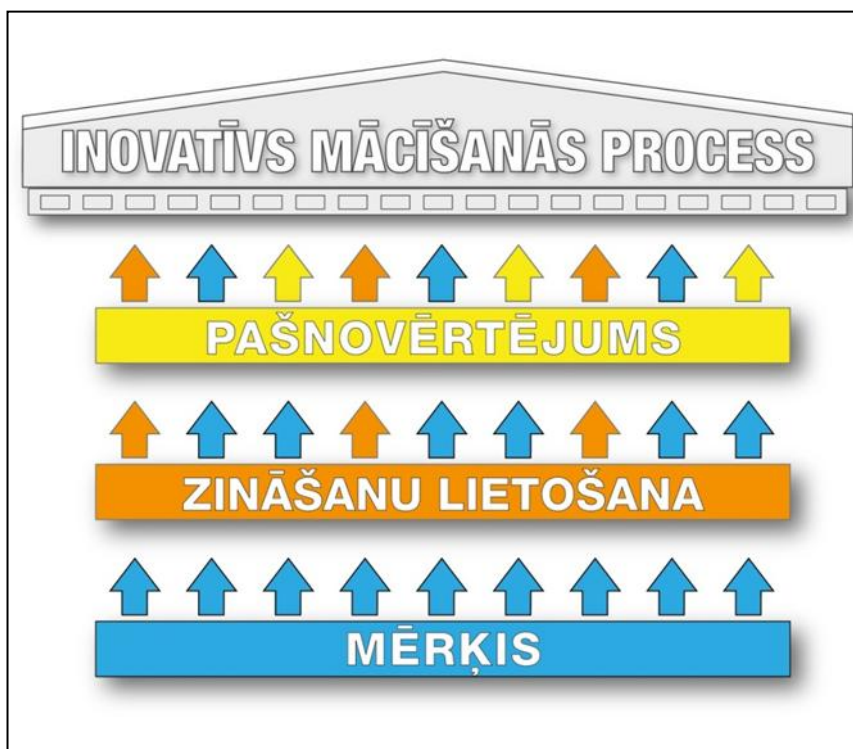


Mērķis

53. attēls. Primārās un sekundārās pašpiederības mijiedarbība

Mācīšanās procesu un sasniegumu vērtējumā atklājās trīs galvenie mācīšanās jēgas komponenti (sk. 54. att.):

- 1) prasme izvirzīt mērķi un to sasniegt;
- 2) iemācīties lietot zināšanas, apgūstot jaunu pašpiederzi;
- 3) sistemātiski pašnovērtēt sava darba procesu un rezultātu.



54. attēls. Mācīšanās jēgas būtiski komponenti

Šie trīs faktori mācībās tika izteikti kā inovatīvi, gan vērtējot mācību formu, gan mācības kopumā. Kursu klausītāji pētījuma gaitā atzinuši, ka mācīšanās nodrošina garīgā kapitāla – zināšanu – pilnveidošanos. Tas ir nozīmīgi mūsdienu nepārtrauktajā inovāciju rašanās procesā katrā darbā. Zināšanas, inovācijas nodrošina cilvēku dzīves stabilitāti.

Nobeigums

Pētot pieaugušo pašpiederzes izmaiņas mācīšanās procesā, bija nepieciešams izanalizēt pieredzes būtību un pieaugušo dzīvesdarbības pieredzes veidošanos, kā arī noskaidrot, kā topošie uzņēmēji pilnveido savu pašpiederzi mācīšanās procesā. Mācīšanās procesa organizācija pieaugušajiem ir svarīga pedagoģiska problēma.

Darbā vispirms tika noskaidrots, ka pašpiederzes apguves process ir interpretējams kā paša cilvēka darbība. Šajā procesā ļoti nozīmīgs komponents ir mācīšanās, kas rada cilvēkam mācīšanās prieka pārdzīvojumu un sasniegumu apzināšanos. Mācīšanās ir viens no galvenajām komponentiem pašpiederzes pilnveidošanā. Darbā tika noskaidrots, ka pieaugušo mācīšanās organizācija ir atkarīga no procesā iesaistīto dalībnieku apzinātas mērķa izvēles un vēlmes sadarboties mācību satura apgūvē. Ja pieaugušais ir brīvprātīgi izvēlējies iesaistīties mācībās, lai iegūtu jaunas zināšanas un pilnveidotu pašpiederzi, tad pedagogam ir vieglāk atraisīt viņā pašpiederzes izmantošanu jaunu zināšanu un sekundāras pieredzes veidošanā.

Pētījumā tika atklāts, ka mācīšanās sākas ar pašpiederzes – zināšanu, prasmju, attieksmes (kompetences) – aktualizēšanu. Katrs mācību process virzāms uz kompetences attīstīšanu, īpaši akcentējot sabiedrības attieksmi un vērtības, kas būtiski maina cilvēka pašpiederzi. Būtiski mainoties pašpiederzei, mainās cilvēka vērtības, un tas ietekmē arī sabiedrības kvalitāti. Kompetence ir attiecināma uz subjektu un saistīta ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai un analizējama subjektīvo un objektīvo komponentu mijiedarbībā. Pētījums apstiprina, ka apzināti mācīšanās motīvi sekmē sadarbību un mērķtiecību pieaugušo mācībās. Mācīšanās ir individuāls un personiski īstenojams process, kurš balstīts uz patstāvību, atbildību un brīvu izvēli. Personības motivācija, jēgpilna mācīšanās, mērķis un pašnovērtējums – šie humānpedagoģijas jēdzieni izsaka cieņu pret cilvēka autonomiju mācību procesā. Humānpedagoģija balstās uz procesuāli strukturētu procesu – sadarbību. Sadarbības pedagoģija balstās humānpedagoģijas teorētiskajām atziņām, kuras, kā apliecina pētījums, nosaka kā pedagogu un mācību procesa dalībnieku, tā arī mācību procesa pašu dalībnieku līdztiesību.

Sadarbībai ir subjektīvs, individuāls mērķis. Subjektīvā mērķa apzināšanās pamatā ir objektīvi apstākļi – pretruna starp esošo pašpiederzi un darbības rosinātām jaunām vajadzībām. Pētījumā tika izveidota tā sauktā **varavīksnes cikla spirāle**, kas balstīta uz biopsihosociālās sistēmas koncepcijas teorētiskajām atziņām (sk. 13. att.). Cikls sākas ar definētu primāro pieredzi, kas līdz ar jaunu vajadzību veidošanos attīstās tālāk. Tad sākas jaunu parādību uztvere, izpratne par tām un pārdzīvojums, kam savukārt seko jauno zināšanu lietošana, vērtēšana, līdz parādās pilnveidota kompetence, kas izveidojusies par sekundāro

pieredzi, kura turpmākajā procesā veido jaunu pašpieredzi. Pētījums pierāda, ka pieaugušo mācībās bioloģiskās, psihiskās un sociālās attīstības vienotība ir pašpieredzes veidošanās dzīvesdarbībā procesa metodoloģiskas pieejas pamatā.

Gan teorētiskās un metodiskās literatūras analīze, gan empīriskais pētījums pierāda, ka pieaugušo mācību procesā pirmā inovatīvā pazīme ir **sadarbība** starp pedagogu un mācību procesa dalībniekiem.

Zināšanu plūsma veidojas no diviem savstarpēji saistītiem, bet principiāli atšķirīgiem procesiem – zināšanu radīšanas procesa jeb zinātnes un zināšanu pielietošanas procesa praksē jeb inovācijām. Inovācijas aptver visas sabiedrības attīstības norises, sākot ar izglītību, zinātni, pētniecību, intelektuālā īpašuma aizsardzību, uzņēmējdarbības atbalstu zinātnes parkos, tehnoloģiskajos centros un biznesa inkubatoros un beidzot ar uzņēmuma vadību, ražošanas organizāciju, tirgus izpēti un produkcijas realizāciju tirgū.

Inovācija izglītībā ir aplūkojama vienotībā ar izpratni, kas ir domāšanas procesa rezultātā radies izziņas, atmiņas un hipotēzes apvienojums. Kognitīvajā pieejā izpratnes problēma aplūkota kā jaunu zināšanu iekļaušana esošajās. Pētījumā, apkopojot teorētiskās atziņas, tika izveidota mācīšanās cikla spirāle, kas sākas ar mācīšanās mērķa izvirzīšanu. Nākamais solis ir darbība, t.i., mācīšanās, kam seko novērošana, tad – refleksija un novērtēšana. Mācību procesa turpinājumā rodas izmainīts mērķis (sk. 3. att.). Veicot empīrisko pētījumu un analizējot pieaugušo mācīšanās procesu un tā rezultātus, tika aktualizēta mācīšanās cikla spirāle, izvirzot trīs inovatīvas mācīšanās jēgas komponentus:

- 1) mērķis – visa mācīšanās procesa pamats;
- 2) zināšanu lietošana – tā nodrošina mērķa īstenošanu;
- 3) pašnovērtējums – tas apstiprina zināšanu vajadzību, izpratni un lietojumu mērķa sasniegšanai (sk. 54. att.).

Lai īstenotu pieaugušo mācīšanās procesu, aktuāla ir radošā domāšana, kas ļauj cilvēkam rast jaunu skatījumu uz lietām, situācijām, norisēm, uz dažādām jaunām idejām, to risinājumiem, kuru rašanās nav šabloniskas domāšanas rezultāts. Izpratne ir uzskatāma par intelektuālu aktu, kurā cilvēks pilnīgi jaunā un drošā pieredzē intelektuāli saskaras ar iekšējām īstenībām, kas eksistē.

Pētījums pierāda, ka dzīvesdarbības būtība ir vajadzību apmierināšanas procesu nepārtrauktība un pārmaiņas notiek, ja veidojas sabiedrības mērķa un katra cilvēka vajadzību apmierināšanas vienotība. Katra cilvēka individuālās izmaiņas dzīvesdarbībā ir atkarīgas kā no paša cilvēka, tā arī no tās sabiedrības kopumā, kurā viņš var vai nevar realizēt sevi, savas

zināšanas un kompetences, apmierināt savas vajadzības, gūstot jaunu pašpiederzi sevis pilnveidošanai.

Darbā tika izstrādāti rādītāji un kritēriji, lai eksperimentāli pārbaudītu pieaugušo pašpiederzes pilnveidošanas mācīšanās procesā (sk. 11.tab.). Par cilvēka izaugsmi mācībās, mērķa skaidrību liecina kritēriji „jaunas informācijas vajadzība”, „pašpilnveidošanās prasmes mācībās” un „pārdzīvojums mācībās”.

Kritērijam „**jaunas informācijas vajadzība**” ir trīs rādītāji:

- 1) interese par sevis izzināšanu;
- 2) seko inovācijām profesionālajā darbībā;
- 3) saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām.

Rādītājam „*interese par sevis izzināšanu*” ir vairāki līmeņi: 1) sistemātiski interesējas par savu attīstību (fizisko, psihisko, sociālo); 2) neregulāri interesējas par savu attīstību; 3) reti interesējas par savu attīstību.

Rādītājam „*seko inovācijām profesionālajā darbībā*” ir šādi līmeņi: 1) sistemātiski iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām; 2) neregulāri iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām; 3) reti iegūst informāciju par jaunām profesionālajām vērtībām.

Rādītājam „*saskarsmes vajadzība ar sociālajām grupām*” ir šādi rādītāji: 1) *saskarsme profesionālās darbības kolektīvā* (līmeņi – sistemātiski pozitīva saskarsme, epizodiski pozitīva saskarsme, neitrāla saskarsme); 2) *saskarsme individuālo interešu kolektīvā* (līmeņi – sistemātiski pozitīva saskarsme, epizodiski pozitīva saskarsme, neitrāla saskarsme); 3) *saskarsme ģimenē* (līmeņi – sistemātiski pozitīva saskarsme, epizodiski pozitīva saskarsme, neitrāla saskarsme).

Kritērijam „**pārdzīvojums mācībās**” ir divi rādītāji:

- 1) *pārdzīvojumi mācību procesā* (līmeņi – vienmēr pozitīvi pārdzīvo jaunus iespaidus mācībās, vienmēr pārdzīvo jaunus iespaidus mācībās, neitrāls pret iespaidiem mācību procesā);
- 2) *mācību sasniegumu pārdzīvojumi* (līmeņi – pozitīvi pārdzīvo sasniegumus mācībās, pārdzīvo sasniegumus mācībās, neitrāls pret mācību sasniegumiem).

Kritērijam „*pašpilnveidošanās prasmes mācībās*” ir trīs rādītāji:

- 1) *mērķa apzināšanās* (līmeņi – apzināti izvērza mērķi mācībās, ne vienmēr apzināti izvērza mērķi mācībās, neizvērza mērķi mācībās);

- 2) *līdzdalība mācību metožu izvēlē/lietošanā* (līmeņi – prioritāte ir grupu darbam – dialogiskām mācību metodēm, prioritāte ir monoloģiskām mācību metodēm, prioritāte ir praktiskās darbības metodēm);
- 3) *dzīvesdarbības perspektīvu saskatīšana* (līmeņi – sistemātiski novērtē savas darbības procesu un rezultātu; epizodiski novērtē savas darbības procesu un rezultātu; nenovērtē savas darbības procesu un rezultātu).

Pētījumā tika izstrādāts un pieaugušo mācībās izmantots kritērijs „**mācīšanās prasmju lietošana**”. Tam ir trīs rādītāji:

- 1) *klausīšanās prasmes* (līmeņi – vienmēr prot koncentrēties, uztverot un izprotot informāciju; prot epizodiski koncentrēties, uztverot un izprotot informāciju; neprot vadīt koncentrēšanos, uztverot un izprotot informāciju);
- 2) *lasīšanas prasme* (līmeņi – ar interesi lasa obligāto/neobligāto izziņas literatūru un avotus; lasa obligāto izziņas literatūru un avotus; lasa izziņu literatūru un avotus prasību situācijā);
- 3) *runāšanas prasme* (līmeņi – mācīšanās procesā prot lietot monologu un dialogu; mācīšanās procesā prot lietot monologu; runas lietošana prasību situācijā).

Lai empīriskā pētījumā novērtētu sekundārās pašpiederzes restrukturizēšanos primārajā pašpiederzē un pēc būtības noteiktu jaunas pašpiederzes izveidošanos, jo primārā un sekundārā pašpiederze nepastāv vienlaikus, tika izveidots vērtēšanas kritērijs „**primārās un sekundārās pašpiederzes saplūšana**”. Tās saturs atklājas rādītājos:

- 1) *primārās pašpiederzes aktualizācija* (līmeņi – prot aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei; ne vienmēr prot aktualizēt primārās pieredzes zināšanas un prasmes jaunas informācijas uztverei; nepietiekama primārā pieredze un zināšanas jaunas informācijas uztverei);
- 2) *sekundārās pašpiederzes vērtēšana* (līmeņi – prot izvērtēt jaunas zināšanas, izpratni, prasmes un attieksmes mācībās; prot izvērtēt jaunas zināšanas un prasmes mācībās; prot izvērtēt jaunas zināšanas);
- 3) *sekundārās pašpiederzes kompetences pārnese* (līmeņi – refleksija par primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu, izpratnes, prasmju un attieksmju vienotību; refleksija par primārās un sekundārās pašpiederzes zināšanu un prasmju vienotību; refleksija par primārās un sekundārās pašpiederdes zināšanu vienotību).

Tieši šie kritēriji bija nozīmīgi izstrādātā biopsihosociālā (varavīksnes) cikla pārbaudei, lai pieaugušo mācībās noteiktu pieredzes apguvi, kas nodrošina jaunas pašpieredzes veidošanos.

Lai sasniegtu pētījumam izvirzīto mērķi – izstrādāt pieaugušo mācīšanās procesā izmantojamu pašpieredzes pilnveidošanās modeli –, tika izvēlēta pētījuma bāze. Tie bija pieauguši cilvēki, kuri paši izteikuši vēlmi mācīties, apgūt jaunas zināšanas, lai apmierinātu savas dzīvesdarbības vajadzības un pilnveidotu pašpieredzi, sagatavotos uzņēmējdarbības uzsākšanai, un kuri atbilstoši Hipotēku bankas Starta programmai kļuvuši par mācību kursu klausītājiem un piekrita būt par zinātniski pētnieciskā eksperimenta līdzdalībniekiem. Pētījumā par mācību vajadzību apzināšanu tika aptverti 1717 mācību dalībnieki, par pašpieredzes pilnveidošanos mācību procesā – 209 kursu dalībnieki.

Tika konstatēts, ka darbā ar pieaugušajiem principiāli būtiska ir pedagoga un studenta lomu maiņa, tas dod izaugsmes un pilnveidošanās iespējas abiem. Strādājot interaktīvi, var panākt to, ka kursu klausītāji mācās, kā mācīties un kā sasniegt rezultātus, jo paši ir noteikuši uzdevumus un redz mērķi. Nodrošinot šādu **humānpedagoģisku pieeju**, pasniedzējs nodod savu vietu klausītājam, paliekot partnera un padomdevēja (konsultanta) lomā.

Lai veidotu ar klausītājiem brīvu un radošu sadarbību, pasniedzējs nodarbībās virza kursu dalībniekus mērķtiecīgas sadarbības prasmju apguvei, kas pieļauj šaubas, kļūdas, atbalsta kopīgus meklējumus, veicina kopības izjūtu saskarsmē. Mērķtiecīgas sadarbības pamatā ir demokrātisks darbības stils, tādi humānpedagoģiskie līdzekļi un paņēmieni no pasniedzēja puses, kas nodrošina klausītāju pašrealizāciju. Sadarbība izpaužas patstāvīgā izvēlē, ko, kā un cik daudz klausītājs mācās apgūt sev personīgi nozīmīgo.

Kursu klausītājiem tiek nodrošinātas mācību moduļu programmas, kas paredz aktīvu mācību formu izmantošanu. Pasniedzēji darbā ar pieaugušajiem nodarbības struktūru veido atbilstoši sadarbības organizēšanas posmiem – psiholoģiskā sagatavošanās, kas ietver mērķa izvirzīšanu, praktiskā sagatavošanās, kas ietver mācīšanās līdzekļu saskaņošanu satura apguvei un mērķa sasniegšanai, darbības realizāciju, kas ietver satura apguvi, darbības procesa un rezultātu vērtējumu un pašvērtējumu.

Lai veidotos brīva un radoša sadarbība, klausītāji un pasniedzējs kopīgi izvēlas sadarbības formu. Mācībās visbiežāk tiek izmantotas eksperimenta formas: lekcijas - diskusijas; semināri, darbs grupās, individuālais darbs un uzdevumi, mājas darbi, interaktīvas konsultācijas. Izmantojot jebkuru mācību formu, lietotā metodika ļauj sasniegt mērķi un nodrošina visiem kursu dalībniekiem tās zināšanas un arī iemaņas, kas nepieciešamas sekmīgai savu mērķu – uzņēmējdarbības uzsākšanas – realizācijai. Jaunu mērķu izvirzīšana darbībā, to sasniegšana stimulē jaunas pašpieredzes veidošanos. Var secināt, ka cilvēkiem

mainās attieksme pret sevi: katrs izjūt sevi kā vērtību un vēlas apmierināt savu patstāvību reālajā dzīvesdarbībā.

99% no visiem klausītājiem apgalvoja, ka viņi sev izvirzīto mācīšanās mērķi ir sasnieguši. Viens no tā pierādījumiem ir prasme novērtēt iegūto jauno sekundāro pašpiederzi mācībās. Tika konstatēts, ka visiem klausītājiem gada laikā ir ievērojami attīstījusies prasme pašiem novērtēt iegūtās jaunās zināšanas, izpratni un prasmi mācīties, kā arī mainījusies attieksme pret mācībām. Pieredzes pašanalīzes prasmes ir devušas iespēju klausītājiem izprast jaunas sekundārās pašpiederzes veidošanos un salīdzināt pieredzi – kāda bija uzņēmējdarbībā pirms mācībām un kāda, nobeidzot mācību kursu. Viens no galvenajiem rādītājiem ir mācīšanās rezultātā radušās jaunas vajadzības, un šis process tiek pastiprināts, mācību procesā izmantojot interaktīvas konsultācijas.

Objektīvs mācību rezultāts redzams darba ņēmēju un darba devēju juridiskā statusa izmaiņās. Mācību laikā mainījās respondentu darba attiecību tiesiskā statusa rādītājs. No 12% uz 15% pieauga pašnodarbināto personu skaits un no 14% uz 38% – darba devēju skaits. Šo cilvēku statusa maiņa liecina par mācību procesa pozitīvo ietekmi uz cilvēka izaugsmi. Pētījuma rezultātā tika noskaidrots, kāpēc cilvēki labprātīgi izvēlas mainīt savu nodarbošanos, pieteikties mācībām, uzsākt uzņēmējdarbību, un kāda ir viņu vērtību izmaiņu dinamika. Gandrīz puse respondentu atzīst, ka izvēlējušies uzņēmējdarbību, jo grib strādāt patstāvīgi.

Pētījumā arī atklājas aptaujāto uzņēmēju attieksmes maiņa pret labklājību. Demokrātiskā sabiedrībā labklājība ir cilvēkvērtības būtība un kļūst par tās galveno kritēriju. Vērtību izmaiņu sekmē globalizācijas process, kas prasa augstu zināšanu līmeni un izraisa spēcīgu konkurenci. Tas ļauj katram cilvēkam brīvi mainīt nodarbošanos un pilnveidot pašpiederzi. Cilvēks kļūst par sabiedrības augstāko vērtību, pieaug viņa pašcieņa un pašizteikšanās spējas. To pilnīgi apliecināja pētījums, jo 97% no aptaujātajiem uzskata, ka viņu labklājība, uzsākot uzņēmējdarbību, ir uzlabojusies, lai gan materiālais nodrošinājums daļai ir pat pasliktinājies. Tas liecina, ka cilvēki atraduši iespēju sevi apliecināt uzņēmējdarbībā, darbs kļuvis viņiem par pašvērtību un orientieri tālākai personības attīstībai.

Starta programma ir ļāvusi noticēt savām vēlmēm, savām spējām un izmantot iespēju mainīt nodarbošanos un apliecināt sevi jaunā profesijā.

Pētījuma rezultātā ir pamatota primārās un sekundārās pašpiederzes mijiedarbība (sk. 53. att.), sasniegts izvirzītais mērķis – ir izstrādāts pieaugušo mācīšanās procesā izmantojams topošo uzņēmēju pašpiederzes pilnveidošanās modelis.

Pētījumā ir apstiprinājusies hipotēze – uzņēmēju pašpiederzes pilnveidošanās inovatīvā mācīšanās notiek sekmīgāk, ja

- pastāv mīļsakarība starp sabiedrības attīstības mērķi un cilvēku vajadzību apmierināšanu;
- profesionālās darbības mērķi un jaunu zināšanu apguves vajadzības tiek apmierinātas mācību procesā, kurā ir apzināti pašpiederzes pilnveidošanās procesa komponenti;
- topošajiem uzņēmējiem ir atbildīga subjekta pozīcija līdzdalībā mācību procesa organizācijā un jaunas profesionālās darbības perspektīvu saskatīšanā savas mācīšanās pašnovērtējumā.

Izmantojot veikto pētījumu, ir iespējams izstrādāt šādus **tālākus pētniecības virzienus:**

- 1) pieaugušo mācību vajadzību apmierināšanas sistēmas izveide valstī;
- 2) inovatīvu mācību metožu un programmu izveide un lietošana pieaugušo mācībās;
- 3) ekonomikas zināšanu un finanšu pratības nodrošināšana vispārējās izglītības programmās.

Tēzes aizstāvēšanai

1. Pieaugušo mācībās bioloģiskās, psihiskās un sociālās attīstības vienotība veido metodoloģisku pieeju pašpiederzes veidošanās procesam.
2. Topošo uzņēmēju pašpiederze pilnveidojas moduļu mācību programmās, kas balstītas uz augsto tehnoloģiju un aktuālo informāciju un sekmē satura par cilvēka potenciālu, sabiedrības ekonomisko un finanšu pratību apguvi vienotībā atbilstoši personības un sabiedrības vajadzībām un vērtībām.
3. Mācību procesā pieaugušo mērķtiecību un aktivitāti nodrošina apzināta, brīva mērķu izvirzīšana, darbība to sasniegšanā, procesuāla zināšanu lietošanas prasmju veidošanās un sistemātiska pašvērtēšana

Bibliogrāfisko norāžu saraksts

1. Ābeltiņa, A. (2008). Inovācija – XXI gadsimta fenomens. Rīga: SIA Biznesa augstskola Turība, 152 lpp. ISBN 978-9984-828-24-4.
2. Bandura, A., & Perloff, B. (1967). Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 111–116.
3. Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967). Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 449–455.
4. Barets, R. (2008). Vērtīborientētas organizācijas izveide. Visas sistēmas kultūras transformācijas koncepcija. Rīga: Biedrība „Domas spēks”, 228 lpp. ISBN 978-9984-9961-1-0.
5. Barnes, B. (1987). Learning styles in TVEI; Evaluation Report No. 3, MSC, Leeds University.
6. Barret, R. (1998). Liberating the corporate soul: building a visionary organization. Boston: Butterworth-Heinemann, 226 p. ISBN 0-7506-7071-1.
7. Baumanis, R., Jaunzeme, Ž., Tisenkopfs, T. (2007). Cilvēks – sabiedrība – valsts – 2030. Uz vērtībām balstīta ilgtspējīga attīstība Latvijā. Vīzijas grupas darba ziņojums, 2007. gada septembris. Rīga: Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija. Skatīts 26.10.2010., pieejams: www.latvija2030.lv/upload/cilveks_sabiedriba_valsts_2030.pdf
8. Beck, D. E., & Cowan, C. C. (1996). *Spiral dynamics: Mastering values, leadership & change*. Oxford (UK): Blackwell Publishers, Ltd. ISBN 1-55786-940-5.
9. Beļickis, I. (1997). Izglītības alternatīvās teorijas [Alternative theories of education]. Rīga: RaKa.
10. Berliner, D. C. (1995). Teacher Expertise. In L. W. Anderson-Pergamon (Ed.), *International Encyclopedia of teaching and teaching Education* (2nd ed.) (pp. 46–52). Oxford: Elsevier.
11. Bollnow, O. F. (1974a). The objectivity of the humanities and the essence of truth. *Philosophy Today*, 18, (4), 3–18.
12. Bollnow, O. F. (1974b). Was ist Erfahrung? In R. Vente, (Hrsg.), *Erfahrung und Erfahrungswissenschaft* (S. 19–29). Stuttgart: Kohlhammer.
13. Bollnow, O. F. (1981). *Philosophie der Erkenntnis*, Bd. 1: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen (2. Aufl.). Stuttgart [etc.]: Kohlhammer, 160 S. ISBN 3-17-007374-5.

14. Bologna Declaration. (1999). Akadēmiskās izglītības centrs. Skatīts 05.05.2010., pieejams: http://www.aic.lv/rec/LV/new_d_lv/bol_lv/bol_decl.htm
15. Boļšakovs, S. (2008). Inovatīvā darbība Latvijā. Rīga: Jumava, 323 lpp. ISBN 978-9984-384-65-8.
16. Boshier, R. (1980). Towards a learning society: New Zealand adult education in transition. Vancouver: Learningpress.
17. Brigadere, A. (2007). Dievs. Daba. Darbs. Sērija: Zelta klasika. Rīga: Zvaigzne ABC, 293 lpp. ISBN 978-9984-40-215-4.
18. Browning, D., & Myers, W. T. (Eds.). (1998). Philosophers of Process. New York: Fordham University Press.
19. Bruner, J. S. (1971). Process of education reconsidered. Phi Delta Kapappan, 53, 18–21.
20. Buck, G. (1989). Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der Didaktischen Induktion (3, erweiterte Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 249 S. ISBN 3-534-03206-3.
21. Burns, J. M. (2003). Transforming leadership: A new pursuit of happiness. New York: Atlantic Monthly Press.
22. Buss, D. M., & Kenrick, D. T. (1998). Evolutionary social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Tiske, & G. Linedzey (Eds.), The Handbook of social psychology (4th ed.) (pp. 1011–1013). New York: McGraw Hill.
23. Caine, R., Caine, G., McClintic, C. & Klimek, K. (2005). 12 Brain/mind learning principles in action: The field book for making connections, teaching, and the human brain. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
24. Carter, T. J. (2002). The importance of talk to midcareer women's development: A collaborative inquiry. Journal of Business Communication, 39, 55–91.
25. Chomsky, N. (2002). Syntactic Structures (2nd ed.). Berlin, New York: Mouton De Gruyter, 117 p.
26. Coffield, F. (Ed.). (1997). Learning at work. ESRC Learning Society Series Report No. 1. Bristol: Policy Press.
27. Commission of the European communities. (2000). A Memorandum on lifelong learning: commission staffworking paper, 30.10.2000. SEC(2000). Brussels: Commission of the European communities, 36 p. Retrieved 17.01.2012. from <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
28. Cube, F. V. (1989). Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien, S. 47–60.

29. Delors, Ž. (1998). Izglītība – nepieciešamā utopija. Četri izglītības Pīlāri. No: Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojumā [tulk. un priekšv. aut. J. Valbis]. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, 106 lpp. ISBN 9984-638-10-3.
30. Delors, Ž. (2001). Mācīšanās ir zelts. Rīga: UNESCO LNK, 255. lpp. ISBN 9984-19-212-1.
31. Dewey, J. (1968). Experience and Nature. Chicago & London: Open Court Publishing.
32. Dewey, J. (2000). Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, 537 S. Beltz-Taschenbuch, 57. ISBN 3-407-22057-X.
33. Dilthey, W. (2005). Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing, Goethe, Novalis, Holderlin. Gesammelte Schriften, Bd. 26, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 535 S. ISBN 978-3-525-30328-3.
34. Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Basil Blackwell.
35. Duncker, L. (1987). Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung. Pädagogik der Schule. Langenau, Württemberg: Vaas, 216 S. ISBN 3-88360-053-9.
36. Einšteins, R. (1999). Vides zinātniskās izglītības attīstība. Rīga: Apgāds Vide, 342. lpp.
37. Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā. (2006. gada 18. decembris) 2006/962/EK, Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 30.12.2006.
38. Ērgle, A. (2009. gada 18. marts). Pārmaksāts. Neizdevīgs. Diena, 4. lpp.
39. Eriksons, E. (1998). Identitāte: jaunība un krīze. Rīga: Jumava, 73. lpp.
40. European Council Conclusions of 20 December 1996 on a Strategy for Lifelong Learning OJ C7/1997.
41. Fathudinov, R. A. (1998). Innovation management: A Textbook for high schools. Moscow: Business school „Intel-synthesis”.
42. Fennimore, B. S. (2000). Talk matters: refocusing the language of public schooling. New York: Teachers College Press, xiv, 175 p. ISBN 0-8077-3903-0.
43. Fihte, J. G. (1991). Cilvēka sūtība; Par cilvēka lielumu. [No vācu val. tulk. V. Gammeršmidts; priekšv. rakst. un piez. kārtojusi M. Kūle; red. N. Antēns]. Rīga: Zvaigzne, 162 lpp. ISBN 5-405-00596-7.
44. Foerster, H. V. (2002). Understanding understanding: Essays on cybernetics and cognition. New York: Springer-Verlag, 374 p.
45. Freire, P. (1985). The politics of education: Culture, power and liberation. Translated by Donaldo Macedo. South Hadley: Bergin & Harvey, 209 p. ISBN 0-89789-043-4.

46. Fullan, M. (1999). Pārmaiņu spēki: izglītības reformu virzieni [no angļu val. tulk. Normunds Kalnbērziņš]. Rīga: Zvaigzne ABC, 166 lpp. ISBN 9984-17-562-6.
47. Gadamer, H. G. (1975). Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Auflage. Tübingen: Mohr, 553 S. ISBN 3-16-833911-3; 3-16-833912-1.
48. Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 292 p. ISBN 0-465-02611-7.
49. Garleja, R., Vidnere, M. (2000). Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā. [Aspects of psychology and social behaviour in economy] Rīga: RaKa.
50. Giese, M. (2008). Erfahrung als Bildungskategorie: eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht. Aachen: Meyer & Meyer, 280 S. ISBN 978-3-89899-347-0.
51. Giese, M. (2010). Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. Zeitschrift für Pädagogik, D 7484, Jan./Feb. 2010.
52. Glasersfeld, v. E. (1984). An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick (Ed.), The invented reality: how do we know what we believe we know? Contributions to constructivism (pp. 17–40). New York: W. W. Norton. ISBN 0-393-01731-1.
53. Glasersfeld, v. E. (1990). An exposition of constructivism: Why some like it radical. In B. D. Robert, C. A. Maher, N. Noddings (Eds.), Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics, 210 p. ISBN 0-87353-300-3.
54. Glasersfeld, v. E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. In C. Fosnot (Ed.), Constructivism: Theory, perspectives and practice, (pp. 3–7). New York: Teachers College Press.
55. Göhlich, M. (2007). Aus Erfahrung lerner. In M. Göhlich, C. Wulf, J. Zirfas (Ed.), Pädagogische Theorien des Lernens (S. 191–202). Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 978-3407-320728.
56. Goodwin, C., & Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. In A. Duranti, C. Goodwin (Ed.), Rethinking context: language as an interactive phenomenon (pp. 16–17). Cambridge, New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-38169-X.
57. Graves, C.W. (2005) The Never ending Quest. Explores human nature. CA: ECLET, p. 578. ISBN 0-9724742-1-8.
58. Gudjons, H. (1998). Pedagoģijas pamatatziņas. Rīga: Zvaigzne ABC, 396 lpp. ISBN 9984-17-051-9.

59. Gudjons, H. (2007). Pedagoģijas pamatatziņas. No vācu valodas tulk. Ieva Sprōģe. [2. izd.]. Grāmatu sērija: Cilvēks un sabiedrība. Rīga : Zvaigzne ABC, 394 lpp. ISBN 978-9984-17-051-0.
60. Habermas, J. (1971) Towards a Rational Society. London : Heinmann.
61. Hegel, G. W. F. (1952). Sämtliche Werke, Bd. 5: Phänomenologie des Geistes, 6. Auflage. Nach dem Text der Originalausgabe, hrsg. von Johannes Hoffmeister. Leipzig: Meiner, XLII, 598 S.
62. Hegel, G. W. F. (1952). The philosophy of right. The philosophy of history. In R. M. Hutchins (Ed. in chief.), Great books of the Western World (pp. 46–72). Encyclopaedia Britannica, inc., in collaboration with the University of Chicago. Chicago: W. Benton.
63. Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1965). Unterricht, Analyse und Planung. Hannover: Schrödel.
64. Helds, J. (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti (31.–35. lpp.). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. ISBN 9984-783-71-5.
65. Herber, S. (1998). Perspective transformation of preservice teachers. (Unpublished doctoral dissertation, University of Memphis, 1998).
66. Hirst, P. H. (1990) The theory – practice relationship in teacher training. In M. B. Booth, V. J. Furlong & M. Wilkin (Eds.), Partnership in Initial Teacher Training (pp. 74–86). London: Cassell.
67. Husén, T. (1974). The learning society, with a foreword by W. Kenneth Richmond. London: Methuen & Co., 268 p. ISBN 0-416-79500-5.
68. Husserl, E., Moran, D. (2001). Logical investigations, Volume 1. London & New York: Routledge, p. 424.
69. Hutchins, R. M. (1968). The Learning Society. New York: Frederick A. Praeger, Inc.
70. Ilustrētā svešvārdu vārdnīca (2005). Sast. Indra Andersone u. c. Rīga: Avots, 891 lpp. ISBN 9984-7573-7-4.
71. Investment and Development Agency of Latvia. (2007). Basic elements of innovative activities. A manual for small and medium-sized entrepreneurs. Riga: Investment and Development Agency of Latvia.
72. Izglītības likums. (1998) Ziņotājs, 24, 1998.
73. James, W. (1890). The Principles of Psychology with introduction by George A. Miller. London, UK: Harvard University Press, ISBN 0-674-70625-0.

74. Jarvis, C. (2003). Desirable reading: The relationship between women students' lives and their reading practices. *Adult Education Quarterly*, 53 (4), 261–276.
75. Jung, K. G. (1984). *Man and his Symbols*. New York: Basic Books.
76. Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagoģija*. 2. papild. izd. Rīga: Izglītības soļi, 144 lpp. ISBN 9984-712-04-4.
77. Kānemans, D. (2012). *Domā ātri, domā lēnām*. Rīga: Jumava. ISBN 978-9934-11-210-2.
78. Kants, I. (1934). *Tīrā prāta kritika*, 2. sēj. Tulk. Atis Rolavs. Rīga: Rolavs, 339 lpp.
79. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria, Deakin: University Press.
80. Kilpatrick, J. (1987). What constructivism might be in mathematics education. *Proceedings of the 11th international conference Psychology of mathematics education* (pp. 3–27). Montreal, Canada: University de Montreal.
81. Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In *Die deutsche Schule*, H. 10, S. 450–471.
82. Knowles, M. S. (1970, 1980) *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. 400 pages.
83. Knowles, M. S., Holton, III, Elwood, F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*, 6th edition. Amsterdam etc.: Elsevier, 378 p. ISBN 0-7506-7837-2.
84. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: SIA „Mācību apgāds NT”, 102 lpp. ISBN 9984-617-50-5.
85. Koķe, T. (2003). *Sabiedrība, kas mācās*. KomPas: rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem. Rīga: Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (Artekoms), 231 lpp. ISBN 9984-19-412-4.
86. Koķe, T., Muraškovska, I. (2007). Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību: izpratne un izaicinājumi. *Zinātniski pētnieciskie raksti Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*, Nr. 2 (13), 121.–141. lpp. Stratēģiskās analīzes komisija. Rīga: „Zinātne”, ISBN 978-9984-808-10-9.
87. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
88. Kolb, D. A., Rubin, I. M., McIntyre, J. M. (1974). *Organizational psychology: an experiential approach* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, X, 422 p. SBN 0-13-641183-5.
89. Koters, D., Ratgēbers, H. (2009). *Mūsu aisbergs kūst*. Rīga: Zvaigzne ABC, 157. lpp.

90. Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9, 29–49.
91. Kritskaya, O. V., & Dirkx, J. M. (1999). Symbolic representations as mediators for meaning construction: An exploration of transformative pedagogy within a professional development context. In A. Austin, G. E. Hynes, & R. T. Miller (Eds.), *Proceedings of the eighteenth annual Midwest Research-to-practice conference in Adult, Continuing and Community Education* (pp. 184–190). St. Louis: University of Missouri.
92. Krow, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt, Ernst/BRO, 325 S. ISBN 978-3-8385-8178-1.
93. Kūle, M. (1998). *Filosofija: eksperimentālā mācību grāmata*. Rīga: Zvaigzne ABC, 656 lpp. ISBN 9984-17-119-1.
94. Kursīte, J. (1999). *Mītiskais folklorā, literatūrā, mākslā*. Rīga: „Zinātne“, 524 lpp. ISBN 5-7966-1240-9.
95. Lanka, A. (1999). *Pedagoga un audzēkņa mijiedarbība mācību vidē*. Rīga: RTU.
96. Latvia Mortgage and Land Bank. (2011). Start program. Skatīts: 14.04.2011., pieejams: http://www.hipo.lv/lv/attistibas_programmas/starta_programma
97. Latvijas PSR Augstākās Padomes Deklarācija „Par Latvijas Republikas neatkarības atjaunošanu” (1990) Ziņotājs, 20, 17.05.1990
98. Latvia’s sustainable development strategy 2030. (2008). *Skatīts 05.05.2010.*, pieejams: http://www.latvija2030.lv/upload/lias_1redakcija_pilnv_final.pdf
99. Latviešu dievturības atjaunojums. (1925). Šaurs vēstures, gudrības un daudzinajumu apraksts. Uzrunu parakstījuši E. Brastiņš un K. Brežģis. Rīga.
100. Latvijas Investīciju un attīstības aģentūra. (2007). *Inovātīvās darbības pamatelementi*. Rīga: Latvijas Tehnoloģiskais centrs, 9 lpp.
101. Levi, V. (1986). *Sarunas vēstulēs*. Rīga: Avots.
102. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā, jeb, Mācīšanās „būt” pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa, 183 lpp. ISBN 9984-15-471-8.
103. Lisbon Strategy. (1998). *Europe: Eiropas kopienu oficiālo publikāciju birojs*. Skatīts 05.05.2010., pieejams: http://eur-lex.europa.eu/lv/dossier/dossier_13.htm
104. Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
105. Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press.
106. Markkula, M. (2003). UNESCO International Round Table Meeting, Science, Technonogy and Innovation Policy – A Parliamentary Perspective, Helsinki 13–14.01.2003. (Report in plenary session)

107. Maslo, I. (2006). Mācīšanās kā integratīvs introspektīvs process. Zinātniski pētnieciskie raksti No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 27.–31. lpp. ISBN 9984-783-71-5.
108. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005). Competence kā audzināšanas ideāls un analītiskā kategorija [Competence as an Ideal of Upbringing and Analytical Category]. Skolotājs [Teacher], Nr. 3, 4.–9. lpp.
109. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, No. 50, 370–396.
110. Maslow, A. H. (1998). *Maslow on Management*. Canada: Wiley & Sons, Inc.
111. Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being* (3rd ed.). New York: J. Wiley & Sons, 270 p. ISBN 0-471-29309-1.
112. Maturana, H. R., Varela, F. J. (1992). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Translated by Robert Paolucci. Boston, Shambhala, New York: Random House, 269 p. ISBN 0-87773-642-1.
113. Mauriņa, Z. (1992). *Domu varavīksne: eseju izlase: 1944–1978, (sast. M. Birze). Eseja: Baltās drānas – latviešu pasaules uzskats* (257. lpp.). Rīga: Liesma. ISBN 5-410-00979-7.
114. Medel-Anonuevo, C. (2002). *Integrating lifelong learning perspectives*. UNESCO Institute for Education, 306 p. ISBN 92-820-1115-1, 978-92-820-1115-7.
115. Medel-Añonuevo, C. (Ed.). (2003). *Lifelong learning discourses in Europe*. Hamburg: UNESCO, 2003. xvi, 216 p.
116. Meikšāne, D. (1998). *Personības pašizjūta un identitāte*, Rīga: SIA „Mācību apgāds NC”, 203 lpp. ISBN 9984-617-47-5.
117. Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55, 60–68.
118. Merriam-Webster Online Dictionary. (2009). Skatīts 30.10.2009., pieejams: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation>
119. Meyer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), 505–514. ISSN 1434-663x; 1862-5215.
120. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
121. Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. R. Welton (Ed.), *Defense of the lifeworld* (pp. 39–70). New York: SUNY Press.

122. Mezirow, J., & Associates (2000). Learning as transformation. San Francisco: Jossey-Bass.
123. Miller, R. (2003). Imagining the learning society. OECD-CERI, 31 p.
124. Ministri pēc neatkarības atjaunošanas Latvijā. (b. g.). LR IZM mājas lapa. Skatīts 06.03.2012., pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/ministrija/vesture/pec-kara.html>
125. Montēns, M. d. (1981). Esejas: fragmenti no 1. sējuma. No franču valodas tulkojis Pēteris Zvagulis. Rīga: Zvaigzne, 172 lpp.
126. Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā. (2011). Salīdzinošais starptautiskais pētījums. Rīga: RaKa, 312 lpp.
127. Mūsu kopīgās nākotnes veidošana. Paplašinātās Eiropas Savienības politiski risināmie jautājumi un budžeta līdzekļi 2007.–2013. gadā. Komisijas paziņojums Padomei un Eiropas Parlamentam. Eiropas kopienu komisija. Brisele, 10.2.2004.COM(2004) 101 final 43. lp. Skatīts 17.01.2012., pieejams: [www.europarl.europa.eu/.../2004.../com/com_com\(2004\)0101_/com...](http://www.europarl.europa.eu/.../2004.../com/com_com(2004)0101_/com...)
128. Mūžizglītības aktuālās problēmas un bibliotēku loma zināšanu sabiedrībā. (2008). Mācību kursa izdales materiāls (izdales materiālu sagatavoja: 1. un 2. nodaļa: A. Lasmanis, 3. un 4. nodaļa: B. Sporāne ... u. c.). Rīga: Datorzinību centrs, 231 lpp.
129. Mūžizglītības memorands. (2000). Eiropas Komisijas darba dokuments. Skatīts 28.11.2009., pieejams: http://tip.edu.lv/faili/Muzizglitibas_memorands.doc
130. Nacionālā inovāciju koncepcija. (2001). Skatīts 06.11.2010., pieejams: http://www.em.gov.lv/images/modules/items/25_05_10i5.doc
131. Neatkarības deklarācijas pieņemšana, barikādes (1990–1991). Skatīts 17.11.2010., pieejams: http://www.mod.gov.lv/Ministrija/Vesture/Barikades_1991.aspx
132. OECD Frascati rokasgrāmata [The Frascati Manual]. (1994). Paris: OECD. Skatīts 28.11.2009., pieejams: www.cordis.lu
133. Pestalocijs J. H. (1996). Darbu izlase: veltīta pedagoga 250 gadu atcerei. Rīga: LU, 140 lpp.
134. Piaget, J. (2001). Studies in reflecting abstraction. (Ed. and transl. by R. L. Campbell). Hove, UK: Psychology Press, 341 p. ISBN 1-84169-157-7.
135. Pieaugušo izglītība. (2012). Rakstu krājums. Sast. K. Mārtinsons. Rīga: RaKa. 216 lpp. ISBN 978-9984-46-212-7.
136. Pollo, S. (2003). Kā mācās pieaugušie. KomPas: rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem. Rīga: Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (Artekoms). 231 lpp. ISBN 9984-19-412-4.
137. Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. New York: McGraw-Hill.

138. Quinnan, T. (1997). Adult students „at-risk”: Culture bias in higher education. Westport, CT: Bergin and Garvey.
139. Ranson, S. (1994). Towards the learning society. London, New York: Cassell, 146 p.
140. Raudive, K. (1940). Dzīves kultūrai: mūsdienu cilvēka problēmas. Rīga: Valters un Rapa, 333 lpp.
141. Ravichandran, T. (2000). Redefining organizational innovation: Towards theoretical advancements. *Journal of High Technology Management Research*, 10 (2), 243–274.
142. Reich, K. (1998). Die Ordnung der Blicke: Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Neuwied u. a : Luchterhand, 457 S. ISBN 3-472-03228-6.
143. Reņģe, V. (2007). Mūsdienu organizāciju psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC.
144. Repositioning higher education. (1997). F. Coffield & B. Williamson (Eds.). Buckingham, England; Bristol, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press, viii, 136 p.
145. Rifkins, D. (2004). Jaunās ekonomikas laikmets. Rīga: Jumava.
146. Rogers, C. (1969). Freedom to learn: A view of what education might become (1st ed.). Columbus, Ohio: Charles Merrill.
147. Roth, G. (1992). Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Kognition und Gesellschaft* (S. 277–336) . Frankfurt am Main: Suhrkamp.
148. Roth, G. (1996). Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
149. Roth, G. (2001). Frauen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
150. Rozenvalds, J., Ijabs, I. (2009). Latvija. Pārskats par tautas attīstību, 2008/2009: Atbildīgums. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts, 226 lpp. ISBN 978-9984-45-162-6.
151. Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions [online]. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, Issue. 1, 9–20. Retrieved 21.02.2012, from <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3>.
152. Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, (5), 31–38. ISSN 0013-1962.
153. Scherler, K. (1975). Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Bd 2: Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung. Schorndorf: K. Hofmann, 170 S. ISBN 3-7780-6511-4, 978-3-7780-6511-2.

154. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
155. Schumpeter, J. A. (1939). *Business Cycles: A theoretical, historical and statistical analysis of the capitalist process* [online]. Retrieved 16.05.2010. from docenti.lett.unisi.it/files/115/17/2/1/BusinessCycles_Fels.pdf
156. Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība, I daļa: Pedagoģi. Organizācija. Pārmaiņas*. Rīga: RaKa, 256 lpp. ISBN 9984-15-499-8.
157. Šopenhauers, A. (2006). *Aforismi dzīves gudrībai. Tulkoj. no vācu val.* Rīga: Zvaigzne.
158. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp.
159. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 19. lpp.
160. Stabulnieks, J., Balodis, J., Lapiņa, G. (2010) *Pētījums par Nacionālās inovācijas sistēmas attīstību Latvijas sociāliekonomiskajā vidē un praktiski pasākumi inovatīvās darbības veikšanai. Latvijas Tehnoloģiskā centra Gala atskaite. Skatīts: 16.03.2011., pieejams: www.innovation.lv/ino2/publications/IZM_TOP_F_2010.pdf*
161. Šteinberga, A. (2011). *Pedagoģiskā psiholoģija augstskolā. Mācību līdzeklis*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, Humanitārais institūts, 112 lpp.
162. Stratēģiskās analīzes komisija. (2007). *Zinātniskie raksti Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. Rīga: “Zinātne”, 231 lpp. ISBN 978-9984-808-10-9.
163. Students, J. A. (1998). *Vispārīgā pedagogija, II daļa*. Rīga: Raka, 224. lpp.
164. Svence, G. (2003). *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga: RaKa, 180 lpp.
165. Taylor, E. W. (1998). *Transformative learning: A critical review*. Information Series No. 374). Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
166. Taylor, E. W. (2007). *An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005)*. *International Journal of Lifelong Education*, 26, 173–191.
167. Taylor, E. W. (2008). *Transformative learning theory*. In S. B. Merriam (Ed.), *An update of adult learning: New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 119 (pp. 5–15). San Francisco: Jossey-Bass.
168. Terebova, S. (2008). *Theoretical and methodological bases of innovative systems generating* [online]. Retrieved 22.09.2011. from ppth://hdl.handle.net/1853/43522.
169. *The report of UNESCO International commission on education for the twenty-first century*. (1998). Rīga: Izdevniecība „Vārti”.
170. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma [The organisation system of the studies of social culture]*. Rīga: RaKa, 295 lpp. ISBN 9984-15-685-0
171. Tisenkopfs, T., Kalniņš, V. (2002). *Public accountability procedures in politics in Latvia [Publiskās atbildības procedūras Latvijas politikā]*. Priekšziņojums. Baltijas

- studiju centrs pēc Eiropas Komisijas DG XII The Key Action „Improving human potential and socio-economic knowledge base” pasūtījuma.
172. Tisenkopfs, T., Lace, I., Mierina, I. (2008). Social capital. In J. D. van der Ploeg & T. Marsden (Eds.), *Unfolding Webs: The dynamics of regional rural development* (pp. 87–110). Assen: Van Gorcum.
 173. UN ESD. (2004). DESD Draft international implementation scheme. Paris: UNESCO. Retrieved 05.05.2010. from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23365&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
 174. Unesco Latvijas nacionālā komisija. (b. g.). Izglītība visiem. Skatīts 14.04.2011., pieejams: <http://www.unesco.lv/lv/izglitiba/izglitiba-visiem/izglitiba-visiem-1/>
 175. Valtners, A. (2001). Bērnu un pusaudžu fizioloģija. Rīga: Zvaigzne ABC, 157 lpp.
 176. Varela, F. (1992). Das zweite Gehirn unseres Körpers. In H. R. Fisher, A. Retzer und J. Schweiter (Eds.), *Das Ende der grossen Entwürfe* (pp. 109–117). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 177. Vides aizsardzības un reģionālās attīstības ministrija. (2000). Latvija: no vīzijas uz darbību. Ilgtspējīgas attīstības koncepcija.
 178. Vidnere, M. (1997). Ar asarām tas nav pierādāms... : (Represēto cilvēku pārdzīvojumu pieredze). Monogrāfija. Rīga: Latvijas Universitāte, 328 lpp.
 179. Vidnere, M. (1999). Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija. Rīga: RaKa, 74 lpp. ISBN 9984-15-065-8
 180. Vilbers, K. (2010). Visaptveroša teorija. Rīga: Apgāds „Jumava”, 216 lpp. ISBN 978-9984-38-750-5
 181. Vilbers, K. (2011). Īsa visaptverošā vēsture. Rīga: Apgāds „Jumava”, 410 lpp. ISBN 978-9984-38-933-2
 182. Volkovs, A. (1998). Dzīves psiholoģija un mistika. Pirmā daļa: „Individuālās un sociālās dzīves psiholoģija”. Rīga: Vieda, 367. lpp. ISBN 5-85745-098-5.
 183. Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Transl., ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 134–143). Armonk, NY: M. E. Sharpe. ISBN 0-87332-158-8, 978-0-87332-158-7.
 184. Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. ISBN 978-3-518-29190-0.
 185. Watzlawick, P. (1969). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber. ISBN 3-456-83457-8.
 186. Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education*. New York: The Macmillan Company. (New York: The Free Press, 1967).

187. Whitehead, A. N. (1978). *Process and Reality*. New York: The Free Press. Original: in 1929. New York: The Macmillan Company.
188. Wilber, K. (1996). *A brief history of everything*. New York: Shambhala.
189. *Zinātniskās darbības likums*. (2005). LR Saeimas ziņotājs, Nr. 10, 16. lpp.
190. Zobena, A. (red.) (2007). *Latvija: Pārskats par tautas attīstību 2006/2007: Cilvēkkapitāls: mans zelts ir mana tauta?* Rīga: LU SPPI Sociālo un politisko pētījumu institūts.
191. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp. SBN 978-9984-15-375-9.
192. Ананьев, Б. Г. (1980). *Избранные психологические труды в 2 томах, Том 1*. Москва: «Педагогика», с. 19, 54, 124–148, 186–205.
193. Ананьев, Б. Г. (1996). *Психология и проблемы человекознания*. Москва: ИПП; Воронеж: «МОДЭК».
194. Ананьев, Б. Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Л.: Издательство ЛГУ.
195. Анисимов, О. С. (2008). *Методологический словарь. Четвертое издание, дополненное и переработанное*. Москва: ФГОУ РосАКОАПК с414.
196. Баранчеев, В., Гунун, В., Устинов, В., Ляпина С. (2000). *Управление инновациями*. Москва: Инфра-М, 251 с.
197. Бэкон, Ф. (1977). *Сочинения в двух томах, Том1*. АН СССР - М.: Мысль с. 379-384.
198. Битинас, Б. (1972). *Измерение в педагогическом исследовании*. В *Советская педагогика*, № 7, с. 21–24.
199. Василюк, Ф. Е. (1988). *Уровни построения переживания и методы психологической науки*. *Вопросы психологии*, № 5, с.51-59.
200. Василюк, Ф. Е. (1984). *Психология переживания*. Москва: издательство Московского университета.
201. Виноградов, В. Н., Глебова, Т. Ф., Прикот, О. Т. (2012). *Инновационный менеджмент школы*. Смоленск: издательство Смоленского Государственного университета, 472 с. ISBN 978-5-88018-528-3
202. Дианин-Хавард, А. (2008). *Нравственное лидерство: путь формирования личности*. Москва: Lider Prom, с. 188.
203. Кларин, М. (1998). *Иновации в мировой педагогике*. Москва – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», с 8. (In Russian).
204. Кондратьев, Н. Д. (2002). *Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. Избранные труды*. Москва: «Экономика».

205. Леонтьев, А. А. (1997). Психология общения. Москва: Смысл, 364 с. ISBN 5-89357-009-X
206. Леонтьев А. Н. (1972). Проблемы развития психики. Москва: Московский Государственный университет.
207. Леонтьев А. Н. (1975). Деятельность, сознание, личность. Москва: Политиздат.
208. Леонтьев А. Н. (2005). Деятельность, сознание, личность, 2 издание. Москва: Смысл, 352 с. ISBN 5-89357-153-3.
209. Леонтьев, Д. А. (2007). Психология смысла. Москва: Смысл, с.511. ISBN 978-5-89357-237-7.
210. Рубинштейн, С. Л. (1973). Проблемы общей психологии. Москва: «Педагогика».
211. Словарь практического психолога (1998). с. 75. Сост. С. Ю. Головин. Минск: Harvest, 800 с.
212. Твисс, Б. (1989). Управление научно-техническими поведением. Москва: «Экономика».
213. Чалдини, Р. (1999). Психология влияния. 272 с. Санкт-Петербург: Питер. ISBN 5-8046-001-X.