

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

817. SĒJUMS

Izglītības vadība

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 817

Education Management

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 817

# Education Management

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

817. SĒJUMS

Izglītības vadība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

**Izglītības vadība. LU Raksti. 817. sējums** / Galv. red. prof. A. Kangro. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 2018, 130 lpp.

Galvenais redaktors prof. *Dr. phys.* **Andris Kangro**

### **Redkolēģija**

Prof. *Dr. phys.* **Andris Kangro** (Latvijas Universitāte)

Prof. *Dr. phys.* **Andris Grīnfelds** (Latvijas Universitāte)

Prof. *Dr. phys.* **Andrejs Geske** (Latvijas Universitāte)

Prof. *Dr. paed.* **Ilze Ivanova** (Latvijas Universitāte)

*PhD* **Justina Erčulj** (Nacionālā izglītības līdervadības skola (*National School for Leadership in Education*), Slovēnija)

Prof. *Dr. paed.* **Milans Pols** (Masarika Universitāte (*Masaryk University*), Čehijas Republika)

Prof. *Dr. paed.* **Dainuvīte Blūma** (Latvijas Universitāte)

Prof. *Dr. habil.* **Irena Zaleskienė** (Lietuvas Edukoloģijas universitāte (*Lietuvos edukologijos universitetas*), Lietuvas Republika)

*Dr. sc. admin.* **Antra Ozola** (Latvijas Universitāte)

Atbildīgais redaktors prof. *Dr. phys.* **Andris Grīnfelds**

Sekretāre *Dr. sc. admin.* **Antra Ozola**

Latviešu valodas tekstu literārā redaktore **Ruta Puriņa**

Anģļu valodas tekstu literārā redaktore **Andra Damberga**

Maketu veidojusi **Andra Liepiņa**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2018

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9934-18-314-0

<https://doi.org/10.22364/ped.luraksti.817>

## Saturs/Contents

### **Signe Briķe**

Mācību spēku līderības ietekme uz pieaugušo mācīšanos <i>The Influence of Teachers' Leadership on Adult Learning</i> .....	7
---	---

### **Sibel Burçer**

The Problems in the Management of Mobility of Turkish Students Studying in Latvia <i>Problēmas Latvijā studējošo turku studentu mobilitātes vadībā</i> .....	14
---	----

### **Sanda Domule**

Karjeras atbalsts cilvēkiem vecumā no 50 gadiem <i>Career Guidance for People Aged "50+"</i> .....	22
---	----

### **Juris Dzelme**

Izglītība un ideoloģija <i>Education and Ideology</i> .....	33
--	----

### **Juris Dzelme**

Pedagoģijas un reliģijas attiecību problēmas <i>Problems of Relations Between Pedagogy and Religion</i> .....	51
--	----

### **Indars Kraģis**

Radošums un mācību vide: definējošie un saistošie faktori <i>Creativity and Learning Environment: Defining and Connecting Factors</i> .....	63
--	----

### **Yan Lu**

Investigation of Learning Motivation and Motivating Strategies in Less Commonly Taught European Languages Teaching Context in China <i>Pētījums par mazāk izplatītu Eiropas valodu mācīšanās motivāciju un motivējošām stratēģijām Ķīnas izglītības kontekstā</i> .....	72
---	----

### **Zanda Medne**

Vidusskolēnu starpkultūru kompetences veidošanās skolu partnerības projektos <i>Development of Secondary School Students' Intercultural Competence Through School Partnership Projects</i> .....	83
---	----

### **Antra Roskoša, Diāna Rūpniece**

Policy of Multilingualism at a Higher Education Institution of Latvia in Context of Globalization <i>Daudzvalodības politika Latvijas augstskolā globalizācijas kontekstā</i> .....	95
---	----

***Dita Štefenhagen, Voldemārs Bariss***

Kvalitātes vadība – uz rezultātu orientēta pieeja augstskolu vadīšanā

*Quality Management as Result-Oriented Approach to Management*

*of Higher Education Institutions* ..... 105

***Grieta Tentere***

Profesionālās izglītības un darba tirgus pieprasījuma mijiedarbība

*Interaction of Vocational Education and Labour Market Demand* ..... 114

## Mācību spēku līderības ietekme uz pieaugušo mācīšanos *The Influence of Teachers' Leadership on Adult Learning*

**Signe Briķe**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [signe.brike@gmail.com](mailto:signe.brike@gmail.com)

Izmaiņas sabiedrībā rada jaunas prasības mācību spēkiem, arī pieaugušo pasniedzējiem nepieciešamo kompetenču pilnveidei, lai nodrošinātu kvalitatīvu mācību procesu un sasniegtu izvirzītos mācību rezultātus. Pētījumā tika apskatīts, kā pasniedzēju līderības prasmes ietekmē pieaugušo mācīšanos, veicinot pieaugušo iesaisti mācību procesā, veidojot atbalstošu mācību vidi un iedvesmojot izglītoties. Vērtējot pasniedzēju līderības prasmes, var secināt, ka mācību dalībnieku novērtējums, kā arī dalībnieku zināšanu pārbaudes rezultāti ir augstāki tiem pasniedzējiem, kam ir novērojamas augstākas līderības prasmes.

**Raksturvārdi:** pieaugušo neformālā izglītība, līderība, pieaugušo mācīšanās, kompetences.

### Ievads

Kā viens no uzdevumiem saistībā ar pieaugušo izglītību Eiropas Savienībā ir palielināt pieaugušo iesaisti izglītībā – formālajā un neformālajā, kā arī informālajā. Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014.–2020. gadam norādīts, ka 2020. gadā ir jāsasniedz mērķis, ka 15% no pieaugušajiem ir iesaistīti izglītībā, tāpēc nepieciešams paplašināt kvalitatīvu izglītības piedāvājumu. Dalību izglītībā nosaka sociālekonomiskie apstākļi, personīgā motivācija, kā arī izglītības sistēma un tās piedāvātās iespējas. Lieģeniece (2002) norāda, ka pieaugušo dalība izglītībā ir būtiska, ņemot vērā izmaiņas sabiedrībā, un tā ir pamatā ilgtspējīgas sabiedrības veidošanai.

Neformālajai pieaugušo izglītībai tāpat kā izglītībai kopumā tiek izvirzītas jaunas prasības, un nepieciešama izglītības veida un satura transformācija, lai veidotu jaunu izpratni un praksi, tas ir būtiski ne tikai katram individuāli, bet sabiedrībai kopumā. Profesionālās pilnveides mācību kursiem būtu jānodrošina rezultāts, ko pieaugušie varētu lietot uzreiz, un tas uzlabotu viņu dzīves kvalitāti. Ne vienmēr var nodrošināt tādu mācību procesu, kurš garantētu, ka, to beidzot, visu mācību dalībnieku vērtības apziņa būs augusi, uzskata Lonstrupa (Lonstrup, 1995), tomēr mūsdienās no pieaugušo izglītības to sagaida. Pasniedzēju profesionālā kvalifikācija, to kompetences un spēja izprast mācību dalībnieku vajadzības ietekmē pieaugušo mācīšanos un mācību rezultātus.

Pasniedzējs kā līderis parasti netiek saistīts ar mācību procesu. Pasniedzēja līderība vairāk izpaužas procesos, kurus pasniedzējs uzņemas ārpus mācību procesa.

Halaza (Halasz, 2011) savā ziņojumā norāda, ka dažādu pētījumu dati liecina: līderība izglītības iestādē ietekmē mācību dalībnieku mācību rezultātus, līdz ar to var secināt, ka tā ietekmē arī mācību dalībnieku mācīšanos kopumā. Līderības jēdziens vairāk tiek saistīts ar profesionālo attīstību un tālākizglītību vai pilnībā netiek izmantots, jo to ir sarežģīti attiecināt uz hierarhisko skolu sistēmu, kurā līderības pienākumi ir ļoti skaidri noteikti un tiek saistīti ar vadītāju. Skolā tiek pieņemts, ka katram ir skaidri definēta loma un pienākumi, un tas rada lielus šķēršļus skolotājiem kā līderiem, uzskata Heriss (Harris, 2003). Neformālās izglītības iestādēs vadības sistēma nav tik hierarhiska un tieši tāpēc pasniedzējs var darboties kā līderis mācību procesā.

## Materiāls un metodika

Andragoģijas teorijas pamatā ir uzskats, ka pieaugušie ir spējīgi uzņemties atbildību par savu izglītību un paši sevi virzīt mācību procesā. Lieģeniece (2002) norāda, ka dalību pieaugušo izglītībā nosaka individuāla vajadzība, tāpēc pieaugušie ir gatavi mācīties, kad izjūt vajadzību zināt – iegūt jaunas zināšanas un prasmes vai papildināt esošās, lai efektīvi pilnveidotu kādu savas dzīves aspektu. Tomēr jāsecina: joprojām var saskarties ar uzskatu, ka izglītība ir domāta bērniem un pieaugušie nopietni ar to nenodarbojas. Blūma (2016) norāda, ka būtu jāmaina cilvēku attieksme un izpratne par mūžmācīšanos kā iekšēju vajadzību un mācīšanās motivācijas veidošanu mūža garumā.

Pieaugušajam mācoties, nepieciešams līdzdarboties mācību procesā, praktiski pielietot iegūtās zināšanas un prasmes, kā arī nepieciešama spēja analizēt. Maslo (2015) uzskata, ka pieaugušajiem ir nepieciešama mācīšanās, veidojot savstarpēju dialogu, kā arī mācīšanās kopā ar pieredzējušiem kolēģiem un no tiem. Mācību satura apgūšanas grūtības saistītas ar to, ka nav saiknes ar reālo dzīvi, toties ir orientācija uz mehānisku atkārtotāšanu. Iegūtajām zināšanām un prasmēm nav jēgas, ja mācību dalībnieki neizprot, kā tās izmantot, ja viņam nav stabilas struktūras un izpratnes par zināšanu nozīmi. Svarīga loma ir mācību dalībnieku pieredzei un attieksmei, kā arī pasniedzēja spējai virzīt mācību dalībniekus, nevis mācīt.

Līderība ir viens no faktoriem, kas noteiks pieaugušā pašvirzītu mācīšanos un iesaisti. Tomēr ne visiem pieaugušajiem piemīt mācīšanās prasmes, tāpēc pasniedzējam jābūt kompetencēm, kas palīdz veidot šādas prasmes pieaugušajiem neatkarīgi no to attieksmēm un vērtībām. Līderības process neeksistē bez līdera. Līderis ir cilvēks, kas veido grupu un virza to uz mērķu sasniegšanu. Jalks (Yulk, 2010) norāda, ka līderis veicina citu darbību, kuras rezultātā tiek ieguldītas kopīgas pūles, lai sasniegtu vienotus uzdevumus.

Līderības esamība un līderis kopumā ietver ideju, ka jābūt arī sekotājiem. Tieši sekotāju esamība ir tas faktors, kas ir grūti sasaistāms ar mācību vidi. Ņemot vērā, ka pieaugušajiem ir pašvirzīta mācīšanās, kā to norāda Noulss u. c. (Knowles et al., 2012), nav izprotama to loma kā padotajiem mācību procesā. Līderim un tā sekotājiem veidojas noteiktas attiecības, tomēr svarīgākais ir tas, ka tā ir viņu pašu izvēle. Daži autori (Gürbūza & Özdaşlib, 2013) uzskata, ka līderības process var veidoties un tikt efektīvi realizēts tikai ar nosacījumu, ka līderis un auditorija rīkojas kopīgi šajā procesā. Tātad, lai pasniedzējs varētu strādāt kā līderis mācību procesā un tas veicinātu pieaugušo mācīšanos, ir jāveidojas tādai mācību videi, kur mācību



dalībnieki un pasniedzējs līdzdarbojas. Heriss (Harris, 2003) norāda: tā kā līderība tiek saistīta ar to, ka līderis darbojas, lai saņemtu grupas atzinību un palielinātu savu varu, šāds uzskats neļauj pasniedzēju mācību procesā apskatīt kā līderi. Šāds viedoklis ir cieši saistīts arī ar mūsu uztveri par izglītību kopumā un lomām, kas jāpilda pasniedzējiem mācību procesā. Nepieciešama attieksmes maiņa, lai pasniedzēju varētu apskatīt kā neautoratīvu līderi, kas veicina pieaugušo mācīšanos.

Pasniedzējs kā līderis izmanto savu ietekmi, lai veicinātu mācību dalībniekus savu enerģiju pārvērst mācību rezultātos. Northauss (Northouse, 2015) uzskata, ka efektīva mācību procesa nodrošināšanai nepieciešamas līderības kompetences un iezīmes. Pasniedzējam jāpiemīt līderības prasmēm un īpašībām, kas kopumā veido tā kompetenci, un tas veicinātu citu attīstību. Vorens (Warren, 2016) norāda, ka pasniedzēju kā līderi raksturo tā spēja veidot atbalstošu mācību vidi, tā orientācija uz rezultātu, efektīva izglītības iestādes un citu resursu izmantošana mācību procesā, spēja komunicēt un sadarboties ar citiem mācību spēkiem. Mācību mērķi un situācija noteiks veidu, kā pasniedzējs strādās un kāds līderības stils būs visefektīvākais. Pasniedzējam jāapzinās, ka mācību dalībnieki ir dažādi, ar dažādām vajadzībām, bet mācību kursā viņiem kopīgi jāsasniedz mācību mērķis.

Empīriskajā daļā tika analizēta situācija pieaugušo neformālajā izglītības iestādē atbilstoši šādai empīriskajai programmai:

- DACUM (*Developing a Curriculum*) metode darba grupas pasniedzēja kompetenču definēšanai (pirmā darba grupa – 2016. gada 26. augusts – 10 pasniedzēji; otrā darba grupa – 2016. gada 21. oktobris – 10 izglītības iestādes darbinieki).
- Novērtējuma anketa pasniedzējiem. Tika aptaujāti 9 pasniedzēji un to vadītāji, izmantojot 180° novērtējuma metodi, lai novērtētu pasniedzēju līderības prasmes.
- Mācību dalībnieku novērtējuma anketas. Tika analizētas novērtējuma anketas gada griezumā (2016. gada janvāris–decembris), lai analizētu mācību dalībnieku vērtējumu par pasniedzēju sniegumu un līderības prasmēm. Kopā analizētas 578 mācību dalībnieku anketas. Veiktas intervijas ar 15 mācību dalībniekiem par pasniedzēja lomu mācību procesā.
- Mācību dalībnieku zināšanu novērtēšanas rezultātu analīze, lai novērtētu pasniedzēja līdera ietekmi uz pieaugušo mācīšanos. Katram pasniedzējam pieciem nejauši izvēlētiem mācību kursiem laika posmā no 2016. gada janvāra līdz decembrim.

## Rezultāti un diskusija

Pasniedzēju kompetenču definēšanai tika izvēlēta DACUM metode, lai definētu konkrētajā izglītības iestādē nepieciešamās kompetences un identificētu līderības prasmes, kas nepieciešamas pasniedzējiem mācību nodrošināšanai. Tā kā situācija nosaka, kāds kompetenču kopums nepieciešams, lai sasniegtu rezultātu, kā to norāda vairāki autori (Lleixà et al., 2016; Yulk, 2010), tad līderība ir saistīta ar mainīgo situāciju iestādē un bija svarīgi analizēt DACUM rezultātus, lai identificētu līderības prasmes konkrētajā izglītības iestādē. Analizējot pasniedzēja darbam nepieciešamās

prasmes, varēja secināt, ka līderības prasmes ir caurviju prasmes. Analīzes rezultātā tika secināts, ka līdera prasmes ir būtiskas mācību procesā, lai sasniegtu augstus rezultātus un apmierinātu mācību dalībnieku mācību vajadzības. Līderības procesā ir svarīga savstarpējā sadarbība starp mācību dalībniekiem, pasniedzējiem un izglītības iestādes darbiniekiem. Pasniedzējam līderības prasmes var būt dažādos līmeņos, t. i., katram pasniedzējam ir savas stiprās un vājās puses. Pasniedzēja līderību raksturo tieši tas, vai viņš spēj savas prasmes un kompetences izmantot mācību procesā tā, lai ieguvēji ir visi mācību dalībnieki. Analizējot DACUM, tika norādīts, ka spēja apzināties savu prasmju līmeni, vēlme pilnveidot nepieciešamās prasmes un lietot tās atbilstoši mācību situācijai norāda uz pasniedzēja spēju būt līderim mācību procesā. Pasniedzējs tieši ietekmē pieaugušo mācīšanos pozitīvi vai negatīvi. Pētījumā iegūtie dati parādīja, ka pasniedzējam ir jāpiemīt noteiktām prasmēm, lai viņš strādātu kā līderis mācību procesā, – emocionālajai inteliģencei, prasmei pilnveidoties un pielāgoties mācību dalībniekiem.

Analizējot mācību dalībnieku vērtējumu un pasniedzēju līderības prasmju novērtējumu, tika uzskatīts, ka augsts un atbilstošs vērtējums ir tāds, kas sasniedz 4,5–5 punktus. Pētījumā tika iesaistīti 9 pasniedzēji, tomēr detalizēta līderības prasmju analīze tika veikta 6 pasniedzējiem, kuriem bija visaugstākais un viszemākais vērtējums. Atbilstoši pētījumā iegūtajiem datiem (sk. tabulu) tika secināts, ka pasniedzēja līderības prasmes bija zemākas, ja tā sniegums tika vērtēts kā zems.

Pētījumā tika analizēti mācību dalībnieku novērtējumi mācību grupu griezumā un tika secināts: jo zemāk mācību dalībnieki ir novērtējuši pasniedzēja veikumu, jo nestabilāks ir viņa sniegums kopumā. Pasniedzēja sniegums tika vērtēts kā nestabils, ja dažādas mācību grupas deva krasi atšķirīgus vērtējumus (ļoti augsts, ļoti zems). Pasniedzēji, kuriem piemita augstas līderības prasmes, netika novērotas krāsas atšķirības sniegumā, tāpēc mācību dalībnieku vērtējums saglabājās augsts neatkarīgi no mācību grupas. Tika novērots: ja mācību dalībnieku vērtējums pa grupām krasi atšķiras, tad novērtējumā tiek norādīts, ka pasniedzējs nespēj pielāgoties visiem mācību dalībniekiem. Katram pasniedzējam ir savas vājās un stiprās puses, kā arī ne vienmēr visas definētās prasmes ir visaugstākajā līmenī, tomēr mācību dalībnieku novērtējums liecina, ka augstvērtīgāka mācīšanās ir tieši pie pasniedzējiem, kuriem piemīt līderības prasmes. Pētījumā tika iegūti tādi dati, kas liecināja, ka pasniedzējam ir jāpiemīt līderības prasmēm un satura zināšanām, lai veicinātu pieaugušo mācīšanos. Tomēr, apvienojot iepriekš minētās prasmes, pasniedzējs var strādāt augstvērtīgi un pozitīvi ietekmēt pieaugušo mācīšanos.

Pētījumā pasniedzēju novērtējums tika analizēts saistībā ar dalībnieku zināšanu novērtējuma rezultātiem (sk. tabulu), kā arī testēšanas rezultātiem. Izglītības iestādē tiek novērtētas priemskursa un pēckursa zināšanas. Analizējot pasniedzēju līderības prasmes, tika apskatīts arī testēšanas rezultātu uzlabojums pēc mācību kursa pabeigšanas. Pētījumā tika iegūti dati, kas parādīja, ka pasniedzējiem ar augstākām līderības prasmēm ir novērojams augstāks testēšanas rezultāts pēckursa testēšanā salīdzinājumā ar priemskursa testēšanas rezultātiem.

Var secināt, ka zināšanu novērtēšanas rezultāti bija augstāki tām grupām, kuras vadīja pasniedzēji ar augstākām līderības prasmēm. Pasniedzējiem, kuriem ir augstāks mācību dalībnieku novērtējums līderības prasmēm, biežāk komentāros

norāda, ka ir bijusi pozitīva mācību vide, iesaiste mācību procesā un praktiskie piemēri atbilstoši mācību dalībnieku situācijai, kā arī mācību kursu atbilstība mācību dalībnieku vajadzībām. Kopumā tas liecina par spēju pielāgoties mācību dalībnieku vajadzībām, izprast mācību mērķi un veicināt pieaugušo mācīšanos.

Tabula  
Table

**Mācību dalībnieku līderības prasmju novērtējums pasniedzējam  
(atbilstoši anketā ietvertajiem jautājumiem) un testēšanas rezultāts  
Assessment of teachers' leadership skills from learners point of view  
(according to the questions included in the questionnaire) and testing results**

Jautājums	Šis kurss ir sasniedzis izvirzītos mērķus	Es labi sapratu kursa mērķus pirms mācību sākuma	Pasniedzējs kompetenti vadīja kursu	Es izvēlētos šo pasniedzēju atkārtoti	Vidējais vērtējums kopā	Testa rezultātu punktu uzlabojums (salīdzinot pirmskursa un pēcskursa vērtēšanu) – vidēja rezultāta starpība
	Vidējais vērtējums	Vidējais vērtējums	Vidējais vērtējums	Vidējais vērtējums	Vidējais vērtējums kopā	
Pasniedzējs A	4,7	4,7	5,0	5,0	4,8	3,1
Pasniedzējs C	4,5	4,2	4,7	4,7	4,5	2,5
Pasniedzējs H	4,2	4,4	4,6	4,5	4,5	2,7
Pasniedzējs I	4,4	4,0	4,4	4,2	4,3	0,13
Pasniedzējs F	4,1	4,0	4,4	4,3	4,2	0,3
Pasniedzējs G	4,1	3,8	4,3	4,2	4,1	0,4

Mācību dalībnieki intervijās norādīja, ka pasniedzējs ar savu attieksmi var radīt nepatiku pret apgūstamo vielu vai arī ieinteresēt meklēt vairāk, un tieši tas pieaugušo pasniedzējam būtu jādara. Tomēr intervijās tika pausts viedoklis, ka pasniedzējam ir jāspiež pieaugušos mācīties un kopumā ir jānāca, lai viss mācību saturs tiktu apgūts. Līdz ar to arī pieaugušo attieksmei un uztverei pret izglītību kopumā būtu jāmainās, lai pasniedzējs varētu strādāt kā līderis, veicinot pieaugušo mācīšanos.

## Secinājumi

Pētījumā iegūtie dati liecina, ka pasniedzējs ar augstākām līderības prasmēm labāk izprot mācību dalībnieku vajadzības, pielāgojas to mācīšanās stilam un veicina pieaugušos uzņemties atbildību par savu mācīšanos.

Kā parādīja pētījuma dati, intervējot mācību dalībniekus par pasniedzēja lomu mācību procesā, viņi novērtē pasniedzējus, kas ir profesionāli savā nozarē, spēj lietot daudzveidīgas mācību metodes atbilstoši situācijai un pielāgoties mācību

dalībniekiem. Pieaugušo mācīšanās ir sadarbības process ar pasniedzēju, tāpēc pasniedzējam nepieciešamas līdera prasmes, lai veicinātu pieaugušo mācīšanos. Pieaugušo izglītībā piedalās mācību dalībnieki ar dažādu pieredzi. Pasniedzējam būtu jāvirza mācību dalībnieku mācīšanās un jāsniedz atbalsts, lai dalībnieki iesaistītos mācīšanās procesā. Pasniedzējam būtu jāpiemīt prasmei atpazīt situācijas, kad mācību dalībniekiem ir nepieciešams atbalsts, ņemot vērā, ka pieaugušie nevēlas, lai viņus kontrolētu un norādītu uz nepilnībām. Būtiski, lai pasniedzēja darbība veicinātu pieaugušo mācīšanos arī tajās situācijās, kad mācību dalībniekiem ir bijusi negatīva pieredze. Pieaugušo iesaiste neformālajā izglītībā un attieksmes maiņa pret pieaugušo izglītību ir nozīmīga, lai pilnvērtīgi dzīvotu mūsdienu mainīgajā situācijā.

Neprofesionāli pasniedzēji neveicina pieaugušo iesaisti neformālajā izglītībā un mūžizglītībā kopumā, un ne visi var strādāt par pieaugušo pasniedzējiem. Latvijā nav pieaugušo pasniedzēja profesiju standarta, kā arī formālajā izglītībā netiek piedāvātas mācību programmas, lai kļūtu par pieaugušo pasniedzēju.

Pasniedzējam, strādājot mācību procesā kā līderim, ir jāspēj pielāgoties dažādiem mācību dalībniekiem, bet tas ir iespējams tikai tad, ja viņš izprot to dažādību. Līderis neuzspiež savu viedokli, bet palīdz izdarīt secinājumus un nonākt pašiem pie tiem. Tās ir būtiskas prasmes, lai pasniedzējs varētu strādāt kā līderis.

## LITERATŪRA

- Blūma, D. (2016). *Skolotāju izglītība Latvijā paradigmu maiņas kontekstā (1991–2000)*. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts.
- Gürbūza, F., Ōzdašlib, K. (2013). A Research on the Impact of Leadership Style Preferences of Teachers on their Teaching Strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 106, pp. 207–222. Pieejams: <http://datubazes.lanet.lv:2074/science/article/pii/S1877042813046399> (skatīts 20.11.2016.).
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, Vol. 23, No. 3, pp. 313–324. Pieejams: <http://datubazes.lanet.lv:3976/doi/pdf/10.1080/1363243032000112801?needAccess=true> (skatīts 20.11.2016.).
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=266406&cs=f521ff1e> (skatīts 19.06.2016.).
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Abingdon: Routledge.
- Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā jeb mācīšanās “būt” pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa.
- Lleixà, González-Arévalo & Braz-Vieira (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review* 22, pp. 506–525.
- Lonstrupa, B. (1995). *Mācīt pieaugušos – ar atklātību*. Rīga: Hørning Kreative Center.
- Maslo, I. (2015). *Jaunu izaicinājumu un to risināšanas iespēju identificēšana un analīze, kas ietekmē pieaugušo (18–24 gadi) iesaistīšanos (atgriešanos) mūža mācīšanās procesā: pētījuma rezultātu kopsavilkums*. Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra.
- Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and practice (7th ed.)*. Thousand Oak CA: Sage.
- Yulk, G. (2010). *Leadership in Organizations (7th Edition)*. New Jersey: Pearson.

## Summary

Warren, L. L. (2016). *Viewing teachers as leaders without being administrators. Education, Vol. 136 n4, pp. 508–514.*

*Changes in society place new demands upon the teachers in adult education. The findings of the study show that the leadership skills of a teacher influence adult learning by furthering involvement in the learning process, by creating an environment that supports learning and encourages adult learning. Whilst evaluating the leadership skills of teachers, it was possible to conclude that a higher result is achieved by the learners in those groups, where the teacher himself or herself has a higher level of leadership skills. A teacher with leadership skills of a higher level comprehends the needs of learners better, adjusts himself to their learning style and urges adults to assume the responsibility for their learning.*

**Keywords:** *adult non-formal education, leadership, adult learning, competences.*

## The Problems in the Management of Mobility of Turkish Students Studying in Latvia

### *Problēmas Latvijā studējošo turku studentu mobilitātes vadībā*

**Sibel Burçer**

University of Latvia  
Faculty of Education, Psychology and Art  
Doctoral student  
Jūrmalas gatve 74, Rīga, LV-1083  
Email: [sibelburcer@gmail.com](mailto:sibelburcer@gmail.com)

The aim of this research is to study the most frequent obstacles occurring in the process of management of Turkish international mobile students, who have completed a study visit at a Latvian higher education institution. The purpose of the study is to suggest the future steps that should be taken in order to make Latvian universities more attractive for the outgoing mobile students from Turkey. The research was conducted by using semi-structured interviews of administrators of international relations departments at three Latvian higher education institutions. The results showed that the most common problem can be divided into two main categories: bureaucratic problems and cultural problems. Yet, these problems are not always due to the insufficient management practices of the Latvian universities, but are often the result of the general lack of preparedness on the hands of the students for engaging in study visits abroad.

**Keywords:** International student mobility, ERASMUS, international relations department, Latvian higher education institutions, Turkish mobile students.

## Introduction

Latvia achieved an early membership in the international student mobility programmes within the European Union. In 1998, the country began its participation in the EU official programmes SOCRATES, LEONARDO DA VINCI, and YOUTH FOR EUROPE (Ozolins & Rumbule, 2003). Today, one of the leading state-run universities in the country, the University of Latvia, has a constantly growing number of exchange students, a fact that contributes to the international attractiveness of this university for foreign visiting students. Turkey represents a country with a vast network of higher education institutions, and consequently, a high number of students. Currently, there are 190 institutions that provide higher education courses in the country (The Council of Higher Education, 2014). As opposed to Latvia, Turkey is a more recent member of the ERASMUS programme, where it was accepted as a full participant in the academic year of 2004–2005. As a country with a large population of university students, Turkey is one of the major players in international

student mobility. Turkey is one of its fastest growing participants with regards to the number of outgoing students, who go to study at a foreign university (Arslan, 2013).

In order for the university to be more attractive for international students, its representatives must work more effectively to ensure high quality study courses. Furthermore, the university's attractiveness for international mobile students requires development of a genuinely international environment. Creating familiar settings will prevent the international mobile students from considering themselves as outsiders in comparison to the domestic students. Yet, the lack of experience of the international relations department's staff at the higher education institutions in managing student mobility might negatively reflect on the entire aspect of international student mobility. Furthermore, knowing that Turkey is a more recent member in programmes for international student mobility, the lack of preparedness of the Turkish students to adapt to the international settings at a foreign university might also negatively affect the process and produce further difficulties. Consequently, there is a need for an assessment of the management process of the mobility of exchange students from the perspective of the staff of the Latvian universities. The aim of this study is to point out the most frequent problems faced by the HEI's administration in the process of management of Turkish mobile students studying at Latvian universities. Furthermore, the study aims at determining the future steps that can be taken to make the universities more attractive for mobile students.

### **Approach to international mobile students at Latvian universities**

In order to research and assess the experiences of the administration in the international relations offices at the universities in Latvia, it is of a great use to consider the general attitudes about broader subjects of the university's staff in the country. In this regard, at the University of Latvia, there are two dominant views of the mission of the university among the academic staff. The proponents of the first view are more conservative towards the function of the university and consider that the university should be focused on its traditional purposes, and it should be less flexible in the academic activities, as well as less prone to innovation (Kristovska, 2006). On the other hand, the proponents of the second view consider that the university should provide broader academic opportunities for the student population of the country, so that after completing their higher education, they can be more competitive on the job market within the country, as well as in the territory on the European Union (Kristovska, 2006).

The academic staff's perception of the students might differ depending on various factors. In some exceptional cases, the students can be perceived as customers or as individuals who should feel fortunate to receive a state scholarship, and thus, should not expect more than what they already receive (Kelo, 2007). With regard to international mobile students, at the University of Latvia, for example, many members of the academic staff consider that a larger number of international mobile students is not beneficial for the faculty, and instead represents a certain burden due to the fact that they require more attention in comparison to the domestic students (Ramiņa, Sloka & Gržibovska, 2010). Each higher education institution is responsible for developing and implementing its own strategy for attracting



international students (European Commission, 2012). Accordingly, the differences between the various approaches of the Latvian universities must be analysed and compared in order to find common problem areas.

The International Relations Department at the University of Latvia provides administrative services such as support in application procedure, provision of answers for the visiting students at the University of Latvia, and it is responsible for organizing language courses, instruction meetings, as well as provision of assistance to arrange other formal procedures in the Office of Citizenship and Migration Affairs (Ramiņa, Sloka & Gržibovska, 2010). In view of this, the current study reveals shared administrative and cultural problems that the international department administration encountered in relation to Turkish mobile students in Latvia. In general, the results of the study contribute to the debate on how to make the environment at the Latvian universities more international and welcoming not only for Turkish students, but also for all the future international mobile students, who would spend a study period in this country.

## Methodology

The purpose of this study is to assess the attitudes of the administration at international departments of the Latvian higher education institutions towards a specific group of international mobile students. The chosen group consists of 25 Turkish mobile students, who have been studying at three major higher education institutions in Latvia in the academic year 2015/2016. For this purpose, the author conducted a qualitative study in order to reveal the experiences, beliefs, and attitudes of the employees at the international relations departments at the Latvian universities. The interviewees included Aline Grzhibovska, director at the University of Latvia International Relations Department, Inga Labsvīra, the international coordinator at Riga Technical University's International Department, and Vija Kasakovska, the head of the Foreign Relations Department at the Maritime Academy of Latvia. The interviews were conducted during the period between February and March, 2016, in Riga.

The study was focused on the assessment of the types of experiential difficulties faced by the international departments' administration in the process of management of this particular group of mobile students. The main data collection tool for this study is the interview. This data collection tool was selected by the researcher due to the fact that it can provide more complex data on the respondents' beliefs, experiences, and knowledge. More precisely, the author used the tool of semi-structured interviews. When conducting semi-structured interviews, the author can make changes in the order of the question, and some questions can be excluded or the word order can be changed depending on the situation during the interview (Lodico, Spaulding & Voegtler, 2010). The approach of narrative analysis was used in analyzing the obtained data from the interviews. In accordance with the problem, the author created a framework for determining the categories for the organization and presentation of obtained data. After the data were organized, they were presented in the following five categories, supported by direct quotations of the interviewees in the results and discussion section of the paper.



## **Results and discussion**

### **International environment**

The first aspect of analysis in this research is focused on the more general administrative problems encountered by the international relation departments at the Latvian universities. These problems are also largely reflected upon the management of the Turkish mobile students in the country. The interviewees were asked to assess the level of the international environment that currently exists at their institution. In general, the interviewees assessed the international environment as being moderately to very positive, with one stating that there was still a space for improvement. In the late 1990s, Latvian universities faced numerous administrative problems regarding the implementation of programmes for international student mobility. One of the major problems was the lack of sufficient number of study courses offered in English language. As A. Grzhibovska from the University of Latvia responded, "... in 1998, there were not a lot of incoming students. We did not have courses in English, everything was taught in Latvian, and we had no idea, how to deal with international students". At the Maritime Academy of Latvia, even today, this problem has not yet been completely resolved. As noted by V. Kasakovska, "... there are some courses that we cannot provide in English, which is why it is not easy. We cannot provide the entire syllabus in English". Furthermore, another reported problem related to international environment was the lack of socialisation between the Latvian students and the foreign ones. As stated by A. Grzhibovska, "... sometimes international students live a little bit apart from the locals, and they do not frequently mix or cooperate even within the lectures, nor do they meet up much even within academic activities". However, this occurrence is not due to the lack of events organized by the international relations offices, in which visiting students and local students have opportunities to socialize. As stated by all of the interviewees, it was due to the Latvian mentality, which is not very open to foreigners.

### **Arising problems with bureaucracy**

One of the main obstacles in the process of international students' management reported by all the interviewees was the increasing number of bureaucratic tasks that have to be performed by the administration before, during, and after the study period of the mobile students. In case of Turkish mobile students, this represents an even greater problem due to the larger number of documents to be prepared. It was reported that in comparison to the Socrates programme, the number of documents filed by the administration for ERASMUS+ international students has tremendously increased. To further affirm this, A. Grzhibovska responded, "... if we take all the papers that need to be prepared before the arrival, after the arrival, and during their studies, it is certainly not so easy to just forecast, what type of different papers and referent regulations should be observed". This, in effect, has reflected upon the difficulties in the time management of the international relations departments' administration, especially at the Maritime Academy of Latvia. According to V. Kasakovska, time management is a common problem due to the fact that the Academy is not as large an institution as the other Latvian HEIs.

The largest bureaucratic obstacle that was faced by administration in relation to Turkish exchange students was the visa requirements for Turkish students. Since Turkish students had to stay in Latvia for a period exceeding 90 days, they had to apply for the permit of residence, which represents “a lot of paperwork”. This problem has been partly resolved because from 2014, the Turkish students do not have to apply for the permit for residence but instead for the multi-entry visa.

Receiving the required documents from the sending universities is also one of the recurring problems in the management of Turkish student’s mobility. As reported by V. Kasakovska, “sometimes, during the inter-preparatory phase, when you ask information of a certain student, you do not receive reply for a longer period”. This suggests that Turkish universities are more inert in preparing and sending the required documentation on behalf of their exchange nominees. Nevertheless, this is not a problem that could be solved by Latvian administration, and the problem has to be addressed by administration of the Turkish higher education institutions.

### **Language barriers**

The lack of sufficient command of English language by the Turkish mobile students was reported as a major barrier by all of the interviewed administrators of the international relations departments of Latvian HEI’s. A great concern for the interviewees was the fact that Turkish students do not always arrive with a good command of English language. A. Grzhibovska indicated that when the students apply for a visa at the Latvian Embassy, the administration at the Embassy is surprised that the students cannot easily communicate in English, and they are worried how the students would be able to continue with the studies. I. Labsvīra from the Riga Technical University said that even though they receive the students’ C1 English level certificates from the administration of the Turkish universities, there were cases, when students could barely speak English upon their arrival to Latvia, and are unable to follow the lessons. This represents a serious obstacle not only for the administration and the teaching staff, but also for the Turkish students themselves. The worst outcome of such situation was that the students finished their study visit without passing any of the subjects at their host university. On the other hand, there are also problems with the English language level of the teaching staff at Latvian HEI’s. As reported by V. Kasakovska, there had been cases, when the Turkish students complained about a teacher from the Maritime Academy of Latvia, who was not very well able to teach in English.

### **Different studying habits**

Cultural norms and habits in the approach to acquiring new knowledge and skills can also contribute to the academic success of Erasmus exchange students. In this regard, another problem reported by the interviewees that was reflected upon the ability of the Turkish mobile students to successfully finish their studies in Latvia was the different cultural approach to studying at a university level. Lack of individual initiative in the process of studying, as well as unwillingness to engage in team work were reported as two of the negative cultural traits of Turkish mobile students studying at the University of Latvia. The approach to studying at a university level of the Turkish students was compared to the one usually found at

high school level, where the students are given information and they are not asked to analyze the materials, make additional readings, and prepare reports by themselves. Furthermore, as reported by V. Kasakovska, "... the Turkish students do not ask questions, even if they do not understand what the teachers have said, and they later file complaints to the head of the Maritime Academy of Latvia Foreign Relations Department at the". It could be said that this issue should be tackled by the Turkish education authorities in order for Turkish students to be more adaptable to different studying environments.

### **Cultural obstacles**

When students make experience studying abroad, they feel more related to other Europeans and adopt a European identity (Van Mol, 2013). In this regard, the entire process of studying outside of Turkey is understood by the Turkish students as an experience of genuine freedom that they could not experience in their home country. As one of the interviewees, who wished to answer off the record, reported "... when Turkish students come here, they feel like they are free to do whatever they want to do, so they want to try everything". This negatively reflected upon their lecture attendance, since they used their time abroad for leisure activities instead of academic ones. It was also reported that Turkish students used most of their free time to travel not only within Latvia but also to other countries in the EU, instead of dedicating more time and effort to their academic obligations.

There were two extreme cases, in which Turkish students faced major problems outside the university. In one case, a Turkish student was robbed during the late hours in Riga. In another case, the interviewee reported that Turkish mobile students were involved in a violent incident with the local population. In this incident, one student was seriously injured and was taken to the hospital.

The Turkish culture is known as more traditional and conservative in comparison to many European countries. In this regard, the administrators expressed complaints about the traditional attitudes of the male Turkish students towards gender roles. The problem was related to lack of maintaining the hygiene in the dormitory rooms of Turkish male students. When they were approached on this issue by the administrator, they did not want to legitimize her authority because she was female. As stated by one of the interviewees, "... they didn't accept me as a woman who was trying not to order them, but to instruct them on how to clean the room, to instruct them on anything".

### **Conclusions and recommendations**

The study has revealed that there are common problems that are faced by administration of the international relations departments at Latvian higher education institutions. The most frequently experienced problems can be divided into two main categories: bureaucratic problems and cultural problems. It has to be noted that the first category does not exclusively relate only to the Turkish mobile students in Latvia. However, this group is largely affected by it, since the extent of the documentation required for Turkish students is larger due to other political factors, such as the effects of Turkey not being part of the EU. The University of Latvia

invested substantial efforts in creating a sufficiently international environment for mobile students. In contrast to former times, today a large number of study courses is offered in English language. Most of the problems related to international environment are said to derive from the mentality of the local students, who are not very open to foreigners. Some of the problems, such as a requirement for residence permit, have been mitigated by introducing new regulations for Turkish students in particular.

With regard to the cultural obstacles, the lack of English language competence of the Turkish mobile students represents a major problem during their study period in Latvia. Some Turkish students have difficulties to adapt to the different culture of studying at a university. In this sense, more preparatory activities are needed in order for the Turkish students to overcome these cultural barriers. It is recommended for the Turkish universities to be more selective in the process of candidate nomination for outgoing students in terms of their English language competence. The future nominees must have a sufficient knowledge of English language to be able to follow the lectures. Furthermore, the international relations departments at the Turkish universities should be more efficient in sending the required documents in time, to prevent any delays in the application process. The administration should also make sure that the outgoing students are fully aware of their academic obligations at their host institutions, and the academic nature of their study visit. In general, bureaucratic procedures should be simplified in order for the administration to be faster in processing the applications. Latvian universities should offer a greater number of courses in English language, which would make them more attractive not only for Turkish mobile students, but also for all the other students from abroad. In this regard, the Latvian universities should also offer more English language courses to improve the language level of the teaching staff.

## BIBLIOGRAPHY

- Arslan, S. (2013). Perspectives of the Turkish Participants on Erasmus Exchange Programme. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(2), pp. 9–18.
- European Commission (2012). *Immigration of International Students to the EU European Migration Network Study 2012*. Available at: [http://www.emn.lv/wp-content/uploads/Immigration\\_of\\_International\\_Students\\_to\\_the\\_EU\\_SR\\_11April2013\\_FINAL.pdf](http://www.emn.lv/wp-content/uploads/Immigration_of_International_Students_to_the_EU_SR_11April2013_FINAL.pdf) [Accessed January 26, 2015].
- Kelo, M. (2007). Approaches to Services for International Students. In Jones, E. & Brown, S. (eds.). *Internationalising Higher Education*. Oxon, UK & New York, NY: Routledge, pp. 171–181.
- Kristovska, I. (2006). Adults in the Latvia Higher Education. In Mark, R., Pouget, M. & Thomas, E. (eds.). *Adults in Higher Education: Learning from Experience in New Europe*. Bern, Switzerland: Peter Lang, pp. 241–259.
- Lodico, A. G., Spaulding, D. N. & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in Educational Research from Theory to Practice* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ozolins, D. & Rumbule, I. (2003). Latvia and the European Union. Negotiations on Entering the European Union, Development of Education and Recognition of Qualifications in

- the Field of Regulated Professions. In Peck, B. T. (ed.). *Education, the Baltic States and the EU*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, pp. 15–25.
- Ramiņa, B., Sloka, B. & Gržibovska, A. (2010). Challenges for Foreign Students at University of Latvia: Survey Results of Foreign Students. *New Socio-Economic Challenges of Development in Europe*. University of Latvia, pp. 159–172.
- The Council of Higher Education (2014). *Higher Education System in Turkey*. Ankara, Turkey: The Council of Higher Education.
- Val Mol, C. (2013). ERASMUS Student Mobility and the Discovery of New European Horizons. In Feyen, B. & Krzaklewska, E. (eds.). *The ERASMUS Phenomenon –Symbol of a New European Generation?*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang Edition, pp. 163–175.

## Kopsavilkums

*Rakstā analizētas visbiežāk sastopamās problēmas Latvijas augstskolās studējošo turku studentu mobilitātes vadībā, kā arī izstrādāti ieteikumi, kādi pasākumi būtu jāveic, lai studentiem no Turcijas padarītu pievilcīgākas Latvijas augstskolas. Ar daļēji strukturētām intervijām raksta autore aptaujājusi triju Latvijas augstskolu ārējo sakaru nodaļu vadītājas. Intervijās tika noskaidrots, ka visizplatītākā problēma ir turku studentu nepietiekamās angļu valodas zināšanas, studentu nespēja adaptēties citādā mācību vidē, kā arī kultūras barjeras.*

**Raksturvārdi:** starptautisko studentu mobilitāte, Erasmus, ārējo sakaru nodaļa, Latvijas augstākās izglītības iestādes, Turcijas studenti.

## Karjeras atbalsts cilvēkiem vecumā no 50 gadiem *Career Guidance for People Aged “50+”*

**Sanda Domule**

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija  
Atbrīvošanas aleja, Rēzekne, LV-4601  
E-pasts: [Sanda.Domule@nva.gov.lv](mailto:Sanda.Domule@nva.gov.lv)

Pašreizējās demogrāfiskās tendences Latvijā liecina par sabiedrības novecošanos un iedzīvotāju skaita samazināšanos, īpaši darbaspējas vecumā, līdz ar to samazinās darbaspējīgo iedzīvotāju īpatsvars un rodas jauni izaicinājumi ekonomiskās izaugsmes un ilgtspējīgas sociālās politikas nodrošināšanai. Pētījumā identificētas nozīmīgākās problēmas personu (vecumā no 50 gadiem) nodarbinātībā, lai pētījuma gaitā izstrādātu priekšlikumus šo cilvēku karjeras atbalstam. Konkrētajai mērķgrupai ir nepieciešams īpašs karjeras atbalsts, jo Latvijas darba tirgū vērojamas vecuma diskriminācijas iezīmes. Pētījums balstīts uz Latvijas un ārvalstu speciālo literatūru, citu ES valstu pieredzi, publikācijām un pētījumiem, ekonomisko informāciju, statistikas un citiem datiem.

**Raksturvārdi:** karjeras atbalsts, mūžilgs karjeras atbalsts, nodarbinātība, bezdarbs, cilvēki vecumā no 50 gadiem.

### Saīsinājumi

CSP – Centrālā statistikas pārvalde  
EM – Ekonomikas ministrija  
EMKAPT – Eiropas Mūžilga karjeras atbalsta politikas tīkls  
ES – Eiropas Savienība  
EUROSTAT – Eiropas Savienības Statistikas birojs  
IZM – Izglītības un zinātnes ministrija  
LM – Labklājības ministrija  
MVU – mazie un vidējie uzņēmumi  
NVA – Nodarbinātības valsts aģentūra

### Ievads

Darbaspēks Eiropā noveco un sarūk, tāpēc, ja vēlamies saglabāt pašreizējo labklājības līmeni, nepieciešams uzlabot darbaspēka produktivitāti un līdzdalību darba tirgū. Arī tagadējās demogrāfiskās tendences Latvijā liecina par sabiedrības novecošanos un iedzīvotāju skaita samazināšanos, īpaši darbaspējas vecumā, līdz ar to samazinās darbaspējīgo iedzīvotāju īpatsvars un rodas jauni izaicinājumi ekonomiskās izaugsmes un ilgtspējīgas sociālās politikas nodrošināšanai. Lai mazinātu sabiedrības novecošanās radītos negatīvos aspektus, nepieciešams rast Latvijas

situācijai atbilstošus risinājumus ilgākam un labākam darba mūžam (LM 2016. g. konceptuāls ziņojums “Aktīvās novecošanās stratēģija ilgākam un labākam darba mūžam Latvijā”). Latvijā 2016. gada rudenī vecumā virs 50 gadiem bez darba bija teju 30 000 cilvēku (NVA dati). Šāda vecuma cilvēku īpatsvars arī nodarbināto vidū palielinās katru gadu. 2015. gada nogalē 64,8% no visiem darbaspējas vecuma cilvēkiem bija 50–64 gadus veci, liecina *Eurostat* dati. Nodarbinātības līmenis Latvijā gados vecāku iedzīvotāju vidū (50–64 gadi) ir augstāks nekā vidēji Eiropas Savienībā (ES) – ES tas bija 61,8% (*Eurostat* dati). Tomēr tajā pašā laikā vērojamas būtiskas atšķirības atkarībā no izglītības līmeņa. Gados vecāko iedzīvotāju, īpaši sievieti, ar zemu izglītību nodarbinātības līmenis ir līdzīgs Eiropas valstīs ar sliktākajiem nodarbinātības rādītājiem. Tie, kas pirmspensijas un pensijas vecumā vēl turpina strādāt, pakļauti lielam bezdarba riskam, jo nereti viņiem pasliktinājusies veselība vai radušās arodslimības, izglītība ir zem vidējā līmeņa vai arī nepieciešams aprūpēt kādu ģimenes locekli, tāpēc nākas strādāt nepilnu slodzi un saņemt krietni zem minimālās algas (NVA dati). Šīs grūtības tika akcentētas gadiem ilgstošās krīzes laikā, un tās uzrādīja arī strauji mainīgais darba modelis digitālajā ekonomikā. Bezdarbs ir īpaši skāris mazkvalificētos darbiniekus. Daudzās nozarēs vai reģionos ir palielinājusies prasmju neatbilstība (Eiropas Komisija, 2015).

Raksta **mērķis** ir atklāt problēmas karjeras atbalsta jomā cilvēkiem vecumā no 50 gadiem, analizēt karjeras atbalsta nozīmi un iespējas pētījuma mērķgrupai.

## Sabiedrības novecošanās problēmas risinājumi karjeras atbalstā

2014. gadā tika izstrādāts apjomīgs pētījums “Pirmspensijas vecuma iedzīvotāju ekonomiskā potenciāla izvērtējums”, kura mērķis bija izvērtēt pirmspensijas vecuma iedzīvotāju ekonomisko potenciālu (t. sk. izglītības, darba pieredzes, prasmju līmeni) sabiedrības un darbaspēka novecošanās, kā arī pensionēšanās vecuma paaugstināšanas kontekstā. Pētījums aptver divas pētījuma mērķgrupas – gados vecākus cilvēkus (gan ekonomiski aktīvos, gan neaktīvos), kā arī darba devējus. Pētījuma dati liecina, ka vairākums gados vecāku cilvēku vecumā no 50 līdz 64 gadiem ir algoti darbinieki, kuri pārsvarā ir nodarbināti sabiedriskā sektora MVU un strādā tādās nozarēs kā izglītība, tirdzniecība, transports un lauksaimniecība, mežsaimniecība un zivsaimniecība. Vairākumam no gados vecākiem cilvēkiem ir profesionālā izglītība (profesionālā pamatizglītība, arodizglītība, profesionālā vidējā izglītība, profesionālā izglītība pēc vispārējās vidējās izglītības iegūšanas, profesionālā vidējā izglītība pēc arodizglītības) un kāda profesija vai profesionālā kvalifikācija, kas ir apstiprināta ar diplomu vai sertifikātu. Visbiežāk atbilstoši diplomam vai sertifikātam izglītība iegūta ražošanas un pārstrādes, inženierzinātnes un tehnoloģijas jomā, pamatprogrammās, lauksaimniecības, mežsaimniecības un zivsaimniecības jomā, pedagogu izglītības un izglītības zinātnes programmās un transporta pakalpojumu jomā. Saskaņā ar pētījuma datiem pastāv korelācija starp iegūto izglītības līmeni un ienākumu avotiem – jo augstāka izglītība, jo biežāk kā galvenais ienākumu avots minēta darba samaksa un citi ienākumi no atalgota darba. Puse gados vecāku cilvēku uzskata, ka viņiem ir visas šobrīd darba tirgū nepieciešamās zināšanas vai prasmes, turklāt gados vecāki cilvēki domā, ka viņiem, salīdzinot ar jaunākām personā, ir daudz lielāka pieredze, bet vismazāk jauno tehnoloģiju pārvaldīšanas prasmju. Neskatoties uz salīdzinoši



augsto gados vecāku cilvēku izglītības līmeni un prasmju pašvērtējumu, kas varētu liecināt par pietiekamu viņu ekonomisko potenciālu, tikai 2,5% darba devēju, ja tiem būtu jāizraugās darbinieki savam uzņēmumam, izvēlētos darbinieku, kas ir vecāks par 50 gadiem. Tie darba devēji, kuri, izraugoties darbiniekus savam uzņēmumam, dotu priekšroku cilvēkiem vecumā 50 un vairāk gadu, kā galvenos iemeslus savai izvēlei minējuši šo darbinieku pieredzi, profesionalitāti, zināšanas un prasmes, kā arī to, ka viņi šajā vecumā ir atbildīgi, uzcītīgi, patstāvīgi, stabili un uzticami darbinieki. Kā galvenos iemeslus, kāpēc, izraugoties darbiniekus savam uzņēmumam, darba devēji neizvēlētos gados vecākus darbiniekus, darba devēji minējuši darba apstākļus (smags, fiziski intensīvs darbs), šīs vecuma grupas darbinieku neelastīgo domāšanu, grūtības pieņemt pārmaiņas un mācīties, kā arī veselības stāvokli un ar to saistītas zemākas darbaspējas (pētījums “Pirmspensijas vecuma iedzīvotāju ekonomiskā potenciāla izvērtējums”, 2014).

Labklājības ministrija (LM) ar Eiropas Savienības atbalstu nākamo sešu gadu laikā īpašā projektā veicinās darbaspēju saglabāšanu un nodarbinātību tiem, kam pāri 50 (LM 2016. g. konceptuāls ziņojums “Aktīvās novecošanās stratēģija ilgākam un labākam darba mūžam Latvijā”). Tiek plānots, ka projekta īstenotājs – Nodarbinātības valsts aģentūra (NVA) – veiks virkni dažādu aktivitāšu, lai veicinātu labāku un ilgāku darba mūžu. LM 2016. gadā nāca klajā ar konceptuālu ziņojumu “Aktīvās novecošanās stratēģija ilgākam un labākam darba mūžam Latvijā”. Tas ietver risinājumu aktīvās novecošanās situācijas uzlabošanai, kura mērķis ir veicināt ilgāku un veselīgāku Latvijas iedzīvotāju darba mūžu iedzīvotāju un kopējās ekonomiskās situācijas uzlabošanai. Darbaspēka izglītība ir viens no būtiskākajiem aspektiem, kas ietekmē darba tirgus dinamiku. Kā skaidro LM, pastāv pozitīva korelācija starp izglītības līmeni un nodarbinātības līmeni – augstāks izglītības līmenis veicina ilgāku darba mūžu, īpaši vīriešiem. Šāda situācija var būt skaidrojama ar faktu, ka iedzīvotāji ar augstāku izglītības līmeni ātrāk spēj iemācīties jaunas prasmes un pielāgoties mainīgajiem darba tirgus apstākļiem, pieļauj ministrija. Tāpat – iedzīvotāji ar augstāku izglītības līmeni lielākoties strādā profesijās, kas nav saistītas ar fizisku piepūli, tāpēc ir iespējams strādāt ilgākus gadus. Risinājuma izstrāde ir balstīta uz 2015. gada Pasaules Bankas pētījumu “Aktīvās novecošanās izaicinājumi ilgākam darba mūžam Latvijā”.

Latvijā pēdējo gadu laikā veikti vairāki pētījumi par karjeras attīstības atbalstu pieaugušajiem (gan pēc institūciju pasūtījuma, gan augstskolu pētnieku iniciēti). Tomēr trūkst pētījumu par karjeras atbalstu tieši cilvēkiem vecumā no 50 gadiem. Viņu nodarbinātība ir saistīta ar zināmiem izaicinājumiem.

- Nodarbinātību un bezdarbu ietekmē tādi faktori kā zema mobilitāte, stereotipi, izglītības un veselības aspekti, kā arī aprūpes pienākumi.
- Gados vecākiem iedzīvotājiem ir ievērojami grūtāk atgriezties darba tirgū nekā jaunākām iedzīvotāju grupām, tāpēc darba zaudēšana var nozīmēt pilnīgu izešanu no darba tirgus.
- Zemāka darba kvalitāte, t. sk. sliktāki darba apstākļi, mazākas apmācību iespējas, zemāks atalgojums, nekā jaunākām iedzīvotāju grupām.



- Neskatoties uz faktu, ka zems izglītības līmenis būtiski ietekmē nodarbinātības iespējas un darba mūža ilgumu, gados vecāko iedzīvotāju iesaiste pieaugušo izglītībā ir niecīga, īpaši mazāk izglītoto iedzīvotāju vidū.
- Gados vecāko iedzīvotāju ilgtermiņa veselības problēmu un invaliditātes radītie darba ierobežojumi ir būtisks šķērslis ilgākam darba mūžam. Turklāt darba vides faktori var saasināt veselības problēmas, tādējādi samazinot darbības (LM 2016. g. konceptuāls ziņojums “Aktīvās novecošanās stratēģija ilgākam un labākam darba mūžam Latvijā”).

Nemot vērā demogrāfiskās situācijas pasliktināšanos – depopulāciju, negatīvu migrācijas saldo, iedzīvotāju sastāva novecošanos, demogrāfiskās slodzes palielināšanos, darba tirgus nesabalansētību, nepieciešams sekmēt tādu zināšanu apguvi, kas ļautu personām pilnveidot zināšanas gan formālajā, gan neformālajā izglītībā. Tas dotu iespēju labāk adaptēties mainīgajām darba tirgus prasībām un veidot savu karjeru. Darba tirgus strukturālās izmaiņas un nestabilais darbaspēka pieprasījums dažādās profesijās aktualizē jaunu kritēriju izveidi cilvēkresursu sagatavošanai darba tirgum un jaunas pieejas nepieciešamību karjeras veidošanā. Līdz ar izmaiņām ekonomikā straujā tehnoloģiju attīstība un globalizācija atstāj ietekmi arī uz karjeras paradigmas maiņu (Jaunzeme, 2013). Karjeras atbalsta konceptā notikušas ļoti lielas izmaiņas, jo profesionālā orientācija, kad tika noteikts, cik speciālistu nepieciešams konkrētā profesijā, mainījās uz karjeras izglītību un nodarbinātību. Ar karjeru tagad saprot nevis vertikālo izaugsmi, finanšu palielināšanos, bet cilvēka dzīvi kopumā (Jaunzeme, 2013).

## Karjeras atbalsts cilvēkiem vecumā virs 50 gadiem karjeras attīstības teorijās

Pēc psihologa un psihoanalītiķa E. Eriksona (*Erik Erikson*), pieaugušā vecumposms sadalās trīs posmos: agrīnais briedums (no 19 līdz 25 gadiem), vidējais briedums (no 25 līdz 50–60 gadiem) un vēlīnais briedums (no 50–60 gadiem līdz nāvei). Pēc Eriksona teorijas, vēlīnajā briedumā dzīve ir atkarīga no dzīves laikā uzkrātajām vērtībām un pieredzes. Zinātnieks M. Peks (*M. Peck*) uzskata, ka Eriksona periodizācijā ir nepilnības, kuras var novērst, paplašinot cilvēka dzīves otrās puses raksturojumu. Galvenais Peka aizrādījums ir par to, ka Eriksons pārāk daudz uzmanības pievērš 20–25 gadu vecumam, savukārt brieduma gadiem velta tikai divas attīstības stadijas, kad, pēc Peka domām, rodas daudz vairāk problēmu uzdevumu, nekā apraksta Eriksons (Svence, 2003).

Visplašāk pazīstamā karjeras attīstības mūža ilguma teorija ir D. Supera (*D. Super*) profesionālās izvēles teorija. Saskaņā ar to cilvēks iziet vairākas profesionālas attīstības pakāpes ar noteiktiem attīstības uzdevumiem katrā no tām. Galvenie Supera teorijas elementi ir dzīves posmi, lomas un paštēls. Pēc Supera teorijas, cilvēka profesionālo ciklu veido 5 posmi. 4. posms attiecas uz cilvēka dzīves ciklu 45–64 gadu vecumā. Šajā posmā cilvēks sasniedz savu individuālās profesionālās un personiskās izaugsmes virsotni. Konkrēto posmu var raksturot divējādi procesi: turpinās izaugsme un attīstība vai arī attīstās stagnācija un/vai vēlme mainīt profesiju. 1990. gadā D. Supers, M. Savickas (*M. Savickas*) un K. Supers (*K. Super*) pilnveido ideju par attīstības uzdevumu cikliskumu un to atkārtošanos dažādos veidos visas

dzīves laikā. Karjera, tāpat kā cilvēka attīstība, ir nedalāms un dinamisks process, kas attīstās visos dzīves ciklos. Iepriekšējā ciklā atrisinātie uzdevumi veido bāzi nākamajam ciklam. Katrā posmā ir savi uzdevumi. Vidējā pieaugušo periodā (45–65 gadi) rimšanas posmā notiek koncentrēšanās uz būtisko. Būtisks uzdevums ir saglabāt sevi konkurences apstākļos, aktuāla ir jaunu prasmju apguve un jaunu uzdevumu izvirzīšana. Izaugsmes uzdevums – apzināties pašam savas iespēju robežas (Gibson, Mitchell, 2006).

Straujās pārmaiņas valsts ekonomikā (globalizācija, tehnoloģiju attīstība, darba attiecību maiņa starp darba devēju un darba ņēmēju) un nodarbinātības struktūrā arvien lielāku atbildību par savu nodarbinātību uzliek indivīdam, kuram ir jāpieņem lēmums par savu izglītību un profesionālo darbību. Indivīda izglītošanai un atbalstam par karjeras veidošanas procesu kalpo aktivitāšu un pasākumu kopums, kas publiskajā politikā un zinātniskajā literatūrā (E. Hers (*Herr*), B. Lovs, A. Vots) ieguvis terminu “karjeras atbalsts” (angļu val. *career guidance*).

Mūsdienās karjeras atbalsta izveidi un pieejamības nodrošināšanu visiem iedzīvotājiem kā vienu no nozīmīgākajiem instrumentiem indivīdu nodarbinātības jautājumu risināšanai mūža garumā akcentē vairāki pētnieki, piemēram, P. Plants (*Plant*), A. G. Votss (*Watts*), D. Hjūza (*Hughes*), R. Vorinens (*Vourinen*). Izglītības sistēmas visos līmeņos, īstenojot karjeras atbalsta pasākumus, var sasniegt gan īstermiņa, gan ilgtermiņa mērķus.

Īstermiņa mērķus sasniedz,

- nodrošinot informāciju un konsultācijas;
- uzlabojot indivīda zināšanas un prasmes lēmumu pieņemšanā un iespēju apzināšanos karjeras vadībā;
- ja ir motivācija darbam un izglītošanās procesam.

Ilgtermiņa mērķi saistās gan ar indivīda iekļaušanos nepārtrauktā izglītošanās procesā, zināšanu un prasmju atbilstību darba tirgus prasībām, sekmīgu iekļaušanos darba tirgū, izaugsmi, darba produktivitāti, gan ar ekonomiku kopumā (Hughes, Bosley, Bowes, Bysshe, 2002).

## Karjeras atbalsta sistēma Latvijā

Cilvēkresursu attīstība ir viena no galvenajām prioritātēm Eiropas Savienības un Latvijas nodarbinātības un izglītības politikas plānošanas jomā, kas iekļauta Lisabonas stratēģijā, Boloņas deklarācijā, Mūžizglītības memorandā, Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2014.–2020. gadam un Eiropas Savienības sagatavotajā ekonomiskās attīstības stratēģijā “Eiropa 2020”. Nacionālās attīstības plāns 2014.–2020. gadam ir galvenais vidēja termiņa attīstības plānošanas dokuments Latvijā. Ir arī Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam rīcības plāns (Latvija, 2030), kurš nosaka galvenos rīcības virzienus un veicamos uzdevumus. Uz pirmspensijas vecuma cilvēku nodarbinātību attiecas rīcības virziens “Cienīgs darbs”. Viens no šajā rīcības virzienā veicamiem uzdevumiem paredz sociālās atstumtības riskam pakļauto iedzīvotāju un bezdarbnieku konkurētspējas un piekļuves darba tirgum veicināšanu, nodrošinot aktuālu motivācijas, prasmju uzlabošanas un kompetenču celšanas, izglītības un sociālā atbalsta pakalpojumu pieejamību (t. sk. pagaidu darba iespējas).

Iepriekš minētie politikas plānošanas dokumenti vērsti uz ekonomikas un sociālo atjaunotni, kur viens no svarīgākajiem resursiem ir cilvēks. Eiropas Mūžilga karjeras atbalsta politikas tīkls (EMKAPT) piedāvā empīriskās bāzes ceļveža paplašinātu kopsavilkumu “Mūžilga karjeras atbalsta empīriskā bāze: efektīvas politikas un prakses ceļvedis”, kas ietver metodiskos ieteikumus Eiropas politikas veidotājiem, kuros izskaidrotas mūžilga karjeras atbalsta politikas sistēmas galvenās iezīmes.

Karjeras atbalsta sistēmas veidošanā Latvijā iesaistītās puses (valsts, pašvaldību iestādes, izglītības iestādes u. c.) balstās uz Eiropas Savienības un nacionālās politikas dokumentiem par karjeras atbalsta nodrošināšanu. Tādējādi Latvijas valsts ir noteikusi, ka karjeras atbalsta sistēmas uzturēšana ir valsts pārvaldes kompetences jautājums (Jaunzeme, 2013).

Karjeras atbalsta procesam ir komplekss raksturs. Tas ietver šādus galvenos komponentus:

- 1) karjeras informāciju – tā ir nepieciešamā informācija, lai plānotu, uzsāktu profesionālo darbību un noturētos darba tirgū. Tā iekļauj informāciju par profesijām, prasmēm, karjeras ceļiem, izglītības iespējām, darba tirgus attīstības tendencēm un nosacījumiem, izglītības iestādēm, valsts un nevalstisko organizāciju sniegtajiem pakalpojumiem un darba iespējām. Šis ir pamats atbalsta sistēmai;
- 2) karjeras izglītību – tie ir izglītības iestādēs mācību procesā integrēti pasākumi, kurus nodrošina skolotāji, karjeras konsultanti un citi speciālisti. Tas sniedz iespēju skolēniem un studentiem izprast savas intereses un spējas, savu motivāciju, vērtības un izvēlēties kādu tālākās izglītības un karjeras virzienu. Īstenotās aktivitātes nodrošina jauniešus ar zināšanām par darba tirgu, paver iespēju pieņemt atbildīgu lēmumu par izglītību un darbu un apgūt karjeras plānošanas prasmes;
- 3) karjeras konsultēšanu – tā palīdz personām noskaidrot viņu mērķus un vēlmes, izprast savu identitāti, pieņemt lēmumu un vadīt karjeru, kas var būt plānota vai neplānota, noskaidrot tuvākos nodarbinātības mērķus, izprast un atrast darbu un prasmju pilnveides iespējas un apgūt prasmes, kas nepieciešamas, lai saglabātu nodarbinātību (CV sastādīšana, darba intervijas prasmes) (Hansen, 2006). Lai veiksmīgi varētu īstenot konsultēšanas procesu, svarīgi ņemt vērā cilvēku vecumā no 50 gadiem vecumposma fizioloģiskās un psiholoģiskās īpatnības. Gados vecākiem darbiniekiem ir pieredze, vērtīgas ilgstošā darba praksē iegūtas zināšanas, atbildība, taču nereti piemīt arī savi trūkumi, piemēram, grūtības pielāgoties pārmaiņām, novecojusī kvalifikācija un mūsdienu darba tirgus prasībām neatbilstošas kādreiz iegūtās profesionālās zināšanas, neapmierinošs veselības stāvoklis un ar to saistītas zemākas darbības spējas. Tāpēc ir tik svarīgi šos cilvēkus iesaistīt profesionālajā un neformālajā apmācībā, lai viņu kvalifikācija, zināšanas un darbam nepieciešamās iemaņas atbilstu mūsdienu darba tirgus prasībām un palielinātu konkurētspēju. Svarīga nozīme šajā procesā ir karjeras konsultantiem. Pieaugušu cilvēku karjeras attīstībā būtiski ir divi jēdzieni: dzīves posmi (cikli) un dzīves lomas. Abi šie jēdzieni atrodas savstarpējā mijiedarbībā (Miķelsone, 2008).

Latvijas Republikas Izglītības likums definē karjeras attīstības atbalstu kā “pasākumu kopumu, kas ietver informācijas, karjeras izglītības un individuālo konsultāciju pieejamību izglītojamajiem karjeras mērķu noteikšanai un plānošanai, izdarot izvēli saistībā ar izglītību un darbu”. Definīcija iezīmē divus būtiskākos karjeras attīstības kontekstus, tie ir izglītība un nodarbinātība. Karjeras attīstības atbalsts pieaugušajiem ir noteikts Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likumā. Šī likuma mērķis ir sniegt atbalstu bezdarbniekiem, darba meklētājiem un personām, kas pakļautas bezdarba riskam, lai veicinātu to spēju konkurēt darba tirgū.

## **Karjeras atbalsts bezdarbniekiem vecumā no 50 gadiem karjeras atbalsta sistēmā**

2016. gada septembra beigās lielākās mērķgrupas no bezdarbnieku kopskaita ir bezdarbnieki vecumā 50 gadi un vairāk (37,7%) un ilgstošie bezdarbnieki (30,9%). NVA 2016. gada septembra beigās bija reģistrēti 28 019 bezdarbnieki vecumā 50 gadi un vairāk, kas ir 37,7% no kopējā reģistrētā bezdarbnieku skaita valstī. Vidējais bezdarba ilgums 2016. gada septembra beigās bezdarbniekiem vecumā 50 gadi un vairāk – 296 dienas jeb apmēram 9 mēneši (2015. gada septembra beigās – 294 dienas). Lielākais bezdarbnieku vecumā 50 gadi un vairāk skaits sadalījumā pa profesijām pēc pēdējās nodarbošanās: palīgstrādnieks, apkopējs, mazumtirdzniecības veikala pārdevējs, sētnieks, apkures krāšņu kurinātājs, kravas automobiļa vadītājs, aprūpētājs, automobiļa vadītājs (NVA dati). Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likuma 3. panta 1. daļa noteic, ka ir šādi aktīvie nodarbinātības pasākumi:

- 1) profesionālā apmācība, pārkvalifikācija un kvalifikācijas paaugstināšana;
- 2) algoti pagaidu sabiedriskie darbi – tādi pasākumi bezdarbnieku darba iemaņu iegūšanai un uzturēšanai, kuri rada sociālu labumu sabiedrībai un kurus īsteno pašvaldībās, biedrībās vai nodibinājumos bez nolūka gūt peļņu. Par algotu pagaidu sabiedrisko darbu veikšanu bezdarbniekam izmaksā atlīdzību;
- 3) pasākumi konkurētspējas paaugstināšanai, jo īpaši pasākumi sociālo un funkcionālo prasmju pilnveidei, un psiholoģiskā atbalsta pasākumi; pasākumi darba tirgum nepieciešamo pamatprasmju un iemaņu, kā arī darba meklēšanas metožu apguvei, neformālās izglītības ieguvei, t. sk. valsts valodas apguvei; nodarbinātības pasākumi vasaras brīvlaikā personām, kuras iegūst izglītību vispārējās, speciālās vai profesionālās izglītības iestādēs, kā arī citi pasākumi, kas veicina bezdarbnieku un darba meklētāju konkurētspēju darba tirgū;
- 4) darba meklēšanas atbalsta pasākumi – bezdarbnieka individuālā darba meklēšanas plāna izstrāde, bezdarbnieka profilēšana (klasifikācija secīgi iesaistei aktīvajos nodarbinātības pasākumos), piemērota darba noteikšana, informēšana par darba meklēšanas metodēm, darba meklēšanas pienākuma izpildes pārbaude un citi pasākumi, kas veicina aktīvu darba meklēšanu un motivē bezdarbniekus un darba meklētājus enerģiskāk meklēt darbu un iekļauties darba tirgū;

- 5) pasākumi noteiktām personu grupām, jo īpaši personām no 15 līdz 24 (ieskaitot) gadu vecumam; personām, kurām ir noteikta invaliditāte; personām sešu mēnešu laikā pēc bērna kopšanas atvaļinājuma (bērna kopšanas perioda) beigām; personām, kurām līdz valsts vecuma pensijas piešķiršanai nepieciešamā vecuma sasniegšanai atlikuši ne vairāk kā pieci gadi; personām, kuras NVA uzskaitē ir ilgāk par vienu gadu (turpmāk – ilgstošie bezdarbnieki); personām pēc soda izciešanas brīvības atņemšanas iestādēs; personām, kurām ir alkohola, narkotisko, psihotropo vai toksisko vielu atkarība; personām, kuras aprūpē kādu ģimenes locekli; personām, kuras bez darba ir ilgāk par vienu gadu; citiem bezdarbniekiem atbilstoši vietējā darba tirgus situācijai, kā arī citām politikas plānošanas dokumentos noteiktajām mērķgrupām;
- 6) pasākumi komercdarbības vai pašnodarbinātības uzsākšanai;
- 7) darba izmēģinājumi darba vietā, kas dod iespēju noteikt profesionālo piemērotību;
- 8) apmācība pie darba devēja;
- 9) kompleksie atbalsta pasākumi;
- 10) citi Eiropas Savienības struktūrfondos paredzētie pasākumi.

Pieprasījums pēc šiem NVA pakalpojumiem krietni pārsniedz piedāvājumu (NVA statistikas dati). NVA ir izstrādātas metodiskās vadlīnijas darbam ar klientiem vecumā “50 plus” un ilgstošajiem bezdarbniekiem, lai aktivizētu mērķtiecīgu darbu ar šo mērķauditoriju un veicinātu to sekmīgu iekārtošanos darbā. Ņemot vērā klientu mērķgrupas specifiku, darbs tiek organizēts kompleksi, nodrošinot regulāru NVA darbinieku – koordinējošo ekspertu, aģentu, karjeras konsultantu un nepieciešamības gadījumā pašvaldības sociālo darbinieku – sadarbību. Darbā ar bezdarbniekiem vecumā no 50 gadiem un ilgstošajiem bezdarbniekiem karjeras konsultantam jāizmanto īpaša pieeja: jāsniedz psiholoģiskais atbalsts, jāiedrošina, jāpalīdz darba meklēšanas iemaņu attīstīšanā – patstāvīgi uzrakstīt CV, darba meklētāja sludinājumu dažādās interneta vietnēs, jāiesaista darba meklētājiem paredzētajās NVA apmācībās.

## Materiāls un metodika

Pētījuma “Karjeras atbalsts cilvēkiem vecumā no 50 gadiem” mērķis ir identificēt nozīmīgākās problēmas personu vecumā no 50 gadiem nodarbinātībā un izstrādāt priekšlikumus šo cilvēku karjeras atbalstam. Šajā pētījumā cilvēku vecuma robežas definētas no 50 līdz 64 gadiem, ņemot vērā ES un Latvijas politikas dokumentos adresēto mērķgrupu un NVA identificēto bezdarba riskam pakļauto grupu vecuma robežas, kā arī nosacījumus izdienas pensiju saņemšanai un vidējo izdienas pensiju pieprasīšanas vecumu (50 gadi).

Pētījuma bāze – NVA Rēzeknes filiālē reģistrētie bezdarbnieki vecumā no 50 gadiem (tai skaitā arī ilgstošie bezdarbnieki).

Pēc izmantotās metodes, konkrētais pētījums ir jaukto metožu pētījums, jo tajā apkopoti un analizēti gan kvantitatīvie, gan kvalitatīvie dati. Ar nestrādājošu cilvēku vecumā no 50 gadiem aptaujas palīdzību ir izpētītas mērķgrupas grūtības un iespējas, kas ietekmē integrāciju darba tirgū.

Mērķa sasniegšanai ir izvirzīti vairāki uzdevumi:

- analizēt zinātnisko literatūru un pētījumus par aktīvās novecošanās tēmu;
- balstoties uz Eiropā veiktiem pētījumiem, noskaidrot un analizēt bezdarba riskus, noturēšanās un integrācijas darba tirgū iespējas personām vecumā no 50 gadiem;
- analizēt karjeras atbalsta nozīmi un iespējas pētījuma mērķgrupai;
- balstoties uz pētījuma rezultātiem, izstrādāt priekšlikumus bezdarba riskam pakļauto personu un bezdarbnieku vecumā no 50 gadiem karjeras atbalstam.

Lai varētu izpildīt izvirzītos uzdevumus, izmantotas šādas metodes: teorētiskā metode (Latvijas un ārvalstu speciālās literatūras izpēte un analīze), datu ieguves (anketēšana, intervija, NVA karjeras konsultantu kā ekspertu intervijas) un datu analīzes metode (aprakstošā statistika). Situācija darba tirgū Eiropas Savienības valstīs (ieskaitot Latviju) raksturota, balstoties uz IZM, EM, LM, NVA, EUROSTAT statistikas datiem, valsts pārvaldes iestāžu darbības pārskatiem un Centrālās statistikas pārvaldes datubāzes datiem. Pētījums balstīts uz Latvijas un ārvalstu speciālo literatūru, citu ES valstu pieredzi, publikācijām un pētījumiem, ekonomisko informāciju, statistikas un citiem datiem.

## Rezultāti un diskusija

Latvijā pēdējo gadu laikā ir veikti vairāki pētījumi par karjeras attīstības atbalstu pieaugušajiem gan pēc institūciju pasūtījuma, gan augstskolu pētnieku iniciēti. Tomēr trūkst pētījumu par karjeras atbalstu cilvēkiem vecumā no 50 gadiem jeb gados vecākiem cilvēkiem. Autore uzskata, ka konkrētajai mērķgrupai ir nepieciešams īpašs karjeras atbalsts, jo Latvijas darba tirgū vērojamas vecuma diskriminācijas iezīmes. Tas saistīts ar sabiedrībā pastāvošajiem stereotipiem par gados vecāku cilvēku pieņemšanu darbā, viņu vecuma īpatnībām un veselības stāvokļa pasliktināšanos. Diskriminācijas faktu apliecina arī vairākas Latvijā veiktas aptaujas un iepriekš tekstā aplūkoti pētījumi – “Pirmspensijas vecuma iedzīvotāju ekonomiskā potenciāla izvērtējums” un “Aktīvās novecošanās izaicinājumi ilgākam darba mūžam Latvijā”. Valsts ilgtspējīgai ekonomiskajai attīstībai būtiska ir iedzīvotāju sociālā integrācija, kas rada visiem iedzīvotājiem vienlīdzīgas iespējas piedalīties sabiedrības dzīvē un valsts ekonomiskā potenciāla veidošanā. Lai to nodrošinātu, nepieciešami atbalsta pasākumi sociālās atstumtības riska grupu integrācijai darba tirgū un sabiedriskajā dzīvē. Viens no šādiem pasākumiem ir karjeras atbalsts. Pašlaik karjeras attīstības atbalsta pakalpojumi šajā cilvēku dzīves posmā sniedz mazu palīdzību. Ir tikai nedaudz piemēru, kā efektīvi sniegt karjeras atbalsta pakalpojumus cilvēkiem vecumā no 50 gadiem. Ir atsevišķi efektīvas reaģēšanas piemēri, bet neviena valsts nav izstrādājusi sistemātisku pieeju šajā jomā, t. sk. arī Latvija.

## Secinājumi

Iedzīvotāju skaita samazināšanās un sabiedrības novecošanās ir svarīgs izaicinājums visām ES dalībvalstīm, tātad arī Latvijai. Iedzīvotāju skaits Latvijā turpina samazināties. Ņemot vērā demogrāfiskās pārmaiņas nākotnē un darbaspēka trūkumu, vecāka gadagājuma cilvēki kļūst aizvien svarīgāki darba tirgū.



Latvijas darba tirgū vērojamas vecuma diskriminācijas iezīmes. Cilvēki vecumā no 50 gadiem pieder pie riska grupas, tāpēc nepieciešams realizēt noteiktus pasākumus viņu atbalstam. Gados vecāku cilvēku kā darbinieku pieprasījums ir diezgan zems. Visbiežāk viņiem piedāvā maz atalgotas darba vietas ar zemāku slodzi.

Pētījumi liecina, ka gados vecākiem cilvēkiem ar augstāko izglītību ir ievērojami lielākas iespējas saglabāt vietu darba tirgū nekā zemāk kvalificētajiem, līdz ar to būtu lietderīgi pārstrukturēt atbalstu izglītībai tā, lai palielinātu tendenci mācīties tiem, kam pāri 50. Šiem cilvēkiem kopumā pietrūkst izpratnes par to, ka nepieciešams visu laiku mācīties, lai būtu konkurētspējīgs mūsdienu mainīgajā vidē. Daudzus šī vecuma bezdarbniekus nepieciešams papildus motivēt.

Mērķis ir veicināt pēc iespējas ilgāku darba mūžu un nodarbinātību, kas ir uzverama nevis kā slogs, no kura jāatbrīvojas noteiktā vecumā, bet kā nepieciešamība valsts attīstībai.

## LITERATŪRA

Eiropas Komisija (2015). *Komisijas paziņojums Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas Centrālajai bankai, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai, Reģionu komitejai un Eiropas Investīciju bankai*. Brisele: Eiropas Komisija.

*EMKAPT karjeras atbalsta glosārijs*. Pieejams: [www.viaa.gov.lv](http://www.viaa.gov.lv).

Gibson, L. Robert, Mitchell, H. Marianne (2006). *Introduction to Career Counseling for the 21<sup>st</sup> Century*. Pearson, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.

Hansen, E. (2006). *Career Guidance. A Resource Handbook for Low- and Middle Income Countries*. Geneva: International Labour Office, p. 109.

Hūlijs, T. *Mūžilga karjeras atbalsta empīriskā bāze: efektīvas politikas un prakses ceļvedis*. Pieejams: EMKAPT [http://viaa.gov.lv/library/files/original/Extended\\_summar\\_final\\_LV.pdf](http://viaa.gov.lv/library/files/original/Extended_summar_final_LV.pdf).

Jaunzeme, I. (2013). *Karjeras attīstības atbalsta sistēmas darbības izvērtējums Latvijā*. Rīga: Valsts valodas attīstības aģentūra.

*Karjeras attīstības atbalsts. Rokasgrāmata politikas veidotājiem*. Pieejams: [www.viaa.gov.lv](http://www.viaa.gov.lv). *Stratēģija "Eiropa 2020"*. Pieejams: [www.em.gov.lv/lv/eiropas\\_savieniba/strategija\\_eiropa\\_2020](http://www.em.gov.lv/lv/eiropas_savieniba/strategija_eiropa_2020).

Konceptuālais ziņojums "Aktīvās novecošanās stratēģija ilgākam un labākam darba mūžam Latvijā" (2016). Pieejams: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=284635>.

*Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam*. Pieejams: [www.likumi.lv](http://www.likumi.lv).

*Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. Pieejams: <http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/?doc=13857>.

*Latvijas Republikas Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likums*. Pieejams: [www.likumi.lv](http://www.likumi.lv).

*Latvijas Republikas Izglītības likums*. Pieejams: [www.likumi.lv](http://www.likumi.lv).

*Metodika darbam ar klientiem vecumā 50 plus*. NVA iekšējais dokuments.

Miķelsone, I., Latsone, L., Strods, G. u. c. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts*. Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra, 26. lpp.

NVA darbības stratēģija 2015.–2016. gadam. Pieejams: <http://www.nva.gov.lv/index.php?cid=62&mid=65>.

NVA “Pārskats par bezdarba situāciju valstī” (2016). Pieejams: [http://www.nva.gov.lv/docs/31\\_581c96f2665210.29571259.pdf](http://www.nva.gov.lv/docs/31_581c96f2665210.29571259.pdf).

Pirmspensijas vecuma iedzīvotāju ekonomiskā potenciāla izvērtējums. Pētījuma atskaite. Pieejams: [http://www.nva.gov.lv/docs/30\\_534671ac5b2150.12520375.pdf](http://www.nva.gov.lv/docs/30_534671ac5b2150.12520375.pdf).

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.

Svence, G. (2003). *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga: RaKa, 48. lpp.

## Summary

*Current demographic trends in Latvia show an aging population and depopulation, especially of working age. It points to the need to efficiently use the potential of the existing labor force.*

*This article examines employment and opportunities for integration in the Latvian labor market with regard to the people over 50 years of age. Developing a comprehensive active aging strategy for longer and better working lives is very important. The current article concentrates on productive aging: the conditions necessary to support employment and productivity over longer working lives, including career guidance, lifelong guidance and development of skills over the lifecycle. Each specific target group needs a specific guidance, moreover, age discrimination features can be observed in the Latvian labor market. This is a quantitative study, where the data collected by means of questionnaires will be analyzed, using descriptive statistics and Pearson correlation. The research is based on Latvian and foreign specialised literature, experience of other EU countries, publications and research, economic information, statistics, and other data.*

**Keywords:** *career guidance, lifelong guidance, employment, unemployment, people over 50 years of age.*



## Izglītība un ideoloģija *Education and Ideology*

**Juris Dzelme**

Latvijas Universitāte  
Ķīmiskās fizikas institūts  
Jelgavas iela 1, Rīga, LV-1000  
E-pasts: [juris.dzelme@lu.lv](mailto:juris.dzelme@lu.lv)

Valsts iedzīvotāju atvērta, nepretrunīga, pašsaskaņota un patriotiska pasaules uzskata un tikumības veidošana ir valsts ilgtspējīgas attīstības galvenais nosacījums. Strauju izmaiņu dēļ visā pasaulē šis uzdevums jārisina, arvien aktīvāk iesaistot valsts izglītības sistēmu. Pētījums izglītības vadības jomā demonstrē iespēju atrast, izvēlēties un pilnveidot zinātniski pamatotus ceļus pasaules un sabiedrības izzināšanas principu un metožu sekmīgai lietošanai valsts atbalstītas ideoloģijas un morāles veidošanai. Māksla un filozofija jāizmanto zinātniska pasaules uzskata un tikumības pamatošanai un izplatīšanai, nodrošinot atvērtas sabiedrības ilgtspējīgu eksistenci.

**Raksturvārdi:** filozofija, māksla, modelis, patiesība, tikumība, zinātne.

### Saīsinājumi

EPR – Einšteina, Podolska, Rozena paradokss  
LS – Lielais sprādziens  
SSZ – spontānā simetrijas zaudēšana  
TPV – Teorija par Visu  
TTP – “Ticība taisnīgai pasaulei”

### Ievads

Pasaulē arvien vairāk tiek apzināta humanitāro un sociālo zinātņu pieaugošā loma stabilitātes un ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai (Smits, 1997). Nepieciešamību humanitāro zinātņu, pirmkārt, filozofijas, sasniegumus aktīvi izmantot izglītībā un politikā pārliciecināši ir parādījusi filozofe Maija Kūle (Kūle, 2016). Palielinās interese par taisnīguma principa izpratni un izmantošanu sabiedrības pārvaldē (Rawls, 1999; Zdanoviča, 2016). “Ticības taisnīgai pasaulei” koncepts (TTP) tiek pastiprināti pētīts sociālpolitiskās ideoloģijas kontekstā.

Izglītībai arvien vairāk jārisina uzdevumi, ar kuriem agrāk tika galā ģimene, baznīca un dažādas citas tradicionālās, uzskatus un attieksmes veidojošās nevalstiskās institūcijas. Audzināšanas un attieksmju veidošanas funkcija kļūst arvien nozīmīgāka uzdevumu daļa valstij un tās izglītības sistēmai (Kūle, 2016). Izglītības definīcija Latvijas Republikas Izglītības likumā uzsver attieksmju lomu: “Izglītība – sistemātizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts.

Izglītības process ietver mācību un audzināšanas darbību. Izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums.” (Saeima, 1998)

Pētījuma **mērķis** ir sasaitīt zinātnes sasniegumus ar sabiedrības uzdevumu veidot un izplatīt ideoloģiju, kura nodrošina ilgtspējīgu pastāvēšanu un kuras pamats ir zinātnisks pasaules uzskats. Pētījumā uzmanība pievērsta, pirmkārt, zinātnisko principu izmantošanai, atsakoties no reliģisku uzskatu ietekmes. Turpmāk nepieciešams izstrādāt zinātnisku pieeju visu galveno cilvēka eksistenciālo problēmu apspriešanai un zinātniski pamatotas ideoloģijas veidošanai. Lai atrastu pareizās atbildes uz jautājumiem par labo un ļauno, laimi, dzīves jēgu, nacionālo identitāti, vispirms ir pareizi jāuzdod jautājumi, jāizvēlas zinātniski korekti izejas punkti un principi diskusijai.

## Izglītības, ideoloģijas un zinātnes attiecības

Viens no svarīgiem uzdevumiem, pētot tādas plašas un dažādi apspriestas problēmas kā izglītība un ideoloģija, ir precizēt definīcijas. Jāņem vērā, ka definīcija nav pareiza vai nepareiza, bet gan vairāk vai mazāk ērta lietošanai konkrētu uzdevumu risināšanai. Veiksmīga definīciju izvēle var atvieglot izpratni un atbilžu atrašanu uz noteiktu jautājumu loku, bet var būt apgrūtināša citiem gadījumiem, kad jāmeklē jaunas, precīzākas definīcijas. Turpmākajā iztirzājumā centīsimies nodalīt citu no citas pasaules uzskatu, ideoloģiju un filozofiju, tāpat arī tikumību, morāli un ētiku. Šie jēdzieni ir tuvi un bieži tiek lietoti kopā, bet zinātniskā pieejā vēlams tos nodalīt.

- Pasaules uzskats un tikumība kā pasaules uzskata sastāvdaļa ir konkrētām personām un to grupām (t. sk. etnosiem) piederīgi, aktuāli, nepārtraukti (ikdienā) lietojami, subjektīvi izprotami.
- Ideoloģija un tajā ietilpstošā morāle ir formalizēti, objektīvi ideju un noteikumu apkopojumi, parasti fiksēti arī simboliski (rakstveidā, sakrālos tekstos, mītos).
- Filozofija un tās daļa ētika ir pētnieciska, zinātniska uzskatu un ideju apkopošana, veidošana un pārveidošana, salīdzināšana.

Ētika parasti tiek uzskatīta par filozofijas sastāvdaļu, ideoloģija pamato sev atbilstošu morāli (satur savu morāles (ētikas) kodeksu, “baušļus”), tikumība ir pasaules uzskata organiska daļa un balstās uz pieņemtā pasaules uzskata principiem. Tikumība un daļēji arī pasaules uzskats balstās uz neapzinātiem, zemapziņā esošiem mehānismiem, principiem, veidojas tradīciju un audzināšanas ietekmē, daļēji bez tiešas, apzinātas prāta kontroles (De Waal, 2009). Ideoloģija un morāle, tieši otrādi, ir skaidri formulēti, apzināti principi, papildināti ar dažāda veida skaidrojumiem un pamatojumiem, kurus veido filozofija un ētika (Lind, 2002). Filozofijas un ētikas uzdevumi ir arī nepārtraukti papildināt un pilnveidot pašreizējo sistēmu un meklēt ceļus, kā iekļaut zinātnes sasniegumus, visus jaunos un negaidītos faktus, jaunas teorijas un modeļus jau esošajā sistēmā, to pārveidojot un vajadzības gadījumā reorganizējot, dažreiz visai būtiski. Šis jaunu ceļu meklēšanas uzdevums ir raksturīgs fundamentālajai zinātnei un ar to saistītajai filozofisko pētījumu daļai.

Mākslas galvenais uzdevums ir nodrošināt esošās ideoloģijas un morāles iedzīvināšanu, pārvēršanu no indivīdam ārējas informācijas par iekšēji pieņemtu

pasaules uzskatu un tikumību, par zemapziņā darbojošos rīcības modeļu kopu. Šī ir tradicionālā, uz tagadējās kārtības saglabāšanu orientētā “lietišķā” māksla, kuras atbalstīšanā ir būtiski ieinteresēta visa sabiedrība. Mākslas daļai, parasti nelielai, jābūt orientētai uz izmaiņām, uz jaunu ceļu meklēšanu un pamatošanu, darbojoties kopā ar filozofijas un ētikas daļu, kas orientēta uz izmaiņām, un izmantojot fundamentālās zinātnes atklājumus. Tomēr šī “fundamentālā” māksla nedrīkst kļūt par noteicošo, nedrīkst sagraut sabiedrību ar destruktīvu modeļu pārāk aktīvu ieviešanu. (Neliela destruktīvisma deva vienmēr ir vajadzīga nepārtrauktai sabiedrības struktūras uzlabošanai, jo “Pastāvēs, kas pārvērtīsies” (Rainis).)

Kultūra un ideoloģija ir divi ļoti plaši un dažādi lietoti jēdzieni. Pēc būtības tie ir galvenie, kas apraksta cilvēcīgas eksistences pamatnosacījumus, principus un to īstenošanu. Kultūra un ideoloģija rodas vienlaicīgi ar cilvēku sabiedrības un valodas rašanos, jo tieši kultūra un ideoloģija nošķir cilvēku no dzīvnieku pasaules un aizvirzīja pa nemitīgas zināšanu uzkrāšanas un dabas pakļaušanas ceļu (Wade, 2006). Izglītība ļauj katram individuāli šo ceļu veikt īsā laikā, apgūstot iepriekšējo paaudžu sasniegumus dzīves sākumā. Par kultūras apgūšanas nepieciešamību pastāv vismaz vispārēja (nerakstīta) izpratne, bet ar ideoloģiju saistītās problēmas kļūst arvien lielākas. Deviantās uzvedības, ekstrēmisma, vardarbības, korupcijas, šovinisma un citu negatīvu tendenču augšana parāda, ka par ideoloģiju sabiedrībai ir jā rūpējas, to nevar atstāt pašplūsmā, nevar atdalīt no izglītības un atstāt kā indivīda brīvu, patvaļīgu izvēli. Vispirms jāprecizē paši pamatjēdzieni: kultūra, ideoloģija un to saistība ar izglītību.

Ideoloģija ir uzskatu un vērtību sistēma, kas ir pamatā politiskai vai sabiedriskai darbībai un atspoguļo kādas grupas ideālus un intereses. Ideoloģija satur teorētiskus priekšstatus par pasaules uzbūvi kopā ar praktiskiem pasaules pārveidošanas priekšrakstiem (Cranston, 2012). Ideoloģija ir pārvaldības modeļu un to pamatojumu kopa, kas nepieciešama sekmīgai sabiedrības funkcionēšanai. Tikai daļa no ideoloģijas – paši pārvaldības modeļi – ietilpst kultūrā (šaurā nozīmē, kuru izmantosim turpmāk). Balstoties uz sabiedrībā pieņemto ideoloģiju, katrs cilvēks, konkrētās sabiedrības loceklis, veido savu personīgo pasaules uzskatu – no cilvēkam pieejamās informācijas radītu saskanīgu pasaules modeli. Politiskā ideoloģija attiecas uz sabiedriskajām attiecībām. Dažreiz ar politisko ideoloģiju saprot visu ar ideoloģiju saistīto, tomēr turpmāk izmantosim vispārīgāku definīciju, kura ietver visus galvenos priekšstatus par pasaules un sabiedrības uzbūvi.

Kultūra ir sabiedrības ilgtspējīgai pastāvēšanai nepieciešamo rīcības modeļu kopa, kura tiek nepārtraukti pilnveidota un izplatīta sabiedrībā ar materiālu (t. sk. simbolisku) un nemateriālu (t. sk. māksliniecisku) līdzekļu palīdzību. Kultūra šaurā nozīmē satur tikai pašus rīcības modeļus (to pierakstu, fiksāciju tradīcijās, paražās, darbarīkos un darba rezultātos). Kultūra plašā nozīmē ietver arī vidi, kas palīdz veidot un saglabāt rīcības modeļus un tuvojas visam cilvēces radītās un uzturētās vides (noosfēras) kopumam. Kultūras jēdziena izmantošana ārpus šaurās nozīmes palielina neskaidrību un pretrunu daudzumu, tādēļ pētnieciskos darbos būtu ieteicams aprobežoties ar šauro definīciju. (Šaurajā kultūras definīcijā netiek iekļauti rīcības modeļu pamatojumi (t. sk. teorijas), bet tiek iekļauti rīcības modeļi, rīcības modeļi rīcības modeļu veidošanai (otrā līmeņa rīcības modeļi jeb metamodelēšanas

paņēmieni) un tālāk hierarhiskas rīcības modeļu un metamodeļu sistēmas, jo kultūras šaurajā definīcijā tiek iekļauti tikai rīcības modeļi un to kopas.)

Definējot ideoloģiju sīkākai izglītības un ideoloģijas attiecību apspriešanai, mērķtiecīgi izvēlēties ideoloģijas plašāko definīciju kā pārliecību un idejas par nepieciešamo kārtību sabiedrībā, par tās pamatojumu, par pasaules uzskatu un par to, kādā veidā kārtību sabiedrībā iespējams sasniegt (Erikson & Tedin, 2003; Jost, Federico & Napier, 2009). Tikumībai un ideoloģijai politikas veidotāji (Ministru kabinets, 2016) un izglītības pētnieki (Dimdiņš, Šķupele, 2011) velta arvien lielāku uzmanību.

Latvijā, tāpat kā daudzās valstīs Eiropā un pasaulē, notiek aktīvas diskusijas par izglītības reformu, kura veltīta uz kompetencēm balstītas izglītības veidošanai. “Kompetenču pieejā balstītu mācību mērķis nav zināt pēc iespējas vairāk, bet gan izprast būtību un spēt zināšanas lietot kompleksās, mainīgās dzīves situācijās.” (Saeima, 2017) Lai īstenotu iecerēto mērķi un izglītībā iegūtu kompetenci, kuru raksturo kā “predispozīciju, kas cilvēku padara spējīgu tikt galā ar situatīvām prasībām” (Jude, 2007), jāizveido plaša, uz kultūru un ideoloģiju balstīta zināšanu, prasmju un attieksmju bāze.

Pētījumā izmantosim dažus vispārīgus jēdzienus par modeļiem, modelēšanu, izziņu, kuri zinātnē tiek dažādi definēti. Sākotnēji dosim aptuvenus raksturojumus izmantojamiem jēdzieniem, kurus tālāk precizēsīm, bet definīcijas paliek daļēji atklātas, jo tiek dažādi veidotas un izmantotas. Viens no svarīgākajiem jēdzieniem, ko bieži lieto pētījumos, ir modeļa jēdziens. Modelis ir materiāla vai abstrakta (simboliska) sistēma, kuras struktūra ir homoloģiska (homomorfa, dažreiz izomorfa) kādas citas sistēmas struktūrai (Podnieks, 2009; Rothenberg, 1989). Šā pētījuma mērķiem tiek izšķirtas divas galvenās modeļu grupas: statistiski modeļi – tēli un dinamiski modeļi – darbības. Ja darbību veic subjekts ar apziņu, tad runājam par rīcības modeļi.

## Izziņas metodika

Pēdējos gadu desmitos vienas paaudzes dzīves laikā notiek sabiedrības sociālās struktūras un ideoloģijas būtiskas izmaiņas. Jāpārskata tradicionālās uzskatu sistēmas, sākot no izziņas pamatprincipiem. Šie principi jāliek zinātniskas pasaules izpratnes pamatā, veidojot ideoloģiju un tās sastāvdaļu – zinātniski pamatotu morāli. Izglītības sistēmai turpmāk aktīvi jāvērsas pret vienkāršotu, nezinaatnisku koncepciju izmantošanu, kas pašlaik tiek pieļauta. Šīs vienkāršotās koncepcijas ļauj iet vieglākās pretestības ceļu un aizvītot sarežģītu zinātnisku izpēti un diskusiju ar reliģioziem, dogmatiskiem priekšstatiem par pasaules radīšanu, dvēseli, pēcnāves dzīvi, dzīves jēgu.

Pirmais pēc noklusēšanas atzītais princips pasaules izziņā ir pētošā subjekta un pētāmo objektu eksistence. Parasti tiek pievienota prasība par objekta neatkarību no subjekta, taču tā nav absolūta. Fizikas sasniegumi, pirmkārt, Einšteina, Podolska, Rozena paradoksa (EPR) analīze, parāda, ka visi notikumi mūsu pasaulē ir potenciāli vai reāli saistīti ar mijiedarbībām (Einstein, 1935). Jebkurš signāls, kurš ļauj spriest par objektu, ir saistīts ar mijiedarbību. Tātad ir jāpieņem vismaz divi saistīti principi: 1) pētošais subjekts un pētāmais objekts eksistē un ir pietiekami neatkarīgi, autonomi, lai tos varētu nodalīt; 2) pilnīga (absolūta) izolācija subjektam no objekta nav iespējama.

No šiem principiem var secināt: 1) atteikšanās no tādu objektu pētīšanas, ar kuriem nav iespējama mijiedarbība; 2) objekta autonoma eksistence, pietiekami zems mijiedarbības ar subjektu līmenis, lai varētu nodalīt objektu no subjekta (t. sk. atteikšanās no solipsisma). Divas piezīmes par robežgadījumiem: 1) var pētīt dažāda veida netiešas mijiedarbības un iespējas konstatēt pētāmā objekta pastarpinātu ietekmi, parādīšanos; 2) var pētīt apziņas parādības subjektīvi, introspektīvi, nodalot pašapziņu, subjektu, pētošo “Es” no apziņas, visa integrālā “Es” (Metzinger, 2010).

Trešais princips ir kopējās, integrālās subjekta un objekta attiecību sistēmas objektīva vērtēšana paralēli objekta pētīšanai, ko veic subjekts. Šis princips papildina pirmos divus un nozīmē atteikšanos no apziņas nodalīšanas, piešķirot tai kādas unikālas īpašības. Citiem vārdiem, tā ir atteikšanās no nemateriālas, pārdabiskas apziņas būtības, no “dvēseles”. Tas nozīmē, ka apziņa pakļaujas tādiem pašiem likumiem kā pētāmie objekti un ka visi secinājumi par mijiedarbībām, to interpretācija ir “apgrieziami”, subjekta un objekta attiecības, mijiedarbību veids nav unikāls, neatkarējams (kaut gan katra konkrēta novērojamā parādība, konkrēts notikums var būt unikāls).

Visi trīs minētie principi ir grūti definējami precīzāk, jo tieši attiecas uz paša pētnieka, aktīvā subjekta, eksistenci. Piedāvājama princīpu variants faktiski nozīmē atteikšanos no reliģiskā, “ticības” virziena, no Dieva jēdziena izmantošanas. Visus trīs principus var apskatīt vienoti, kā vispārīgu eksistences principu, kurš jāliek jebkuru tālāko spriedumu pamatā, ja tiek izslēgti idealistiskie, reliģiozie varianti. Apvienotais eksistences princips, ar kuru sākt pasaules aprakstu, varētu būt objektīvas pasaules pastāvēšana, kuras visas daļas var mijiedarboties (vismaz potenciāli) un no kuras var izcelt autonomu subjektu, kas ir saistīts ar objektīvo pasauli, bet ir pietiekami neatkarīgs autonomai funkcionēšanai.

Ar eksistences principu tieši saistīts ir patiesības (fakta) jēdziens. Tālāk tiks sīkāk analizēta laika, telpas un notikumu būtība, bet šeit pieņemsim notikumu eksistenci kā dotu. Patiesība visvienkāršākajā interpretācijā tad ir kaut kas nemainīgs attiecībā pret citu, kas mainās. No šīs interpretācijas seko, ka visas patiesības (fakti) ir relatīvas un eksistē noteiktās robežās. Absolūtas, mūžīgas patiesības būtu iespējamās tikai kā ekstrapolācija uz bezgalību (laikā un/vai) telpā. Katra mums pieejama patiesība eksistē tikai noteiktās robežās, kuras ne vienmēr ir viegli noteikt, tātad ir relatīvas (attiecībā uz vidi un laiku). Patiesības izteikšanas formas ir dažādas, sākot ar nelieliem informācijas apjomiem, atsevišķu apgalvojumu, faktu formā un turpinot ar dažādu elementu apvienojumu lielākās vai mazākās grupās, sistēmās, modeļos. Turpmāk pašus vienkāršākos apgalvojumus par pasauli nodalīsim kā faktus, bet apgalvojumus ar sarežģītāku struktūru apskatīsim kā modeļus, statiskus un dinamiskus, ar vairāku elementu veidotu uzbūvi, kura ietver arī hierarhiskas attiecības (modeļu modeļi, modeļu grupas utt.). (Robeža starp faktu (izolētu elementu) un modeli (struktūru) ir nosacīta, un tālāk to nedaudz precizēsim.)

Patiesība ir pasaules (ārējās un iekšējās) nepārtraukti notiekošo (un subjektīvi novērojamo) izmaiņu invariants, t. sk. modelis, statisks un/vai dinamisks. Daudzu subjektu novērojumos konstatētais tas pats (vai “gandrīz” tas pats) invariants (modelis) kļūst nozīmīgs (jo vairāk novērojumu, jo svarīgāks). Katram objektam var izveidot daudzus modeļus, tāpēc pastāv daudzas patiesības, kuras papildina cita citu. Dažādu subjektu invarianti (modeļi) vienmēr atšķiras, bet savstarpējā saziņa ļauj

vienoties par atšķirību izvērtēšanu un lietot saskaņotas invariantu kopas, sistēmas. Viena šāda kopa ir valoda, t. sk. filozofijā plaši apspriežamā jēdzienu sistēma. Dažādu modeļu salīdzināšana, apkopošana un izmantošana ir cilvēces pastāvēšanas pamats, tādēļ filozofijas, lingvistikas un matemātikas kopīgā darbība dažādu jēdzienu un valodu labākas izpratnes sasniegšanai ir arvien vairāk nepieciešama, jo izmantotajiem modeļiem dažādojas arvien vairāk, tradicionālās izpratnes kļūst neefektīvas, neskaidrības un pretrunas palielinās. Matemātika un lingvistika (ieskaitot loģiku, semiotiku un citus jēdzienu un simbolu “apstrādes” paņēmienus) dod instrumentus jēdzienu un valodu veidošanai un uzlabošanai, bet filozofija (pirmkārt, hermeneitika, fenomenoloģija) ir nepieciešama kopīgās ainas izpratnei un jauno uzdevumu sekmīgai saskaņotai risināšanai.

Vēl divi principi būtiski atvieglo esamības pētīšanu, bet tie ir jāpievieno iepriekš apskatītajiem principiem kā praktiska noruna, kā praktiski vajadzīgi līdzekļi pieejas spriedumu veidošanai.

Pirmā pieeja ir minimālisma princips – meklēt vienkāršāko no vairākiem iespējamiem skaidrojumiem (“Okamas asmeņa” princips – atmet, “nogriezt” visu lieko, bez kā var iztikt). Atteikšanās no visa liekā, ārpus pieredzes (aktuālas vai potenciālas) esošā ir materiālisma pamatā. Ar pieredzi, uztveri nesaistītas “būtības” (kā likums, nemainīgas, ārpus dabas, ārpus “mūsu” pasaules eksistējošas) pieņemšana ir reliģijas un ideālisma pamatā. Okamas princips pēc būtības ir ekvivalents Dieva (vai citu pārdabisku spēku, citu “pasauļu”) noliegšanai.

Otrā pieeja ir – dalīt pētījumus, jaunrades darbības, jaunus objektu aprakstus lietišķos, pielietojamos (praktisku mērķu sasniegšanai) un fundamentālos, kas vērsti uz jaunu, līdz šim neatklātu sakarību atrašanu. Otrā pieeja aptuveni atbilst E. Gidensa dubultās hermeneitikas izmantošanai (Gidens, 1999). Pielietojamība prasa apvienot zināmos, pārbaudītos faktus vienotā, saskaņotā sistēmā, modelī, pievienojot arī nepārbaudītus, hipotētiskus datus sistēmas “noslēgšanai”, iekšējo pretrunu un neskaidrību novēršanai. Fundamentālo “pētījumu” (vai tai ekvivalentas “pieredzes”) būtiskā pazīme ir “nekritiska” attieksme pret pretrunām, nesaskaņotības, negaidītu (no iepriekšējās pieredzes viedokļa) faktu pētīšana, neatmetot jaunu saskaņošanas iespēju, jaunu modeļu, jaunu teoriju veidošanu.

Šīs divas pieejas papildina viena otru, jo Okamas principa radītā atteikšanās no liekiem meklējumiem tiek kompensēta ar praktiski nevajadzīgu, neizmantojamu (vismaz ne uzreiz) sakarību meklēšanas atzīšanu. No otras puses, atrastās sakarības, modeļi ir nepārtraukti jāuzlabo, atmetot lieko, sarežģītas konstrukcijas (modeļu uzbūves un saistības veidošanā) tad, kad to var aizvietot ar jaunu universālāku, vienkāršāku modeli (teoriju).

Papildināmības (komplementaritātes) princips, kuru sīkāk apskatīsim turpmāk, pieprasa neapstāties pie objekta viena apraksta (modeļa) vai skaidrojuma. Minimāli divi skatu punkti novērš lielāko daļu kļūdu, bet parasti noder arī vairāk dažādu skatu punktu. Dabas daudzveidība neļauj visu ietvert vienā modelī (Teorijā par Visu (TPV)), tādēļ dažādu modeļu, dažādu pieeju un dažādu paradigmu paralēla izmantošana jāatzīst par nepieciešamību. Vispopulārākais ir divu skatu punktu variants, kurš pazīstams jau Japānas mākslā un pasaules uztverē kā in-jan princips



un kura izmantošanu zinātnē ir apcerējis Edgars Siliņš savā eseju krājumā “Lielo patiesību meklējumi” (Siliņš, 1999).

Minētie pamatprincipi, pirmkārt, pirmie divi, pozicionē pasaules ainas pētīšanu kopumā, atdalot, atmetot tos variantus, kurus parasti filozofijā saista ar ideālismu:

- a) objektīvo, t. i., ticību Dievam, reliģiozās pasaules ainas kādam variantam, ieskaitot antropoloģisko (antropo) principu, vai
- b) subjektīvo, t. i., ticību apziņas pārdabiskajai, dievišķajai, neizskaidrojamai būtībai.

Ideālisms pretstata fiziskajai pasaulei neizzināmu, pārdabisku daļu, tādēļ pēc būtības ir pretrunā ar Okamas principu, jo neļauj iztikt tikai ar visu savstarpējās mijiedarbības saistīto, “mūsu” pasauli, bet liek pievienot kaut ko ārpus šīs “mūsu” pasaules esošu, tātad kaut ko lieku. Simboliska ir leģendārā determinisma pamatlīcēja Pjēra Simona Laplasa atbilde uz Napoleona Bonaparta jautājumu par Dieva vietu Laplasa deterministiskajā pasaules skaidrojumā: “Man šāda hipotēze nebija vajadzīga.” (Suskind, 2006)

Eksistences principa un minimālisma principa apvienošanas sekas ir vairāki būtiski secinājumi par pasaules uzbūvi: eksistē mijiedarbības, tātad 1) eksistē nemainīgi, stabili (attiecībā uz katru konkrēto apskatāmo mijiedarbību) veidojumi, makroobjekti (atšķirami cits no cita), kuri ir aprakstāmi pirms un pēc mijiedarbības; 2) notiek stabilo veidojumu izmaiņas, kuras ļauj konstatēt mijiedarbības kā notikumus. Lai varētu eksistēt mijiedarbības, jāpieļauj stabilas un mainīgas daļas vienlaicīga, paralēla eksistence. Izmaiņai, kuru nevar pārveidot par stabilas sistēmas stabilu daļu, jābūt neprognozējamai, gadījuma rakstura savā būtībā, nevis tikai kaut kādā tuvinājumā. Aprobežojšanās ar novērojamām mijiedarbībām liek atteikties no bezgalībām gan lielos, gan mazos mērogos, no bezgalīgi lielu un bezgalīgi mazu izmēru, īpašību izmantošanas, no absolutizācijas. Rezultātā jāatstāj tālākai pētīšanai tikai galīgs, kaut arī ļoti liels skaits gan lielu un ļoti lielu, gan mazu un ļoti mazu objektu ar galīgiem stabili un nejaušu īpašību, raksturojumu kompleksiem. Saskaņā ar minimālisma principu ārpus šīs galīgās kopas paliek viss, ar ko nav iespējams veidot mijiedarbību, iekļaujot to vismaz potenciāli novērojamo objektu kopā. Tātad, arī atsakoties no determinisma, Dievam vieta neparādās.

Mijiedarbība parādās kā notikums tad, kad nelokāli parādās nejaušība. Lokāla parādīšanās neizbēgami novestu pie secinājuma par bezgalīgi mazu (telpā un/vai laikā) notikumu. Atteikšanās no bezgalības prasa nelokalitāti. Nelokāls nejaušs notikums nelokāli saista dažādas vietas telpā, bet notikuma nejaušais raksturs aizliedz eksistēt nelokāliem, tātad momentāniem signāliem.

Notikumu nelokālā daba teorētiski tika paredzēta jau 1935. gadā kā Einšteina, Podolska, Rozena paradokss (EPR), bet eksperimentāli tika droši apstiprināta tikai 21. gadsimta sākumā (Gisin, 2014). EPR ir cieši saistīts ar mikropasaules īpašībām, vispirms ar elementārdaļiņu principiālo neatšķiramību, identitāti. Klasiskās, atšķiramu daļiņu statistikas (Gausa sadalījuma) vietā mikropasaulē jālieto kvantu statistika: Fermi–Diraka statistika fermioniem un Bozes–Einšteina statistika bozoniem.

Mikroobjektus nav iespējams droši identificēt, atšķirt citu no cita un izsekot to trajektorijām. Patiesības kā nemainīga objekta, noteiktu laiku eksistējoša invariants

jēdziens mikropasaulē ir tikai tuvinājums, kurš kļūst pielietojams savstarpēji saistītu kvantu (elementārdaļiņu) kopai ar pietiekami lielu daļiņu skaitu un relatīvi vāju ārējo (kopu mainīgo) mijiedarbību ar apkārtni (vidi). Kritērijs robežai starp mikropasauli un makropasauli ir Heizenberga nenoteiktības princips:  $\Delta p \times \Delta x > h$  jeb  $\Delta E \times \Delta t > h$  (impulsa  $p$  un koordinātes  $x$  nenoteiktību  $\Delta p$  un  $\Delta x$  reizinājums  $\Delta p \times \Delta x$  vienmēr lielāks par Planka konstanti  $h$  (jeb enerģijas  $E$  un laika  $t$  nenoteiktību  $\Delta E$  un  $\Delta t$  reizinājums  $\Delta E \times \Delta t$  vienmēr lielāks par Planka konstanti)).

Mikropasaulē kvanta (elementārdaļiņas) mijiedarbības rezultāti ir a) trajektorijas un/vai orientācijas un citu brīvības pakāpju (“pozīcijas”) maiņa; b) pārveidošanās par citiem kvantiem. Ja vidējā enerģija (*temperatūra*) vidē ir pietiekama, lai pārveidošanās notiktu biežāk nekā trajektorijas maiņa (visu kvanta brīvības pakāpju telpā), tad varam konstatēt kvantu un ar to saistīto objektu (un “patiesību”) eksistences praktisku (novērojamu) neiespējamību. (Mikropasaules kvantu būtiskās “īpatnības” parādās, veidojot apmaiņas spēkus (ķīmiskās saites), supravadāmību un kvantu šķidrumus, lāzeru starojumu, EPR paradoksā utt.)

Robeža starp makropasauli un mikropasauli ir saistītu kvantu grupa (apvienojums), kura kļuvusi pietiekami liela, lai būtu stabila, “maz” mainīga (kvazistabila), un kura “novērojumu” laikā nepaspētu “delokalizēties” (tuneļefektā kvantu apmaiņas rezultātā pārveidojoties par citiem kvantiem u. tml.). Eksistence un tāpat patiesība kā novērotājam (subjektam ar apziņu) tieši pieejami fenomeni pastāv tikai makropasaulē. Mikropasaules eksistence (un patiesība) ir nosacīta, relatīva modeļu kopa (subjekta, novērotāja radīta), kura to saista ar makropasauli. Mikropasaules objekti eksistē objektīvi, bet to novērošana ir pastarpināta, iespējama ar makropasaules objektu palīdzību. Tālāk tiek apskatīti makropasaules modeļi, jo mikropasauli jāapskata, balstoties uz nelokalitāti un kvantu pārveidošanos. Robeža starp makropasauli un mikropasauli ir relatīva, atkarīga no izvēlētajā stabilitātes kritērija (makrokompleksa dzīves laika, novirzes no līdzsvara lieluma un iestāšanās laika, “ekranizācijas” attāluma, kvantu objekta (elektrona, fonona, fotona utt.) brīvā noskrējiena garuma u. tml.). Mikropasaules problēmas šeit sīkāk netiks apskatītas.

Pasaules (makropasaules) apraksts sastāv no trīs galvenajām daļām:

- fiziskā, objektīvā pasaule (kura visa kopumā satur arī katru subjektu);
- apziņa (subjektam piederoša, mijiedarbībā ar objektīvo pasauli esoša, ieskaitot pašu apziņu);
- subjektu apkopotā, objektīvizētā pasaules aina (pasaules modelis) (Siliņš, 1999).

Pievienojas ceturrtā abstraktā visu invariantu kopa, kura tuvojas, bet nesakrīt ar objektīvajiem invariantiem (statiskiem un dinamiskiem) – Platona pasaule, ideālā.

Pasaules izziņa balstās uz modeļu veidošanu, glabāšanu un izmantošanu. Modelis ir reāls vai simbolisks (sastāv no kādā materiālā nesējā fiksētiem “ierakstiem”) objekts, kurš tiek izmantots cita objekta (oriģināla, arī reāla vai simboliska) aizstāšanai. Tāpat modelis netieši vienmēr paredz arī subjektu, kurš izmanto vienu objektu (modeli) cita objekta (oriģināla) vietā.

Modeļus var iedalīt statiskos un dinamiskos. Jebkuri objekti eksistē laikā un telpā, bet, ja modeli izmantojošo subjektu interesē tikai (vai galvenokārt) oriģināla



telpiskās, strukturālās (topoloģiskās) īpašības, stāvokļi (relatīvi neatkarīgi no laika), tad modeli var nosaukt par statisku. Ja svarīgas ir stāvokļu izmaiņas, tad modelis ir dinamisks un ietver vairākus (vismaz divus) dažādos laika momentos eksistējošus statistiskā modeļa saistītus variantus, tātad jau ir sarežģītāks.

Cilvēka psihe balstās uz rīcības modeļu veidošanu, glabāšanu un izmantošanu (Dzelme, 2002). Rīcības modelis ir dinamiska modeļa veids, kurš satur

- a) sasniedzamā beigu stāvokļa, mērķa tēlu (raksturojumu, statistisku modeli) – vajadzību;
- b) izejas stāvokļa tēlu (raksturojumu, statistisku modeli), iespēju izpratni (konstatāciju, aprakstu) – tagadni;
- c) komandu (operāciju, darbību, dinamisku modeļu) secību (algoritmu) pārejai no izejas uz beigu stāvokli – rīcību.

Daži būtiskākie operāciju kombināciju (rīcības) veidi ir

- a) vērsti uz ārējo reālo darbību (adresēta efektoriem – fiziska subjekta iedarbība uz apkārtējo ārējo vidi, t. sk. subjektam pārvietojoties; ārējo receptoru (redze, dzirde, tauste, garša, smarža) darbības vadīšana; signālu veidošana, t. sk. valodas formā (reālā rīcība);
- b) vērsti uz psihi, uz virtuālu automātisku zemapziņas darbību, uz citu psihes struktūru (rīcības modeļu) pārveidošanu un aktivēšanu bez refleksijas, bez tiešas apzināšanās (bez “Es” modeļa iejaukšanās, zemapziņā), t. sk. intuīcija un refleksi (nosacījuma un beznosacījuma) (zemapziņa) (“bezapziņa”);
- c) psihē notiekoša ārējās (efektoru) darbības apzināta modelēšana, rīcības modeļu “pētīšana”, neizpildot pilnībā, īstenībā, t. sk. domāšana kā “iekšējā runa”; sava ķermeņa daļu “apzināšana” (propiorecepcija); ārējo receptoru darbības modelēšana, veidojot tēlus (no pagātnes – “atmiņas”, nākotnes iespējām – “sapņi”, vēlmes) (“zemapziņa”);
- d) nākotnes darbību hierarhisku virkņu veidošana un vērtēšana, izmantojot modeļu hierarhisku struktūru un plašu laika intervālu diapazonu, – nākotnes plānošana psihē, apzināti kombinējot modeļu veidošanu (apziņā, ar “Es” modeļa iejaukšanos) ar to “caurskatīšanu” un vērtēšanu (“apziņa”).

Katra modeļa sastāvdaļa var būt ar kompleksu, hierarhisku struktūru un var savukārt saturēt rīcības modeļus un dažādas to kombinācijas. Katra komanda (operācija), kuru formē darbības subjekta psihe aktīvas darbības veikšanai, savukārt var sastāvēt no vairākiem rīcības modeļiem. Psihē paralēli notiek visu minēto tipu modeļu veidošana un vērtēšana ar emociju palīdzību (Dzelme, 2002). Pētot kognitīvo darbību un tās motivāciju, jāņem vērā modeļu veidošanas un vērtēšanas kompleksais raksturs, apziņas un zemapziņas paralēlā darbība un tēlu un simbolu, emociju un loģikas mijiedarbība, sinerģija.

Būtisks princips pasaules izpratnei un izzīņai ir vēsturiskuma atzīšana, evolūcijas princips kā daudzveidības, visu sarežģīto, komplekso struktūru rašanās ceļš no sākotnējās vienkāršības, kvazilīdzsvara. Nepārtrauktā mijiedarbību un to kombināciju virkne, klasteru veidošanās, kvantu fluktuācijas un spontānā simetrijas zaudēšana (SSZ), sākot no Lielā sprādziena (LS) brīža ideālā līdzsvara, maina objektus, radot arvien lielāku daudzveidību (notikumi plūsmās (enerģijas izkļiede), ko apraksta

nelīdzsvara termodinamika) (Suskind, 2006). Lokāli veidojas kvazilīdzsvara apgabali, kuros mijiedarbībās izpildās 1. termodinamikas likums un veidojas plūsmas un līdzsvara atjaunošana, objektu vienkāršošana (aug haoss, palielinās entropija, ko apraksta 2. termodinamikas likums) (Prigogine, 1997). Sākotnējais LS brīža ideālais līdzsvars (visu stāvokļu identitāte) saskaņā ar 3. termodinamikas likumu tomēr vairs neatjaunojas. Mūsu – novērojamās pasaules un tās daļu – vēsturei, evolūcijai ir sākums, LS, kura izpratnei ir iespējams tuvoties. (Mūsu pasaulē tālākai apspriešanai iekļaujam tikai visu potenciāli novērojamo (saskaņā ar 2. pamatprincipu), atmetot principā nenovērojamo.) Pašlaik par pasaules sarežģītības veidošanās sākumu pieņemam LS, pirms kura eksistēja vienmērīgs visu objektu (lauku un daļiņu, bozonu un fermionu) sadalījums ar tam piemītošām kvantu fluktuācijām (Planka laika un garuma robežās). Visi sarežģītie objekti veidojas pakāpeniski, mijiedarbību rezultātā, pēc telpas un kvantu (lauku un daļiņu, bozonu un fermionu) rašanās, laiku veidojošajā nejausību plūsmā.

Jebkuras mūsu pasaules daļas (t. sk. Saules, Zemes, dzīvības un apziņas) rašanās un pārveidošanās notiek pakāpeniski, nejausību plūsmā. Lai saprastu pašreizējo stāvokli un tā tālāko izmaiņu iespējas, jāizmanto informācija par interesējošā objekta evolūciju. Tikai saistība starp objekta (vai objektu kopas) tagadni un objekta attīstības modeļiem ļauj izprast objekta uzbūvi un nākotni.

## Diskusija (papildināmība (komplementaritāte) un pretrunas)

Katram reālam objektam (t. sk. arī modelim) var izveidot vairākus dažādus modeļus. Piemēram, par elektrona un fotona modeli var kalpot ideāls (“matemātisks”) vilnis. Katrs modelis apraksta objektu tikai daļēji (šeit jāizslēdz kvantu pasaule, piemēram, viena kvanta (elementārdaļiņas) modeļošana ar tādu pašu kvantu, jo kvanti ir neatšķirami un mijiedarbības ir nelokālas (jāņem vērā kvantu sapinums jeb EPR efekts (Einstein, 1935)). Ja izvēlamies citu modeli, kurš būtiski atšķiras no pirmā (ir “pretējs” vai “ortogonāls”), tad iegūstam iespēju vismaz daļēji aprakstīt tās objekta īpašības, kuras netiek aprakstītas ar pirmo modeli. Piemēram, par elektrona un fotona modeli var kalpot ideāls (“matemātisks”) punkts (daļiņa). Bieži ar diviem “ortogonāliem”, viens otru papildinošiem (komplementāriem) modeļiem pietiek, lai aprakstītu visas interesējošās objekta īpašības. Elektrona, fotona un citu kvantu objektu gadījumā tas ir populārais un daudz apspriestais viļņa daļiņas duālisms.

Divu ortogonālu modeļu izmantošanas lietderīgums ir apkopots Edgara Siliņa secinājumā, ka katrai lielai patiesībai pretējs apgalvojums arī ir patiesība (Siliņš, 1999). Ar “lielu” patiesību šeit faktiski tiek saprasts netriviāls modelis, kurš nes būtisku informāciju un kuram “ortogonālais” modelis satur pirmo modeli papildinošu informāciju pietiekamā daudzumā, lai tā būtu netriviāla. (Triviāla ir informācija, kura ir acīmredzama “vidējam” speciālistam. Robežas starp triviālo (acīmredzamo) un netriviālo, parasto un “lielo” patiesību ir diezgan mainīgas un atkarīgas no konteksta.)

Vispārinot duālisma principu, iegūstam objektu (pasaules izzināšanas) daudzmodeļu pieejas auglīgumu un nepieciešamību. Jo sarežģītāks objekts, jo vairāk ortogonālu, cits citu papildinošu, komplementāru modeļu nepieciešams objekta precīzai aprakstīšanai, jo vairāk dimensiju nepieciešams dauzddimensiju “modeļu

telpā”. (Modeļu pētīšana nav šī darba mērķis, tādēļ tālāk patiesības jēdziens un modeļu definīcijas izglītībā netiks sīkāk iztirzātas, apspriestas un saskaņotas ar matemātikas definīcijām, bet šis uzdevums varētu būt interesantu turpmāko pētījumu saturs.)

Vienlaicīga viena objekta dažādu modeļu izmantošana var tikt uztverta kā šo modeļu pretrunīgums, piemēram, viļņa un daļiņas modeļi elektronam un fotonam. Faktiski pretrunas formālās loģikas izpratnē te nav, jo šie dažādie modeļi jālieto dažādi, katrs savā vietā, savu uzdevumu risināšanai, atšķirīgu situāciju un procesu aprakstīšanai un paredzēšanai. Tā viļņu modelis ir piemērots gan elektrona, gan fotona aprakstīšanai pie mazām enerģijām, bet daļiņu modelis – pie lielām enerģijām. Pretrunas starp modeļiem nav, bet situācijai nepiemēroti izmantots modelis dod sliktākus, neprecīzākus rezultātus un/vai prasa daudz vairāk pūļu rezultātu iegūšanai (aprēķinu, pārveidojumu, interpretāciju u. tml. veikšanai). Jāprot izvēlēties situācijai atbilstošos modeļus no iespējamās kopas un jāsaprot katra modeļa pielietošanas robežas. Robežu noteikšana vienmēr ir sarežģīts uzdevums, taču bez tā atrisināšanas nav iespējama sekmīga darbība.

Jāņem vērā, ka faktu, modeļu un priekšstatu sistēmā pastāv arī nepārvaramas, loģiskas pretrunas, kuras jāatšķir no papildinošu modeļu (teoriju, priekšstatu) izmantošanas. Daudzos gadījumos pretrunas tiek pārvarētas, pareizi (t. i., atbilstoši situācijai) nosakot attiecīgā modeļa izmantošanas robežas. Tā, piemēram, plakanas Zemes modelis ir labi pielietojams dažu kilometru attālumam, bet neder, pārsniedzot tūkstošus kilometru. Tomēr daudzos gadījumos, visbiežāk dabaszinātnēs, ir jāizšķiras par viena varianta izmantošanu. Sociālajās un humanitārajās zinātnēs lielāko daļu pretrunu var pārvarēt, atbilstoši nosakot modeļu pielietošanas robežas un precīzi definējot izmantojamās jēdzienus.

Dinamiskiem modeļiem parādās iespējamās atšķirības starp dažādos laika momentos iespējamiem stāvokļiem. Var nosaukt par pretrunu bifurkāciju, vairākus alternatīvus, paralēlus variantus, paralēli eksistējošus modeļus, kuri veidojas no viena sākotnējā (no viena izejas stāvokļa), bet tā nav loģiska pretruna, kas izslēdzama no pētīšanas. Apspriežot modeļu atšķirības un pretrunas, jāņem vērā pretrunu dažādība un jānodala loģiskās, nepieņemamās (objekta apraksta veidošanai) pretrunas no vajadzīgajām objekta izpratnei, divu veidu “imanentām” pretrunām:

- a) vairāki paralēli eksistējoši (statiski), cits citu papildinoši (komplementāri) apraksti;
- b) vairāki dinamiski modeļi viena objekta izmaiņu laikā, vairāki alternatīvi objekta izmaiņu varianti (bifurkācijas).

Pretrunīgums viena objekta aprakstīšanā ar daudzu modeļu palīdzību sevišķi skaidri parādās, aprakstot procesus un meklējot rīcības modeļus noteiktu rezultātu sasniegšanai. Subjekta mērķu sistēma ir pretrunīga tādā nozīmē, ka, sasniedzot vienu mērķi, tiek traucēta, apgrūtināta cita mērķa sasniegšana. Atbilstoši rodas pretruna starp attiecīgajiem modeļiem, kuri varētu novest pie dažādiem rezultātiem, bet kuri traucē cits citam. Šādas pretrunas var novērst vai samazināt, saskaņoti nosakot mērķus, vērtības un prioritātes. Rīcības pretrunas ir atrisināmas, atbilstoši izvēloties rīcības modeļus, un nav nepārvaramas atšķirībā no loģiskām, formālām pretrunām. Rīcības pretrunas parasti novērš, atdalot laikā dažādos rīcības modeļus, pirmkārt,

atdalot tuvos un tālākos mērķus, pamatojoties uz mainīgām vērtībām, kas atbilst dažādiem mainīgiem mērķiem.

Tātad, nosakot modeļu pielietošanas mērķus un robežas, var novērst pretrunas starp viena objekta (rīcības) modeļiem un izvēlēties no vairākiem objektīvi derīgiem subjektīvi labāko. Rīcība veido praktiski nepārtrauktu ķēdi, tādēļ rīcības modeļu veidošanā ir jāizmanto dažādi ķēdes daļījumi posmos un apakšposmos, radot hierarhisku sistēmu (no rīcības modeļiem un mērķiem). Atbilstoši jālieto hierarhiska sistēma vērtībām, kuras nosaka modeļu izvēli.

Modeļu lietošanas robežas mainās atkarībā no pašu modeļu satūra, izmantošanas veidiem un saistības ar citiem modeļiem. Sākotnēji pretrunīgus, izslēdzošus modeļus bieži var apvienot kopējā sistēmā (izveidojot vienu apvienotu modeli ar sarežģītāku iekšējo struktūru un precizētu dažādo sākotnējo modeļu mijiedarbību), atrodot katram sākotnējam modelim savu vietu ar savām (parasti izmainītām!) robežām. Tā, piemēram, gaismas (elementārdaļiņas fotona) kādreizējie vēsturiski eksistējušie apraksti tikai ar vilni vai tikai ar daļiņu tagad ir aizstāti ar apvienotu viļņa daļiņas modeli. Pie lielām enerģijām noteicošās ir daļiņu īpašības (radioaktīvā gamma starojuma aprakstam ērtāk izmantot daļiņas modeli), bet pie mazām piemērotākais ir viļņu modelis (radioviļņu izplatīšanās aprakstam). (Līdzīgi monisms (B. Spinoza, G. V. Leibnics) apvieno duālisma “lietu sevī” (garu, ideju) un “lietu mums” (matēriju, parādību) vienotā pasaules modelī ar visaptverošas substances mijiedarbību.)

Dažādos viena objekta modeļus (visbiežāk divus papildinošus jeb komplementārus), kuri apraksta dažādas, viena otru neizslēdzošas situācijas, īpašības, mijiedarbības, pareizāk būtu saukt par pretstatiem objekta raksturojumā, atstājot pretrunas jēdzienu gadījumiem, kad apraksti (modeļi) viens otru izslēdz, jo dod dažādus rezultātus vienam un tam pašam raksturojumam (vienā un tai pašā vietā un laikā), piemēram, dažādu elementārdaļiņas masu (neitrīno ar masu vai bez tās utt.).

Viena objekta izslēdzošus modeļus var apvienot vienā saskaņotā sistēmā, ja izdodas atrast kopēju pieeju, kopējus principus pretstatu pārvarēšanai. Bieži izrādās, ka divi vai vairāki pretrunīgi modeļi ir atsevišķi, vienkāršoti kāda sarežģītāka, apvienojoša apraksta gadījumi, varianti. Tā, piemēram, viļņu pakete, kas apraksta reālu elementārdaļiņu, ņemot vērā gan viļņa, gan daļiņas īpašības, var tikt reducēta uz vienu vilni no paketes (mazām enerģijām) vai apvienota vienā lokalizētā objektā – punktveida daļiņā (lielām enerģijām, atsevišķu viļņu skaitam paketē kļūstot bezgalīgam).

Pretstati objekta aprakstā, modeļu apvienošana un sadalīšana sasauca ar pretrunu pārvarēšanas dialektiku G. V. Hēgeļa filozofijā (tēze – antitēze – sintēze). Dažādība objektu aprakstos tomēr ir plašāka un ļauj apskatīt lielāku skaitu variantu.

## Pasaules modeļi

Izglītības sistēmai ir vajadzīga zinātniski pamatota, saskaņota, nepretrunīga nozīmīgāko pasaules (un tās daļu) modeļu (ideju, teoriju) kopa, kura kalpo par pamatu ideoloģijai, kas nodrošina ilgtspējīgu sabiedrības attīstību. Dažas svarīgākās daļas šajā kopā ir mūsu Visuma radīšanas modelis un ar to saistītie postulāti un principi (LS, bezgalības eksistence, antropais princips un TPV), apziņas modelis (gribas

brīvība un SSZ), tikumības (sabiedrības struktūras) modelis (vēstures “progress”, TTP). Šajā pētījumā jāaprobežojas ar dažām shematiskām piezīmēm par šo ļoti plašo problēmu loku. Nepieciešama aktīva pedagoģijas, filozofijas un mākslas pārstāvju sadarbība savā starpā un ar visām dabas, sociālajām un humanitārajām zinātnēm, lai izveidotu ideoloģiju kā zinātniski pamatotu un pedagoģiski pielietojamu pasaules, sabiedrības un psihes modeļu sistēmu.

Visuma radīšanas modelim jāliek par pamatu priekšstats par LS, noraidot aktuālas bezgalības atzīšanu un antropo principu visos tā veidos (Prigogine, 1997; Suskind, 2006). TPV ir domājama kā tuvinājums, jo mūsu izziņu vienmēr ierobežo jebkuras informācijas galīgums (Smolin, 2013). Kurta Gēdeļa teorēma par jebkuras aksiomu kopas nepilnīgumu izmanto aktuālas bezgalības jēdzienu, tādēļ tās un līdzīgu teoriju secinājumi ir tikai tuvināti (Podnieks, 1992). Aktuālas bezgalības atzīšana loģiski noved pie Dieva vai cita ekvivalenta priekšstata (par “pārdabiskiem” spēkiem) eksistences, tādēļ no tās jāatsakās.

Apziņas modelis jāveido saistībā ar izpratni par bioloģisko evolūciju, darvinismu, ņemot vērā SSZ ietekmi uz visiem dabas procesiem, t. sk. brīvo gribu (Wade, 2006). Dabaszinātnes ļauj pārliecinoši noraidīt reliģiskus un ezoteriskus priekšstatus par apziņu un “dvēseli”, aizvietojojot tos ar zinātnisku modeli (Metzinger, 2010).

Tikumības modelis lielā mērā balstās uz TTP (Rawls, 1999; Zdanoviča, 2016). Uz objektīvu uzvedības modeļu izpēti balstīta etnosu tiesību atzīšana un izskaidrošana ļauj īstenot morāles normu pamatošanas uzdevumus, ļauj demonstrēt indivīda un grupas interešu kopību un parāda taisnīguma un solidaritātes principu izmantojamību un TTP piemērotību.

No ideoloģijas viedokļa vissvarīgākais ir pierādīt grupas, sabiedrības interešu ievērošanas nozīmi, pamatot altruisma nepieciešamību, efektivitāti un atbilstību vispārējiem pasaules uzbūves principiem un rīcības pamatiem. Rīcības modeļi ir individuāli pēc būtības, bet to mērķi var būt vajadzīgi vismaz divos galvenajos līmeņos:

- 1) subjekta (personas) individuālo vajadzību apmierināšana;
- 2) grupas (kolektīva, sabiedrības) kopējo vajadzību apmierināšana.

Vērtības kā mērķu vispārināti tēli un tikumi, kā rīcības veidi vērtību sasniegšanai tādēļ arī ir divējādi, individuāli un kolektīvi. Evolūcijas procesā saskaņoti, papildinot viena otru, veidojas vērtību un tikumu sistēma, kas ietver abus līmeņus.

Racionāli, pragmatiski indivīdu var viegli pārliecināt par individuālo vajadzību apmierināšanas nepieciešamību, tādēļ šajā līmenī loģika un “aprēķins” ir viegli pielietojami, un tas plaši notiek.

Grupas, kolektīva kopējo vajadzību apmierināšana (altruisms) ir būtiska izdzīvošanai, bet grūtāk pierādāma loģiski, ar indivīda “izdevīguma” pamatošanu, tādēļ šī vērtību un tikumu sistēmas daļa bieži tiek pamatota ar iracionāliem argumentiem, ar atsaukšanos uz “augstākām” autoritātēm, uz garu, dieviem u. tml. Zinātniskas ideoloģijas uzdevums ir pamatot sadarbības un piederības grupai nepieciešamību un izdevīgumu un ar mākslas palīdzību šo sadarbības, altruisma modeli sasaistīt ar emocijām, zemapziņu, intuīciju.

Pasaules uzskatā vērtību un tikumu sistēma parādās kā universāla, nepieciešama daļa, bet šīs daļas veidošanās notiek evolūcijas procesā kā izdzīvošanas nosacījums, vēsturiski, tādēļ ir saprotama tikai kopsakarībās, evolucionāri un vēsturiski. Ideoloģija (sākotnēji reliģijas veidā, vēlāk arī citos veidos) ir nepieciešama vērtību un tikumu sistēmas uzturēšanai sabiedrībā visas grupas (etnosa) izdzīvošanai. Individīda apziņā vērtību un tikumu sistēma darbojas pārsvarā intuitīvi, zemapziņas līmenī (Trups-Kalne, 2011). Evolucionāri tikumības un altruisma iedīgļi veidojas jau dzīvnieku pasaulē (De Waal, 2009). Apzināti, loģiski tikumība ir grūti izveidojama. Tādēļ “morālais likums manī” parasti liekas neizprotams, “augstākas varas” dots.

Zinātnes uzdevums ir veidot zinātnisku ētiku, kura pamato un izskaidro morāles normas, uz kurām balstās morāles kognitīvais aspekts (Trups-Kalne, 2011). Filozofijai un ētikai jāpamato noteikta vērtību un tikumu hierarhija, atrodot saistības starp indivīdu un sabiedrību, vidi, pasauli, jāparāda kopsakarības un indivīda vieta, saistība ar apkārtni, jāparāda personas transcendentālā daba, cilvēka un pasaules nesaraucamā sasaiste, kura izpaužas kopējās vērtībās.

## Dzīves jēga

Atbilde uz jautājumu par dzīves jēgu ir viens no jebkuras ideoloģijas stūrakmeņiem. Skaidra un pārliecinoša, zinātniski pamatota atbilde būtiski atvieglo visu citu ar ideoloģiju un morāli saistīto uzdevumu risināšanu. Dzīves jēgas skaidrojums ir ļoti dažāds, iekļauts daudzos kontekstos un bieži tiek pārprasts un neatbilstoši izmantots. Pirmkārt, jāņem vērā daudzie aspekti, daudzie skatu punkti, no kuriem un kas jēgu vērtē. Otrkārt, izmantošanas konteksts, vajadzību, mērķu un līdzekļu formulējums. Atzīmēsim dažus svarīgākos jautājumus dzīves jēgas zinātniskai pētīšanai. Dzīves jēgas vispusīgai apspriešanai ir jāņem vērā vismaz četri galvenie aspekti, skatu punkti:

- a) individuāli subjektīvais (visbiežāk saistītais ar jautājumu par dzīves jēgu) – pamatā emocionālais, attieksmju un pārdzīvojumu līmenī pastāvošais, kā laime, pašrealizācija;
- b) individuāli objektīvais – racionāli loģiskais, kā indivīda uzdevumu īstenošana situācijas kontekstā, egoistisks, uz indivīda izdzīvošanu vērstis;
- c) kolektīvi subjektīvais (noteicošais, tieši saistīts ar TTP) – filozofiski un mākslinieciski noformētas grupas (etnosa) pastāvēšanas idejas, principi, vērtības (ideoloģijas pamats), tikumība (kā uzvedības normu sistēma (morāles kodekss, baušļi)), dzīvesziņa, valstsgriba, taisnīgums, tiesiskums, valstiskums;
- d) kolektīvi objektīvais – altruistisks, grupas (etnosa) izdzīvošanai nepieciešamie mehānismi, sabiedrības pastāvēšanu un stabilitāti veidojošas institūcijas, valsts.

Indivīda dzīves mērķi, virzība tālākā (nedefinētā) nākotnē objektīvi veido dzīves jēgu. Šo mērķu īstenošanas pozitīvs emocionālais novērtējums ir subjektīvā dzīves jēga. Līdzīgi grupas izdzīvošanas mehānismu sekmīga īstenošana ir objektīvā grupas dzīves jēga, bet šo mehānismu iemiestojs ideoloģijā (izmantojot filozofiju, mākslu, reliģiju) – grupas subjektīvā dzīves jēga. Emocionālie mehānismi



nodrošina individuālo un kolektīvo mērķu, aspektu saskaņošanu, risinot pretrunas starp egoismu un altruismu.

Objektīvi dzīves jēga etnosam ir ilgtspējīgas attīstības nodrošināšana, par galveno līdzekli izmantojot nepārtrauktu zināšanu uzkrāšanu un izmantošanu. Šī transcendentālā pieeja (attiecībā uz atsevišķa indivīda dzīves jēgas formulējumu) jāliek par pamatu izvērstam zinātniskam (saistītam ar etnosa laikā neierobežotu eksistenci), patriotiskam dzīves jēgas raksturojumam. Ar mākslas un filozofijas palīdzību tālāk jāveido loģiska, simboliska un tēlaina, emocionāla konstrukciju sistēma, kura kalpo par stabilu pamatu dzīves jēgas izpratnei, ideoloģijai, sabiedrības, etnosa, valsts pastāvēšanai un attīstībai. Svarīgi ir izvēlēties un izglītībā, audzināšanā plaši izmantot emocionāli iedarbīgu, uzskatāmu, saprotamu simbolu un tēlu grupu, ar kuru asociē konkrēto etnosu, valsti. Pie šādiem simboliem pieder karogs, ģerbonis, himna utt. Jārūpējas, lai galvenie izvēlētie simboli nepaliktu izolēti, tādēļ tie jāsaista ar visu zināšanu un tēlu kopu, kura pamato etnosa un sabiedrības interešu svarīgumu.

Pamatvērtības, kuras ir dzīves jēgas pamatā, var aptuveni aprakstīt ar simbolisku jēdzienu grupām. Latvijai tāds simbolisku jēdzienu grupas aptuvens variants, kuru var likt dzīves jēgas pamatā, varētu būt patība, dzimtene, daile. Atšifrējot sīkāk, katru no šiem jēdzieniem var sasaistīt ar virkni priekšstatu, tēlu.

Patība – ticība sev (savai identitātei), stabilitāte, “savs kaktiņš, savs stūrītis zemes”, uzticība, ģimene, darbs (jēgpilns), pašrealizācija, brīvība (personīgā).

Dzimtene – sava zeme (daba), sava (latviešu) valoda, sava valsts, taisnīgums (sabiedrības un valsts pārvaldīšanā), godīgums, cerība pastāvēt (mūžīgi) kopā ar saviem tuviniekiem (savu tautu), kopība, piederība (mūžībā pastāvošai, nemirstīgai tautai).

Daile – gudrība, saskaņa (harmonija), skaistums, arī labestība, cilvēcība (“Ir tikai viena patiesa greznība uz pasaules: cilvēcisko attiecību krāšņums.” (A. Sent-Ekziperi)), mīlestība (kā labvēlība pret apkārtējiem cilvēkiem (“savējiem”)), atzišana.

## Secinājumi

Filozofija un ideoloģija ir vajadzīgas sekmīgai ilgtspējīgai sabiedrības pastāvēšanai (Kūle, 2016). Jau tagad un vēl vairāk nākotnē izglītībai jānodrošina ideoloģijas un tās sabiedrībai nozīmīgākās daļas, morāles, izplatīšana un pārvēršana par galveno praktiskās rīcības orientieri.

Viens no svarīgākajiem zinātnes uzdevumiem ir apmierināt sabiedrības vajadzības pēc ideoloģijas izveidošanas un pamatošanas. Pašlaik ar ideoloģiju ir saistītas pārsvarā humanitārās un sociālās zinātnes. Bez dabaszinātņu principu un metožu izmantošanas ideoloģijas ideju kopa ir nepilna, vienpusīga. Jau I. Kants savā slavenajā izteikumā par sirdsapziņu un zvaigznēm liek blakus dabas (zvaigžņu) un apziņas (tikumības) izpratnes jautājumus kā cilvēkam svarīgākos un nozīmē līdzvērtīgus jautājumus. Mēģinājumi ideoloģiju būvēt uz reliģijas pamata, t. sk. izmantojot dažādus antropā principa variantus, ir savās iespējās stipri ierobežoti un izmantojami kā īslaicīgs palīg līdzeklis. Ideoloģija jābūvē uz stingri zinātniskiem pamatiem, izmantojot visus fizikas, bioloģijas un matemātikas sasniegumus, organiski iekļaujot darvinismu, kosmoloģiju, informātiku. Jautājumi par pasaules izcelšanos un iespējamo galu,

par apziņu, sirdsapziņu, dvēseli ir jārisina, lietojot stingri zinātniskas metodes un principus, atsakoties no reliģiozām dogmām un aizspriedumiem (Suskind, 2006).

Reliģija kā ideoloģijas pamats ir pārāk dogmatiska, orientēta uz pagātni. Folkloras izmantošana ideoloģijas veidošanai ir neproduktīva dzīvesveida un tradīciju atšķirību dēļ, jo folklorā ir jau pagājušā laika produkts, kuru iedzīvināt un pārveidot vairs neizdodas (Pūtelis, 2013). Ideoloģija jāveido uz zinātniskiem pamatiem un ar valsts atbalstu jāizplata, izmantojot izglītību. Mākslas un filozofijas kopīgi veicamais uzdevums ir izveidot pievilcīgu formu un tālākai pilnveidošanai gatavu, nepretrunīgu saturu atklātai, uz ilgtspējīgu attīstību vērstai ideoloģijai, kas balstās uz zināšanām.

Reliģijas tradicionāli satur nemainīgus pamatus, par mūžīgiem pasludinātus principus, tādēļ jau sākotnēji tiek radītas kā noslēgtas sistēmas. Principu maiņa nozīmē jaunas, atšķirīgas reliģijas rašanos. Ja mainās tikai neliela daļa principu, veidojas sekta vienas reliģijas iekšienē. Reliģijas un mīti ir daļa no cilvēces izveidotās pasaules modeļu kopas, tās nemainīgākā, konservatīvā daļa. Izglītības sistēmai ir pakāpeniski, bet konsekventi jāpārorientējas uz zinātniski pamatotas ideoloģijas un morāles izplatīšanu, atsakoties no reliģiskā, dogmatiskā satura. Kristīgās vērtības un tradīcijas jāpārskata no zinātnes sasniegumu viedokļa, un atbalstāmā daļa jāiekļauj izglītībā pārveidotā, zinātniski transformētā veidā.

Filozofija ir sabiedrībai pieejamo zināšanu (faktu, novērojumu, priekšrakstu, teoriju un hipotēžu) apkopojums atklātā, nepretrunīgā, pašsaskaņotā sistēmā. Lai novērstu pretrunas un sasaisītu zināmos faktus vienotā sistēmā, daļu no faktiem nākas ignorēt vai pārveidot, mainīt aprakstus, pievienot priekšlikumus (hipotēzes), kuri uz faktiem pilnībā nebalstās. Filozofija kopumā balstās uz zinātnes sasniegumiem un maina savus principus un metodes, saskaņojot ar zinātnes sasniegumiem (parasti ar vairāku gadu vai gadu desmitu nokavēšanos).

Jauno zināšanu izpratnes un izmantošanas uzdevums, filozofisko meklējumu uzdevums ir jāatdala no esošās, sabiedrībā un valstī pieņemtās filozofiskās sistēmas, ideoloģijas un morāles uzturēšanas un popularizēšanas "lietišķā" uzdevuma. Par nožēlošanu, politiķi slikti saprot šo modernās pasaules diktēto uzdevumu filozofijai un ideoloģijai, neskatoties uz daudziem acīmredzamiem pierādījumiem (Kūle, 2016). Sekas ir deviantās uzvedības, ekstrēmisma un terorisma pieaugoša izplatība. Reliģiskā pasaules uzskata pieņemšana, ticība dažādiem pārdabiskiem spēkiem un brīnumiem ir viens no iesākumiem ceļam uz ekstrēmismu. Otrs negatīvais faktors ir galējais liberālisms, jebkuru normu un ierobežojumu noliegšana, "atbrīvošanās" no sirdsapziņas un morāles. Abi ceļi ir bīstami sabiedrības eksistencei, tādēļ steidzami ir jāpieliek pūles sabiedrību stabilizējošas ticumības pamatošanai ar zinātniski, nevis reliģiozi vai postmoderni veidotās morāles palīdzību. Eiropā, t. sk. Latvijā, pagaidām valdošās kristīgās vērtības nedrīkst palikt bez valsts un valsts veidotās izglītības sistēmas atbalsta, tādēļ filozofiem jāatrod ceļi, kā kristīgās vērtības pamatot zinātniski, bez reliģijas iesaistīšanas. Kristīgās ticības, tradicionālo reliģiju izmantošana ir vajadzīga tik ilgi, kamēr nav pietiekami nostiprināts zinātnisks pasaules uzskats.

Māksla apgādā sabiedrību ar modeļu apgūšanas, nostiprināšanas un pārveidošanas (precizēšanas) līdzekļiem (Dzelme, 2002). Cilvēces evolūcijas sākumposmā māksla ir galvenais socializācijas līdzeklis. Izglītība kā no mākslas nodalīta



nodarbošanās nostiprinās, izplatoties rakstītiem tekstiem. Mākslas izveidotie sabiedrībai vajadzīgie modeļi ir kultūras (šaurā nozīmē) sastāvdaļa, bet māksla papildus satur jaunu metožu, principu, jaunu virzienu veidošanas līdzekļus, pieredzi un rezultātus, no kuriem tikai neliela daļa (modeļu veidošanas modeļi) ietilpst kultūrā.

Līdzīgi mākslai arī no zinātnes kultūrā (kā rīcības modeļu kopā) ietilpst tikai daļa – pētnieku rīcības modeļi un to veidošanas modeļi. Novērojumi (fakti) un to skaidrojumi, dažādas interpretācijas (pieredze) ir pretrunīgi. Zinātne cenšas pretrunas novērst, veidojot teorijas, kuras dažus novērojumus ignorē vai pārveido un dažreiz pievieno izkropļotus vai pat izdomātus faktus, lai iegūtu nepretrunīgu teoriju.

Filozofija un reliģija apkopo visus novērojumus un teorijas vienotā kopējā, cilvēkam saprotamā ainā, kura kalpo praktiskai orientācijai un kā pamats rīcībai. Māksla nodrošina šīs vienotās ainas izpratni (daudzreiz tikai daļēju) un izmantošanu.

## LITERATŪRA

- Cranston, M. (2012). *Ideology*. Encyclopedia Britannica. Pieejams: <https://www.britannica.com/topic/ideology-society> (skatīts 01.04.2017.).
- De Waal, F. (2009). *Primates and Philosophers: How Morality Evolved*. Princeton: Princeton University Press. 232 pp.
- Dimdiņš, G. & Škupele, I. (2011). Politiskā ideoloģija kā kopīgās realitātes pamats. No: S. Miežīte, I. Austers (red.). *Latvijas Universitātes Raksti. 768. sēj. Psiholoģija*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 26.–40. lpp.
- Dzelme, J. (2002). Cilvēka mērķu un motīvu sistēma. No: Plotka, I. (red.). *Psiholoģijas aktuālās problēmas: teorija un praktika, 2. sēj.* Rīga: Psiholoģijas augstskola, 57.–80. lpp.
- Einstein, A., Podolsky, B. & Rosen, N. (1935). Can quantum mechanical description of physical reality be considered complete? *Phys. Rev.* 47, p. 777.
- Erikson, R. S. & Tedin, K. L. (2003). *American public opinion (6th ed.)*. New York: Longman.
- Gidenss, E. (1999). *Sabiedrības veidošanās*. Rīga: AGB. 399 lpp.
- Gisin, N. (2014). *Quantum Chance: Nonlocality, Teleportation and Other Quantum Marvels*. New York: Springer.
- Jost, J. T., Federico, C. M. & Napier, J. L. (2009). Political ideology: Its structure, functions, and elective affinities. *Annual Review of Psychology*, 60, pp. 307–337.
- Jude, N. & Klieme, E. (2007). Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Klieme, E., Beck, B. (Hrsg.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz Verl., S. 9–22.
- Kūle, M. (2016). *Jābūtības vārdi*. Rīga: Zinātne. 424 lpp.
- Latvijas Republikas Ministru kabinets (2016). *Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība*. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 480. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/283735> (skatīts 01.04.2017.).
- Latvijas Republikas Saeima (1998). *Izglītības likums*. Latvijas Republikas likums. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts 01.04.2017.).
- Latvijas Republikas Saeima (2017). *Saeimā diskutē par kompetenču pieeju mācību saturā. Semināra materiāli*. Pieejams: <http://saeima.lv/lv/aktualitates/saeimas-zinas/25750-konferences-materiali-pie-pec-zinas-par-kompetencu-pieejas-seminaru> (skatīts 01.04.2017.).

- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. (Vai morāle ir iemācāma? Moderno morālsiholoģisko pētījumu rezultāti.)* Berlin: Logos Verlag.
- Metzinger, T. (2010). *The Ego Tunnel: The Science of the Mind and the Myth of the Self.* New York: Basic Books. 276 pp.
- Podnieks, K. M. (1992). *Around Goedel's Theorem.* Rīga: Zinatne. 191 pp.
- Podnieks, K. (2009). Towards Model-Based Model of Cognition. *The Reasoner*, Vol. 3, No. 6, pp. 5–6.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1997). *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature.* New York: The Free Press. 228 pp.
- Pūtelis, A. (2013). Jaunā izkārtā. Dievturība kā folkloras interpretācija. *Letonica*, 26, 94.–107. lpp.
- Rawls, J. (1999). *The Law of Peoples.* London: Harward University Press.
- Rothenberg, J. (1989). The Nature of Modeling. In: *Artificial Intelligence, Simulation, and Modeling.* John Wiley and Sons, pp. 75–92.
- Siliņš, E. I. (1999). *Lielo patiesību meklējumi.* Rīga: Jumava. 511 lpp.
- Smits, E. (1997). *Nacionālā identitāte.* Rīga: AGB. 224 lpp.
- Smolin, L. (2013). *Time Reborn. From the Crisis in Physics to the Future of the Universe.* New York: Spin Networks Ltd. 319 pp.
- Suskind, L. (2006). *Cosmic Landscape: String Theory and Illusion of Intelligent Design.* New York: Little, Brown and Company. 403 pp.
- Trups-Kalne, I. & Dimdiņš, G. (2011). Morāles intuitīvo pamatu atšķirības respondentiem ar augstiem un zemiem morālās spriešanas spēju rādītājiem. No: Miezīte, S., Austers, I. (red.). *Latvijas Universitātes Raksti.* 768. sēj. *Psiholoģija.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 197.–213. lpp.
- Wade, N. (2006). *Before the Dawn: Recovering the Lost History of our Ancestors.* London: Penguin Books Ltd. 313 pp.
- Zdanoviča, A. (2016). “Ticība taisnīgai pasaulei”: mūsdienu pētījumu virzieni. No: Miezīte S., Austers, I. (red.). *Latvijas Universitātes Raksti.* 810. sēj. *Psiholoģija.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 25.–44. lpp.

## Summary

*Sustainable development of society calls for an open, self-consistent and patriotic world outlook. The state education system must increase its involvement in the ideological tasks. Investigation of the possible solutions, offered by modern research, reveals the ways to create and implement a scientifically grounded ideology. The use of main scientific principles (including the complementarity principle) against the religious and esoteric principles in education was demonstrated. The possibilities granted by art and philosophy to strengthen open society and to support scientific world outlook and morality were shown.*

**Keywords:** *philosophy, art, model, truth, morality, science.*

## Pedagoģijas un reliģijas attiecību problēmas *Problems of Relations Between Pedagogy and Religion*

**Juris Dzelme**

Latvijas Universitāte  
Ķīmiskās fizikas institūts  
Jelgavas iela 1, Rīga, LV-1000  
E-pasts: [juris.dzelme@lu.lv](mailto:juris.dzelme@lu.lv)

Valsts atbalsts vērtību un tikumu veidošanai ar pedagoģijas palīdzību ir kļuvis par aktuālu uzdevumu. Morāles un tikumu pamatošanas uzdevums tradicionāli tiek risināts kristīgajā reliģijā un praktiski visās citās reliģiskajās uzskatu sistēmās. Pētījuma mērķis ir apvienot visas svarīgākās vērtības vienotā sistēmā un zinātniski pamatot konkrēto vērtību un tikumu saistību ar atsevišķu indivīdu un visas sabiedrības interesēm. Ņemot par pamatu sabiedrības un atsevišķa cilvēka objektīvās vajadzības, parādīta morāles un tikumības veidošanās un vērtību subjektīvā uztvere. Objektīvā, zinātniskā morāles izpēte salīdzināta ar reliģijas iespējām pamatot morāli.

**Raksturvārdi:** attieksmes, emocijas, morāle, tikumība, vajadzības, vērtības.

### Ievads

Uzticība citiem, ticība pasaules kārtībai ir nepieciešama sabiedrības normālai pastāvēšanai, cilvēku dzīvei un veiksmīgai sadarbībai, jo šaubīties par visu un censties pārbaudīt visu nav iespējams. Ir jāpieņem vecāku, iepriekšējo paaudžu sagatavotais kā pamats, uz kura tad var censties kaut ko darīt citādāk, apšaubīt, pārveidot atsevišķas daļas, bet ne visu uzreiz. Ticība veselajam saprātam, senču pieredzei faktiski ir jebkuras rīcības un izglītības pamatā. Reliģijai nepieder monopols uz uzticības un ticības jautājumiem, neskaidrību par ticības jautājumiem ir daudz, un tehnikas progress šīs neskaidrības nemazina.

Zinātnes un tehnoloģiju sasniegumi rada ilūziju, ka racionālajam prātam viss ir sasniedzams, ka daba pakļaujas cilvēka gribai un cilvēks, atrazdamies centrā, valda pār pasauli. Faktiski arvien vairāk palielinās nekritiska, akla uzticēšanās tehnoloģijām, atkarība no piedāvātajiem informācijas avotiem. Tehniku cilvēks izmanto kā melno kasti, neiedziļinoties ne dabas, ne sabiedrības funkcionēšanas principos. Akla uzticēšanās tehnoloģijām un pieradums lietot īsu fragmentāru informāciju īsziņu formā rada sašķeltu, nekritisku domāšanu.

Reakcija ir divējāda. No vienas puses, izplatās vērtību relativisms, galējs liberālisms un visatļautība, fragmentāra, uz indivīdu orientēta domāšana un pasaules uztvere, postmodernisms, dzīvesforma “uz virsmas” (Kūle, 2016). Kā pretstats pastiprinās vēlme atrast stingrus pieturas punktus, nemainīgas stabilas vērtības, skaidras, vienkāršas atbildes uz dzīves izvirzītajiem arvien sarežģītākajiem

jautājumiem (Klīve, 1995; Taivāne, 2016). Atjaunojas un izplatās dažādi reliģiskie un tiem līdzīgi dogmatiski uzskati, kļūst populāri ekstrēmistiski, radikāli acinājumi. (Tā, piemēram, viena no fašisma būtību raksturojošām tēzēm ir: “sarežģītu problēmu risināšana ar vienkāršiem līdzekļiem”.) Tradicionālo, mēreno reliģiju vietā parādās to radikālie, agresīvie varianti. Visvairāk šī tendence vērojama musulmaņu pasaulē.

Tradicionālās reliģijas nespēj uzturēt savu hierarhisko, konservatīvo vērtību sistēmu. Eiropas Savienība atsakās oficiāli pasludināt kristīgās vērtības par savām. Baznīca tiek atdalīta no valsts, vērtības un tikumi kļūst par brīvas, individuālas izvēles jautājumu. Dzīvesforma “uz augšu” pārstāj darboties (Kūle, 2016).

Eiropas sasniegumi zinātnē, kultūrā, mākslā saistās ar liberālās demokrātijas ideju un kapitālismu, ar progresa un attīstības idejām. Racionāls, pragmatisks aprēķins kopā ar protestantisko ētiku ļāva Eiropas, Rietumu dzīvesveidam kļūt par noteicošo pasaulē. Tagad kļūst redzamas šīs dzīvesformas “uz priekšu” pieaugošās grūtības, nespēja nodrošināt stabilitāti un ilgtspējīgu attīstību, nespēja pretoties ne agresīvajam, radikālajam liberālismam (dzīvesforma “uz virsmas”), ne dažādiem (pārsvarā reliģiozajiem) ekstrēmistiem, kuri parazitiski izmanto dzīvesformu “uz augšu” (Kūle, 2016). Primitivizētie, galēji vienkāršotie reliģiozo, dogmatisko sistēmu varianti faktiski bieži sakļaujas ar galējo liberāļu visatļautību.

Nepieciešams kritiski pārskatīt sabiedrības un valsts attieksmi pret sabiedrības eksistenci noteicošo uzskatu sistēmu un aktīvi atbalstīt savu, uz tradīcijām balstītu ideoloģiju, kas nodrošina stabilitāti un pastāvēšanu, pirmkārt, ar izglītības sistēmas palīdzību. Jāatsakās no vienkāršotas cilvēku attiecību izpratnes, jāiedziļinās cilvēku rīcību noteicošo motīvu, vērtību un tikumu sistēmā un jāsniedz valsts atbalsts katrai sabiedrībai raksturīgās ideoloģijas un kultūras uzturēšanai (Dimdiņš, 2011).

Racionāla, pragmatiska aprēķina relatīvi mazā nozīme un šīs nozīmes samazināšanās, pieņemot ekonomiskus un politiskus lēmumus, ir uzskatāmi parādīta psihologu darbos (Kānemans, 2012). Neskatoties uz to, ne ekonomikā, ne pedagogijā nav pietiekami novērtēta attieksmju, motivācijas, emociju lielā un arvien pieaugošā nozīme. Agrāk sabiedrības uzskatu un vērtību sistēmas stabilitāti nodrošināja reliģija un tās surogāti – komunisms, fašisms un citas dogmatiskas ideoloģiskās sistēmas –, bet tagad, mazinoties vecāku un ģimenes lomai audzināšanā, tradīciju vietā jāliek zinātniski pamatota vērtību sistēma, kuras ietekme un vadošā loma jānodrošina pedagogijai valsts organizētajā izglītībā (Vilks, 2015).

## Metodika

Izglītība ir ne tikai zināšanu un prasmju apgūšana, bet arī attieksmju veidošana (Saeima, 1998). Attieksmju un emociju pētīšanai tiek pievērsta arvien lielāka uzmanība (Utināns, 2008; Breslav, 2004; Power & Dalgeish, 2003; Izard, 1991). Šo pētījumu rezultātu lietošana izglītībā joprojām tomēr ir visai ierobežota. Ētikas problēmas tiek apskatītas pamatā ar socioloģijas un filozofijas metožu palīdzību (Kūle, 2016; Trups-Kalne & Dimdiņš, 2011; Rubenis, 1985; Rubenis, 1997).

Šajā pētījumā izmantotajā pieejā tikumības veidošanās un funkcionēšanas problēmas tiek apskatītas, apvienojot emociju teoriju, ētikas pētījumu analītiskās metodes un evolucionāru, vēsturisku pieeju psihes darbības mehānismu pētīšanai

(Wade, 2006; Vilks, 2015; Reņģe, 2002; De Waal, 2009; Maslow, 1986). Vienotās emociju un zināšanu sistēmas kompleksu pētīšanu nodrošina modelēšanas ideju izmantošana (Podnieks, 2009; Metzinger, 2010; Lefebvre, 1982; Лефевр, 1990).

Uzvedības pamatprincipus var izskaidrot, izmantojot dažus vienkāršus, universālus dzīvības eksistences un evolūcijas principus. Jebkuru dzīvu būtņi var aplūkot kā lokālu veidojumu, kurš uzkrāj enerģiju un citus resursus izdzīvošanai un, lietojot šos resursus, cenšas vairoties (t. i., veidot savas gandrīz precīzas kopijas) un paplašināt savu dzīves telpu. Lai izvairītos no briesmām (pilnīgas vai daļējas iznīcināšanas) un apkārtējā vidē sameklētu enerģiju un citus resursus, nepieciešama informācija par apkārtējo vidi (spēja saprast dažādus signālus – relatīvi vājas indiferentas iedarbības, kuras korelē ar citām spēcīgākām un izdzīvošanai nozīmīgām) (Dzelme, 2002).

Galvenais dažādu uzvedības modeļu veidošanas virzītājspēks ir universālā, visam dzīvajam piemītošā tieksme izdzīvot, izmantojot pieejamos enerģētiskos un citus materiālos resursus un iegūstamo informāciju (Vilks, 2015). Pētot evolūciju un dabiskās izlases darbību, jāņem vērā, ka izlase darbojas divos galvenajos līmeņos – atsevišķa indivīda līmenī un grupas līmenī (Markov & Naimark, 2014).

Dzīvajām būtnēm, kurām ir spēja aktīvi pārvietoties un vadīt savu darbību ar nervu sistēmas palīdzību, informācija par sevi un apkārtni, ziņas par pasauli un darbības iespējām, mainot sevi un apkārtni, uzkrājas galvenokārt kā indivīda aktīvas rīcības potenciālie modeļi un kā šo modeļu veidošanas līdzekļi. Neiedziļinoties nervu sistēmas darbībā, var pieņemt, ka cilvēka psihe (un daudzos aspektos līdzīgā dzīvnieku smadzeņu un nervu sistēmas darbība) balstās uz rīcības modeļu meklēšanu un veidošanu. Zemapziņā notiek liela skaita dažādu potenciālo rīcības modeļu veidošana, salīdzināšana, izvērtēšana. Emocijas ir būtiski sasaistītas ar visiem informācijas apstrādes procesiem, nepārtraukti klasificē, virza, kombinē informāciju, kas saistīta ar emocijām, veidojot domāšanas procesu, dažādus potenciālās rīcības variantus. Apziņas līmenī, saistoties ar “Es” modeli, parādās tikai neliela daļa no šī ļoti lielā informācijas apstrādes procesa (Metzinger, 2010; Breslav, 2004).

Psihes darbības pamatu veido hierarhiski sakārtoti rīcības modeļi, kuru sastāvā ietilpst

- 1) vajadzība, izejas pozīcijas apraksts, ar neapmierināto vajadzību saistīts negatīvs simbolisks tēls, kurš asociējas ar sākuma situācijas raksturojumu, konkrētiem apstākļiem, tēliem un atbilstošām negatīvām emocijām;
- 2) darbība vai darbību, operāciju virkne, no kurām katra savukārt var būt rīcības modeļu virkne;
- 3) mērķis, ar pozitīvām emocijām saistīts pozitīvs tēls, kas uzlabo sākotnējo situāciju, apmierina ar negatīvām emocijām saistīto vajadzību, kura vada rīcības modeļa izpildi.

Sākotnējā situācija, vajadzība saistās ar negatīvu situācijas novērtējumu, negatīvu tēlu un negatīvām emocijām, bet mērķis, pozitīvais tēls saistās ar pozitīvām emocijām. Jebkura darbība, jebkurš rīcības modelis ir nesaraucami saistīts ar emocijām, kuras klasificē, virza un vērtē rīcības modeļus (Breslav, 2004). Emociju intensitāte atbilst objektīvai vajadzības un atbilstošās darbības nozīmībai. Emociju relatīvā

intensitāte regulē konfliktus izvēlē starp dažādiem alternatīviem darbību variantiem, ļauj izpildīt svarīgāko darbību, kura saistās ar lielāko emociju intensitāti.

Negatīvās emocijas saistās ar dažādiem apdraudējumiem, ļauj izvairīties no dažādiem konkrētiem kaitīgiem apstākļiem, tādēļ ir svarīgas izdzīvošanai un ir diferencētas un konkrētas. Pozitīvās emocijas saistās ar iespējamiem vispārējiem, bieži ne visai konkrētiem situācijas uzlabojumiem, ar izvairīšanos, aizbēgšanu no apdraudējuma, tādēļ ir vairāk ģeneralizētas, salīdzinot ar negatīvajām emocijām, izplūdušas, vispārējas, difūzas.

Darbības, operācijas ar ārējās un iekšējās vides objektiem, tai skaitā simboliem (operācijas ar simboliem ir valodas veidošanās un funkcionēšanas pamatā, ko jāapskata atsevišķi), ar emocijām saistās netieši, nosacīti nodalot – darbības sākuma un beigu daļās. Vairākiem rīcības modeļiem apvienojoties secīgu darbību ķēdē, ar starpposmiem saistītās (ķēdes “iekšējās”) emocijas samazinās (darbību savienojumu vietās daļēji “anihilējas”) un veidojas garāka darbību virkne, kura tālāk tiek izmantota kā vienots, saistīts elements (tai skaitā valodā kā vārds, teikums utt.).

Ar emocijām saistīto rīcības modeļu kopas veido indivīdu uzvedību attiecībā gan ar vidi, gan ar citiem grupas dalībniekiem. Ar emocijām saistīto rīcības modeļu kopas veidojas pakāpeniski, evolucionāri. Izsekojot izdzīvošanai piemērotāko rīcības modeļu un ar tiem saistīto emociju veidošanās procesam, varam saprast tikumības veidošanos, izprast morāles principu rašanos un darbību, neizmantojot reliģijas vai kādas citas dogmatiskas sistēmas priekšstatus (Vilks, 2015).

## Rezultāti

Izmantojot izvēlēto dabaszinātņu metodisko pieeju, ir iespējams racionāli, zinātniski izveidot morāles teoriju un analizēt tikumības kā morāles normu sistēmas darbību. Vērtību un tikumu sistēmas pamatā ir individuālās un grupu izdzīvošanas motivācijas saistība ar diviem galvenajiem jebkuras dzīvas būtnes darbības mērķiem, vajadzībām – enerģijas (kā visu nepieciešamo materiālo resursu simboliska apkopojuma) un informācijas (kā visu vajadzīgo rīcības modeļu kopas) iegūšanu, glabāšanu un izmantošanu. Visu darbību nozīmība, rezultāts parādās divos galvenajos savstarpēji saistītajos līmeņos – individuālajā līmenī (sk. 1. tabulu) un grupas līmenī (sk. 2. tabulu) – un trīs galvenajos enerģijas un informācijas apstrādes veidos: iegūt, glabāt un izmantot (Dzelme, 2002; Markov & Naimark 2014).

Rezultātā simboliski tiek izšķirtas sešas galvenās vajadzības: **enerģijas** (un citu saistīto materiālo resursu, kurus nosacīti saucam par enerģiju) un **informācijas iegūšanas, glabāšanas un izmantošanas** vajadzības (Dzelme, 2002). Jebkura rīcība saistīta ar **vienlaicīgu** enerģijas un informācijas izmantošanu, tādēļ shēmā šīs divas vajadzības uzreiz tiks apvienotas. Galvenās vajadzības ir aktuālas katram indivīdam, bet dzīvība var eksistēt, tikai nepārtraukti atjaunojoties, kopējot sevi daudzu paudžu virknē. Cilvēkam (un daudziem dzīvniekiem) sekmīgai izdzīvošanai nepieciešama sadarbība ar sev līdzīgiem grupā (populācijā). Evolūcijai, izdzīvošanas procesam tādēļ ir svarīgi abi līmeņi – indivīda un grupas līmenis. Rezultātā sākotnēji iegūstam 12 pamatvajadzības.

1. tabula  
Table 1

**Individuālo darbību noteicošās emocijas**  
*Emotions ensuring individual needs*

Nr. p. k.	Emocija <i>Emotion</i>	Vajadzība <i>Need</i>	Sakaru kanāli <i>Channels</i>	Sec	Pr	Z	EI	SM	T	Dzīvības virzība <i>Life drive</i>	Sociāla virzība <i>Social drive</i>
1.	Bauda <i>Pleasure</i>	En. gl.	Iekšējie receptori <i>Internal receptors</i>	4	3	+	B	S	C	Enerģijas gūstīšana <i>Energy trapping</i>	Laime <i>Happiness</i>
2.	Ciešanas <i>Distress</i>			1	0	-	A	M			
3.	Apmierinājums <i>Satisfaction</i>	Inf. gl.	Psihe <i>Psyche</i>	3	2	+	B	M	P	Rīcības modeļi <i>Action models</i>	Griba <i>Will</i>
4.	Neatlaidība <i>Persistence</i>			2	2	-	A	S			
5.	Apbrīns <i>Admiration</i>	En. ieg.	Ārējie receptori <i>External receptors</i>	12	1	+	B	S	H	Ekspansija <i>Expansion</i>	Skaistums <i>Beauty</i>
6.	Pretīgums <i>Disgust</i>			11	2	-	A	M			
7.	Interese <i>Interest</i>	Inf. ieg.	Ārējie receptori <i>External receptors</i>	6	1	+	A	S	Š	Evolūcija <i>Evolution</i>	Gudrība <i>Wisdom</i>
8.	Garlaicība <i>Boredom</i>		Efektori <i>Effectors</i>	7	2	-	B	M			
9.	Bailes <i>Fear</i>		Efektori <i>Effectors</i>	5	2	-	A	M			
10.	Jautrība <i>Joyfulness</i>		Efektori <i>Effectors</i>	13	11	+	B	S			
11.	Prieks <i>Delight</i>	En. inf.	Efektori <i>Effectors</i>	9	7	+	A	S	E	Rīcība <i>Action</i>	Vara <i>Power</i>
12.	Dusmas <i>Anger</i>	izm.		8	4	-	A	S			
13.	Bēdas <i>Grief</i>			10	2	-	B	S			

Paskaidrojumi (*explanations*):

A – organismā uzkrātās enerģijas izmantošanas aktivizēšana (*activating of energy usage stored by the organism*)

Ārējie receptori – ārējās vides stāvokli fiksējošie receptori (redze, dzirde, tauste, oža, garša) (*sensory receptors of the external environment (vision, hearing, touch, smell, taste)*)

B – organismā uzkrātās enerģijas izmantošanas bremsēšana (*brake action of the usage of energy stored by the organism*)

C – ciklotīms (*cycloidic person (cyclotimic)*)

E – epītīms (*epileptoid person (epitimic)*)

Efektori – nervu sistēmas daļas, kas nodrošina iedarbību uz ārējo vidi (kustību vadība u. tml.) (*part of the nervous system providing external actions (management of movement, etc.)*)

EI – organismā uzkrātās enerģijas izmantošana (aktivizēšana vai bremsēšana) (*use of the energy stored in the organism (activating or brake)*)

En. gl. – enerģijas glabāšana (*energy storage*)

En. ieg. – enerģijas iegūšana (*energy obtaining*)

En. inf. izm. – enerģijas un informācijas izmantošana (*use of energy and information*)

H – histēriķis (*hysterical person (histrionic)*)

Iekšējie receptori – organisma iekšējā stāvokļa receptori (sāpes, slāpes, bads utt.) (*sensory receptors of the internal situation (pain, thirst, hunger, etc.)*)

Inf. gl. – informācijas glabāšana (*information storage*)



- Inf. ieg. – informācijas iegūšana (*information obtaining*)  
 M – aktuālā stāvokļa maiņa, pārejas uz citu darbību stimulēšana (*change of the situation, activation of the transfer to other actions*)  
 P – psihastēniķis (*psychasthenic person (psychoasthenic)*)  
 Pr – prototips, filoģenēzē tuvākā primārā emocija (*prototype, the closest emotion in phylogenesis*)  
 Psihe – nervu sistēmas daļas, kas nodrošina rīcības modeļa aktivizēšanu un izpildīšanu (*part of the nervous system providing activation and use of the models of actions*)  
 S – aktuālā stāvokļa stabilizācija, pārejas uz citu darbību kavēšana (*stabilization of the situation, retardation of the transfer to other action*)  
 Sec – iespējamā emociju ģenēzes secība evolūcijā (filoģenēzē) (*probable order of the creation of emotions (in phylogenesis)*)  
 SM – aktuālā rīcības modeļa izpildīšanas stāvokļa stabilizācija vai maiņa (*stabilization or change of the situation*)  
 Š – šizotīms (*schizoid person (shizotimic)*)  
 T – rakstura tips (*type of person's character*)  
 Z – emocijas dotā subjektīvā vērtējuma zīme (ar emociju saistītajam stāvoklim) (*sign of the subjective evaluation by the emotion (for the state linked with the emotion)*)

Tālāk individuāla enerģijas un informācijas izmantošana tiek apvienota, bet grupai enerģijas un informācijas izmantošana turpmāk šeit netiek pētīta, tādēļ paliek 9 pamatvajadzības. (Grupās enerģijas un informācijas izmantošana ir pūļa psiholoģijas pētījumu lauks, kas šeit kontekstā ar sabiedrības vispārējo, konceptuālo struktūru netiek apskatīts sīkāk, bet ir ļoti aktuāls pūļa aktīvas darbības pētījumos (Le Bon, 2002.))

Ar katru pamatvajadzību var sasaistīt atbilstošu emociju tipu un rīcības modeļu kopu. Sīkāka analīze ļauj izveidot emociju un vajadzību sistēmu, kuras darbība nodrošina sekmīgu grupas izdzīvošanu. Šī shēma ļauj izskaidrot tikumības un morāles veidošanos un darbību bez mistisku, pārdabisku spēku iejaukšanās.

Būtisks secinājums par vienotās rīcības modeļu un emociju sistēmas darbību ir atzinums, ka eksistē ievērojamas, likumsakarīgas individuālās atšķirības starp atsevišķiem grupā ietilpstošajiem indivīdiem. Lai sasniegtu mērķi – grupas izdzīvošanu un sekmīgu pielāgošanos apstākļiem –, notiek “darba dalīšana”, t. i., grupā (kura turpmāk vēsturiskās attīstības gaitā pārveidojas par etnosu (“sabiedrību”)) veidojas apakšgrupas ar atsevišķu specifisku uzdevumu un funkciju veikšanai piemērotāku uzvedību. Dažādie uzvedības tipi daļēji pārtop par ģenētiski noteiktiem raksturu tipiem, daļēji veidojas dzīves gaitā kā normatīvās uzvedības sistēmas (morāles) sastāvdaļa (Markov & Naimark, 2014).

Pētījumā nodalīti pieci biežāk apskatītie uzvedības, raksturu tipi, bet tālākā pētījumu gaitā noteikti var atklāt un sīkāk apskatīt korelācijas starp aprakstīto, attiecības grupā regulējošo emociju sistēmu un dažādām empīriskām raksturu un uzvedības tipoloģijām (Breslav, 2004; Reņģe, 2002).

Emociju pētījumā sistēma ir nosacīti sadalīta divās daļās – individuālo darbību regulējošajās emocijās (sk. 1. tabulu) un emocijās, kas regulē savstarpējās attiecības grupā (sk. 2. tabulu). Dalījums ir balstīts uz dažiem pieņemtiem kritērijiem (pirmkārt, uz attieksmju darbības sfēru). Divu emociju grupu savstarpējā saistība ir neapšaubāma, tomēr šāda dalīta sistēma ļauj no vienotām evolucionāri vēsturiskām pozīcijām detalizēti pētīt mijiedarbību sistēmu, kas veido un regulē **tikumību**.



2. tabula  
Table 2

**Grupas vajadzības nodrošinošās emocijas**  
*Emotions responsible for the ensuring of the group needs*

Nr. p. k.	Emocija <i>Emotion</i> <u>Refleksija</u> <i>Reflexion</i>	Vaj. Soc. vaj.	Pr	T	Soc. par.	Sab. inst.	Pozic. komun.	Vērt.	Tikumi <i>Virtue, habits</i>	ZN
1.	Simpātija <i>Liking</i>	En. gl.	1	C	Draudzība	Darbs	Biedrs	Dzimtene	<u>Solidaritāte</u>	Ek
2.	Paš-apmierinātība <i>Complacency</i>	Drošība <i>Safe-ty</i>	1		<i>Friendship</i>	<i>Work</i>	Padomnieks <i>Comrade</i>	<i>Home-land</i>	<u>Laipnība</u>	
3.	Žēlošana <i>Mercifulness</i>		2				Counsellor		<u>Savaldība</u>	
4.	Viļšanās <i>Dis-appointment</i>		8						<u>Solidarity</u> <u>Kindness</u> <u>Self-possession</u>	
5.	Sajūsma <i>Adoration</i>	Inf. gl. <u>Pied.</u>	5	H	Slava <i>Glory</i>	Māksla Ticība <i>Art</i>	Mākslinieks Zintnieks <i>Artist</i>	Nopelni Daile <i>Merits</i>	<u>Taisnīgums</u>	Est
6.	Gods <i>Dignity</i>		5			<i>Faith</i>	Artist Wizard	<i>Beauty</i>	<u>Godīgums</u> <u>Justice</u> <u>Honesty</u>	
7.	Nicināšana <i>Despise</i>	Inf. gl. <u>Pied.</u>	6	P	Tikumība <i>Virtue</i>	Morāle <i>Morality</i>	Gudrais Dziednieks <i>The wise</i>	Sirdsapziņa <i>Conscience</i>	<u>Tolerance</u>	Ēt
8.	Kauns <i>Shame</i>		6				<i>Healer</i>		Iecietība <u>Lidzietība</u> <u>Toleratation</u> <u>Indulgence</u> <u>Pity</u>	
9.	Skaidība <i>Envy</i>	Inf. gl. <u>Pied.</u>	13					Vienlīdzība <i>Equality</i>	<u>Mērenība</u>	Soc Pol
10.	Nožēla <i>Remorse</i>		13						<u>Moderation</u>	
11.	Cieņa <i>Respect</i>	Inf. ieg. <u>Atzišana</u>	11	E	Vara <i>Power</i>	Politika <i>Policy</i>	Vadonis Kareivis <i>Leader</i>	Pienākums <i>Duty</i>	Atbildība Centība <i>Responsibility</i>	Mit Te Fil
12.	Lepnums <i>Pride</i>		11				<i>Soldier</i>		<u>Diligence</u>	
13.	Sašutums <i>Indignation</i>		12							
14.	Vaina <i>Guilt</i>		12							
15.	Interese <i>Interest</i>	En. ieg.	7	Š	Izziņa <i>Cognition</i>	Zinātne <i>Science</i>	Meistars Skolotājs <i>Master</i>	Brīvība <i>Freedom</i>	<u>Drosme</u>	
16.	Pašapliecināšanās <i>Self-acknowledgement</i>	Pašrealizācija	7				<i>Teacher</i>		<u>Gudrība</u>	
17.	Garlaicība <i>Boredom</i>		8						<u>Courage</u>	
18.	Vientulība <i>Loneliness</i>		8						<u>Wisdom</u>	

Nr. p. k.	Emocija <i>Emotion</i> <u>Refleksija</u> <u>Reflexion</u>	Vaj. Soc. vaj.	Pr	T	Soc. par.	Sab. inst.	Pozic. komun.	Vērt.	Tikumi <i>Virtue, habits</i>	ZN
19.	Mīla <i>Love</i>	Inf. ieg.	5		Sekss <i>Sex</i>	Laulība <i>Marriage</i>	Partners <i>Partner</i>	Ģimene <i>Family</i>	Mīlestība <i>Love</i>	An
20.	Greizsirdība <i>Jealousy</i>	gen. Pied.	12							
21.	Bērna mīlēšana <i>Parents love</i>	Inf. gl. gen. Trsc.	1		Altruisms <i>Altruism</i>	Apmācība <i>Training</i>	Vecāki <i>Parents</i>	Nākotne	Rūpes (par bērniem) <i>Child care</i>	An

Paskaidrojumi (*explanations*):

An – antropoloģija (*anthropology*)

C – ciklotīms (*cycloidic person (cycloimic)*)

E – epitīms (*epileptoid person (epitimic)*)

Ek – ekonomika (saistās ar 1. termodinamikas likumu) (*economics (linked with the 1<sup>st</sup> thermodynamics law)*)

Est – estētika (saistās ar 1. termodinamikas likumu) (*ethetics (linked with the 1<sup>st</sup> thermodynamics law)*)

Ēt – ētika (saistās ar 1. termodinamikas likumu) (*ethics (linked with the 1<sup>st</sup> thermodynamics law)*)

Fil – filozofija (saistās ar 3. termodinamikas likumu) (*philosophy (linked with the 3<sup>rd</sup> thermodynamics law)*)

H – histēriķis (*hysterical person (histrionic)*)

Inf. gl. – informācijas glabāšana (*information storage*)

Inf. gl. gen. – informācijas glabāšana genotipam (*information storage for the genotype*)

Inf. ieg. – informācijas iegūšana (*information obtaining*)

Inf. ieg. gen. – informācijas iegūšana genotipam (*information obtaining for the genotype*)

Mit – mitoloģija (saistās ar 3. termodinamikas likumu) (*mithology (linked with the 3<sup>rd</sup> thermodynamics law)*)

P – psihastēniķis (*psychoasthenic person (psychoasthenic)*)

Pied. – piederība (A. Maslova vajadzību piramīdas daļa (Maslow, 1986)) (*belonging (a part of A. Maslow's pyramid of needs)*)

Pozic. komun. – pozīcija komunikācijā (starp sociālajām grupām) (*position for the communication (between social groups)*)

Pol – politoloģija (saistās ar 2. termodinamikas likumu) (*politology (linked with the 2<sup>nd</sup> thermodynamics law)*)

Pr – prototips, filoģenēzē tuvākā primārā emocija (saskaņā ar emociju numerāciju 1. tabulā) (*prototype, the closest emotion in phylogenesis (according to the numbers of emotions in the 1<sup>st</sup> table)*)

Sab. inst. – sabiedrības institūts (*Social institution*)

Soc – socioloģija (saistās ar 2. termodinamikas likumu) (*sociology (linked with the 2<sup>nd</sup> thermodynamics law)*)

Soc. par. – sociālā parādība (*Social appearance*)

Soc. vaj. – sociālā vajadzība (*Social need*)

Š – šizoīms (*schizoid person (shizotimic)*)

T – rakstura tips (*type of persons character*)

Te – teoloģija (saistās ar 3. termodinamikas likumu) (*theology (linked with the 3<sup>rd</sup> thermodynamics law)*)

Trsc. – transcendence (A. Maslova vajadzību piramīdas noslēdzošā daļa (Maslow, 1986)) (*transcendancy (the final part of A. Maslow's pyramid of needs)*)

Vaj. – vajadzība (*need*)

Vērt. – vērtība (*value*)

ZN – zinātnes nozares (*branch of science*)

2. tabulā ir redzama dažādu emocionālo mehānismu saistība ar vērtībām un tikumiem, kuri parādās savstarpējo attieksmju darbības sfērā, grupas iekšienē. Šo

mehānismu darbības paplašināšanās uz starpgrupu (starppetnosu, internacionālām) attiecībām ir viens no izglītības un audzināšanas uzdevumiem, kurš izglītībai jābalsta uz universālo dabas likumu izpratni (Ministru kabinets, 2016).

Reliģijas izmantošanu ļoti bieži ir grūti vai pat neiespējami īstenot tolerances un iecietības (starp dažādām reliģijām) nepietiekamības dēļ. Tikai dabaszinātnes sniedz vienotu pieeju dažādu morāles sistēmu sadarbības sekmīgai veidošanai.

Priekšpēdējā kolonnā 2. tabulā uzskaitītie tikumi (atzīmēti ar pasvītrojumu) tiek plaši diskutēti, tai skaitā izglītību regulējošajos normatīvajos aktos (Ministru kabinets, 2016). Veiktais pētījums ļauj apvienot visus Ministru kabineta noteikumus minētos 12 tikumus vienotā sistēmā un veidot zinātnisku pamatojumu šīs tikumu sistēmas darbībai. Dabaszinātņu metodes ļauj pilnībā atteikties no reliģiskiem morāles (un tās realizācijas – tikumības) skaidrojumiem. Lai gan īslaicīgi mūsdienu apstākļos reliģijas izmantošana izglītībā un tikumu veidošanā ir pieļaujama, nav nepieciešamības atsaukties uz reliģiju un ārpus dabas likumiem esošām parādībām. Tālākā perspektīvā jebkuras reliģijas konservatīvā, dogmatiskā būtība kļūst traucējoša, tādēļ pedagoģijai jābalstās uz zinātnisko ētiku kā dabaszinātnēs sakņotu morāles pamatojumu.

Pēdējā kolonnā 2. tabulā uzskaitītas zinātņu nozares, kuras var dot vislielāko ieguldījumu atbilstošo vērtību, tikumu un sabiedrības institūtu pētīšanā. Dzīvības galvenās izpausmes var ļoti lakoniski, metaforiski raksturot ar dažiem secinājumiem, kas izriet no termodinamikas likumiem.

Viens tāds raksturojums ir šāds: dzīvība kā “lamatas” enerģijai, kā kvazistacionāru ķīmisku un/vai fizisku stāvokļu kopa, kurā var notikt “noķertās” enerģijas atbrīvošanās, reaģējot uz ārējās vides signāliem un iekšējā vidē (pašās enerģētiskajās “lamatās”) izveidoto reaģēšanas “ceļu”, kuru gatavo nervu sistēma (tiklīdz tā rodas) ar iepriekš iztīrīto ričības modeļu palīdzību. Šos reaģēšanas “ceļus” (ričības modeļus) var raksturot kā “lamatas” informācijai un apskatīt analogiski kā “lamatas” enerģijai, saistot ar 1. termodinamikas likumu (“enerģija saglabājas”). Enerģijas saglabāšanās un pārveidošana kopā ar saistīto informācijas saglabāšanu un pārveidošanu veido dzīvības un sabiedrības eksistences pamatus, kurus apraksta *ekonomika, estētika un ētika*.

Ekspansiju, izmaiņas, laika asi, kuru nosaka entropijas nemītīgā augšana, apraksta 2. termodinamikas likums (“entropija, “nekārtība” aug”). Atbilstošās zinātnes, kuras visvairāk nodarbojas ar varas uzturēšanas un izmaiņu procesiem, ir *politoloģija* un arī *socioloģija* kopā ar *mitoloģiju, teoloģiju* un *filozofiju*.

No cita skatu punkta citā plāksnē nekā individuālās jāveido dzīvības vairošanās, sugas turpināšanas likumības, kurām ir zināma analogija ar 3. termodinamikas likumu (“absolutā nulle nav sasniedzama”), kas simbolizē dzīves plūduma nepārtrauktību, kustības neapstādināmību, nespēju iesaldēt kādu stāvokli. Dažādas sabiedrības iekšējās struktūras variantus, kultūras pastāvēšanas, pašsaglabāšanās un nepārtraukto izmaiņu variantus vissīkāk apraksta un vērtē *antropoloģija*. Evolūciju palīdz aprakstīt nelīdzsvara termodinamika (Prigogine, 1997).

No veiktās analīzes redzama emociju un tikumu saistība ar A. Maslova galvenajām sociālajām vajadzībām. Fizioloģiskās vajadzības nodrošina galvenokārt emocijas, kas nosaka individuālo darbību (sk. 1. tabulu). A. Maslova piramīdas

nākamo līmeņu vajadzības atspoguļo emocijas, kas nodrošina grupas vajadzības (sk. 2. tabulu). Drošība saistās ar pirmo emociju grupu (emocijas Nr. 1–4), enerģijas glabāšanu, ekonomiku un rakstura tipu “ciklotīms”. Piederība var tikt asociēta ar otro, trešo un ceturto emociju grupu (emocijas Nr. 5–10), informācijas glabāšanu, estētiku, ētiku, socioloģiju, politoloģiju un rakstura tipiem “histēriķis” un “psihastēniķis”. Atzišana ir sasaistāma ar piekto emociju grupu (emocijas Nr. 11–14), informācijas iegūšanu, mitoloģiju, teoloģiju, filozofiju un rakstura tipu “epitīms”. Pašrealizācija saistās ar sesto emociju grupu (emocijas Nr. 15–18), enerģijas iegūšanu un rakstura tipu “šizotīms”.

Norādītās saistības ir ļoti aptuvenas un lielā mērā metaforiskas, bet var palīdzēt meklēt jaunas pedagoģiskas metodes tikumības veidošanai uz zinātniskiem pamatiem. Dažādu zinātņu salīdzināšana, vispārinājumu iesaistīšana un kopēju likumību meklēšana kļūst arvien vajadzīgāka abstrakto pasaules uzbūves pamatu konkrētai un saprotamai skaidrošanai. Pedagoģijā jāizmanto kopējo dabas likumu pamatu ilustrācijas, kuras spēj pilnībā aizvietot agrāko reliģiozo pasaules vienotības uztveri. Atspoguļotās termodinamikas likumu un sabiedrības funkcionēšanas likumu analogijas ir viens no perspektīviem, iespējamiem veidiem, kā parādīt zinātniskā pasaules uzskata pamatotību.

## Secinājumi

Reliģija rodas vienlaicīgi ar valodu un spēju veidot abstraktus jēdzienus (Wade, 2006; De Waal, 2009). Galvenais reliģijas uzdevums ir pamatot un stabilizēt nevienlīdzību, pienākumu dalīšanu, novērst vai vismaz mazināt konfliktus starp vienas grupas (etnosa) pārstāvjiem, palielinot grupas iespējas izdzīvot. Grupai paplašinoties un kontaktiem dažādoties, savstarpējo attiecību sistēma un uzvedības normas jeb morāle kļūst arvien sarežģītākas un reliģija vairs nespēj risināt visus uzdevumus. Notiek mēģinājumi reformēt reliģijas dogmu sistēmu, pielāgojot mainīgajiem apstākļiem, tomēr efektīvu, sarežģītajai situācijai un straujajām izmaiņām atbilstošu reliģijas reformu iespējas praktiski ir izsmeltas. Mūsdienu prasība ir pāriet uz konsekventu zinātnisku pieeju morālei un nodrošināt nepārtrauktu pedagoģijas, dabaszinātņu, sociālo un humanitāro zinātņu sadarbību.

Pētījumā parādīta tikumības, tai skaitā altruisma, izcelsme un saistība ar izdzīvošanas un attīstības intuitīvajām likumībām, kuras līdz šim vairāk saistās ar reliģiju (Trups-Kalne, 2011). Pamatota altruistiskas uzvedības pakāpeniska veidošanās evolūcijas procesā, sākot ar dzīvnieku pasauli. Apstiprinās arī citu autoru darbos konstatētās paralēles cilvēka un dzīvnieku uzvedībā (De Waal, 2009).

Reizē ar valsts izveidošanos daļu no morāles pamatošanas un tās praktiskā īstenojuma (tikumības) veidošanas uzdevumiem pārņem ar reliģiju nesaistīta valsts veidota izglītības sistēma. Tikumības veidošanas uzdevums ir jāatsaista no reliģijas, jo “tai ir izteikti konservatīvs raksturs, kas .. kavē progresīvu sabiedrisku attīstību”. (Rubenis, 1985, 375)

Izstrādātā universālā pieeja rīcības modeļu, emociju, vērtību un tikumu pētīšanai ļauj racionāli, zinātniski pamatot tikumu sistēmas veidošanos un darbību. Šāda racionāla pieeja ir nepieciešama izglītības sistēmas atsaistīšanai no dogmatiskiem, noslēgtiem ideoloģijas variantiem, pie kuriem pieder praktiski visas reliģijas un

arī citas dogmatiskas uzskatu sistēmas, kā, piemēram, komunisms un fašisms. Zinātniskajai ētikai nākotnē jāizvieto ticības mācība un tai līdzīgi priekšmeti izglītībā, pilnībā realizējot principu “baznīca ir atdalīta no valsts”. (Ministru kabinets, 2016; Vilks, 2015) Pārejas periodā jācenšas izmantot tradicionālās reliģijas, sasaistot ar folkloras tradīcijām, kur tas iespējams (Pūtelis, 2013).

Kristīgās vērtības jāskaidro no zinātnes pozīcijām, pēc iespējas mazāk saistot ar pašu kristīgo ticību. Iepazīstinot ar reliģiju kā būtisku vēsturisku veidojumu, vienlaicīgi jāiepazīstina ar reliģijas atbalstīto vērtību alternatīvo, zinātnisko skaidrojumu.

Izglītības sistēmai ne tikai jāsniedz atbildes par morāles normu pamatojumu, bet arī jāprot atbildēt uz jautājumiem par pasaules radīšanu un pasaules tālāko likteni, par cilvēka eksistences, dzīvības un nāves problēmām, par dzīves jēgu, brīvo gribu un citiem līdzīgiem jautājumiem. Reliģijai ir atbildes uz šiem jautājumiem, tādēļ grūtībās nonācis, apjucis cilvēks viegli nokļūst reliģijas ietekmē, pakļaujas dažādu neparastu, neskaidru notikumu (“brīnumu”) populistiska, pievilcīga izklāsta ietekmei. Psihes darbības mehānismu skaidrojums jāsaista ar kopējo dabaszinātnisko pasaules skaidrojumu, atklājot zinātnes principiālās iespējas izskaidrot visu nesaprotamo, visus “brīnumus”. Jāatceras A. Einšteina vārdi: “Zinātnisko atklājumu process būtībā ir nepārtraukta bēgšana no brīnuma.” (Einšteins, 2000, 194)

## LITERATŪRA

- Breslav, G. M. (2004). *Emociju psiholoģija*. Maskava: Smisl. 542 lpp.
- De Waal, F. (2009). *Primates and Philosophers: How Morality Evolved*. Princeton: Princeton University Press. 232 pp.
- Dimdiņš, G. & Šķupele, I. (2011). Politiskā ideoloģija kā kopīgās realitātes pamats. No: Mieziņa, S., Austers, I. (red.). *Latvijas Universitātes Raksti. 768. sēj. Psiholoģija*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 26.–40. lpp.
- Dzelme, J. (2002). Cilvēka mērķu un motīvu sistēma. No: Plotka, I. (red.). *Psiholoģijas aktuālās problēmas: teorija un praktika, 2. sēj.* Rīga: Psiholoģijas augstskola, 57.–80. lpp.
- Einšteins, A. (2000). *Tā runāja Einšteins*. Kelepraisa, E. (red.). Rīga. 224 lpp.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press. 464 pp.
- Kānemans, D. (2012). *Domā ātri, domā lēnām*. Rīga: Jumava. 552 lpp.
- Klīve, V. V. (1995). *Ticības ceļos*. Rīga: Zinātne. 413 lpp.
- Kūle, M. (2016). *Jābūtības vārdi*. Rīga: Zinātne. 424 lpp.
- Latvijas Republikas Ministru kabinets (2016). *Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība*. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 480. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/283735> (skatīts 01.04.2017.).
- Le Bon, G. (2002). *The Crowd*. New York: Dover Publications. 123 pp.
- Lefebvre, V. A. (2001). *Algebra of Conscience*. New York: Springer. 358 pp.
- Markov, A. & Naimark, E. (2014). *Evolution: Classical Ideas in the Light of New Discoveries*. Moscow: Corpus. 688 pp.
- Maslow, A. H. (1986). *Religions, Values and Peak-Experiences*. New York: Penguin Books. 123 pp.

- Metzinger, T. (2010). *The Ego Tunnel: The Science of the Mind and The Myth of the Self*. New York: Basic Books. 276 pp.
- Podnieks, K. (2009). Towards Model-Based Model of Cognition. *The Reasoner* 3, No. 6, pp. 5–6.
- Power, M. & Dalgeish, T. (2003). *Cognition and Emotion. From Order to Disorder*. Psychology Press Ltd, East Sussex. 496 pp.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1997). *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature*. New York: The Free Press. 228 pp.
- Pūtelis, A. (2013). Jaunā izkārtā. Dievturība kā folkloras interpretācija. *Letonica* 26, 94.–107. lpp.
- Reņģe, V. (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC. 180 lpp.
- Rubenis, A. (1985) *Ētika: teorija, problēmas*. Rīga: Avots. 390 lpp.
- Rubenis, A. (1997) *Ētika XX gadsimtā. Teorētiskā ētika*. Rīga: Zvaigzne ABC. 292 lpp.
- Taivāne, E. (2016). *Pa kuru ceļu? Reliģijas jēdziens reliģijas fenomenoloģijā Eiropā un Latvijā*. Pieejams: <http://scireprints.lu.lv/60/1/conference.notion.religion.phenomenology.pdf> (skatīts: 01.04.2017.).
- Trups-Kalne, I. & Dimdiņš, Ģ. (2011). Morāles intuitīvo pamatu atšķirības respondentiem ar augstiem un zemiem morālās spriešanas spēju rādītājiem. No: Miežīte, S., Austers, I. (red.). *Latvijas Universitātes Raksti*. 768. sēj. *Psiholoģija*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 197.–213. lpp.
- Utināns, A. (2008). *DNS, matrice un cilvēku uzvedība*. Rīga: Medicīnas apgāds. 423 lpp.
- Vilks, I. (2015). *Zinātniskā ētika jeb domājošā cilvēka ceļš*. Valka. 198 lpp. Pieejams <https://examplewordpresscom1500.wordpress.com/2015/10/11/imants-vilks-zinatniska-etika-jeb-domajosa-cilveka-cels/> (skatīts 01.04.2017.).
- Wade, N. (2006). *Before the Dawn: Recovering the Lost History of our Ancestors*. London: Penguin Books Ltd. 313 pp.
- Лефевр, В. А. (1990). От психофизики к моделированию души. *Вопросы философии* 7, с. 25–31.

## Summary

*State support for creation of values and virtues through use of pedagogical methods becomes a topical task. The basis for the morality and virtues can be found in the Christian religious system, as well as in almost all the other religious systems. The aim of the research is to unify all the basic values in one system and to find the scientific background for the link of the concrete values and virtues with the interests of individuals and entire society. Putting the needs of individuals and society at the basis of the investigation, the creation and subjective perception of morality and needs are shown. The scientific approach is compared with religious systems.*

**Keywords:** attitudes, emotions, morality, virtue, needs, values.

## **Radošums un mācību vide: definējošie un saistošie faktori**

### *Creativity and Learning Environment: Defining and Connecting Factors*

**Indars Kraģis**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [indars.kragis@inbox.lv](mailto:indars.kragis@inbox.lv)

Pētījumā aplūkotas dažādas jēdzienu “radošums” un “mācību vide” šķautnes, raksturota to savstarpējā saistība, pamatota radošuma aktualizācijas nepieciešamība mūsdienīgai izglītībai atbilstošas izglītības vadības un politikas plānošanā. Pētījums piedāvā iepazīties ar dažādām jēdziena “radošums” definīcijām un būtiskākajām radošuma funkcijām. Tas ir inovatīvs, aktuāls un nozīmīgs arī kā padziļināts teorijas papildinājums. Darba noslēgumā izdarīti vairāki vērā ņemami secinājumi.

**Raksturvārdi:** radošums, mācību vide, radošuma veicināšana, izglītības vadība.

## **Ievads**

Tēmas aktualitāte saistāma ar globāli novērojamām tendencēm, piemēram, radošuma pētniecības pieaugošo starptautisko nozīmību un tā ietekmes apjaušanu mūsdienīgām darba tirgus prasībām atbilstošas izglītības politikas un vadības plānošanā. Radošuma pētniecība starptautiskajā mērogā noritējusi kopš 20. gs. 60. gadiem, kad to nostiprināja viens no pirmajiem šīs jomas pētniekiem P. Gilfords. Radošuma saistība ar mācību vidi pētīta vismazāk – kopumā pieejami tikai daži pētījumi. Pārsvarā mācību vide un radošuma sekmēšana ar tās veidošanas palīdzību līdz šim aplūkota tikai kā papildinošs radošuma pētniecības aspekts. Pētījuma autora sniegums uzskatāms par novitāti radošuma un mācību vides pētniecības jomā.

Raksta **mērķis** ir izpētīt savstarpēji saistītus faktoros, kuri definē radošumu un mācību vidi.

Pētījuma **uzdevumos** ietilpst radošuma jēdziena definēšanas problemātikas analīze, radošuma funkciju apskats, mācību vides faktoru padziļināta analīze, radošuma un mācību vides korelācijas pamatošana un arī radošuma veicināšanai būtisku rekomendāciju sniegšana.

Šajā pētījumā galvenokārt izmantotas pētāmās jomas ekspertu atziņas.



## Teorētiskais izklāsts: radošums un mācību vide

Ar radošumu parasti saprot radošo domāšanu (Raipulis, 2011), taču tā nav identa ar to. Jēdziena “radošums” sakne meklējama latīņu vārdā *creare* (kreativitāte), kas nozīmē “radīt” (Rože, 2011). Uz šo “radīt” varam lūkoties gan kā uz darbību, gan kā uz spēju, un šāda ir radošuma tradicionālā izpratne, proti, radošums ir gan process, gan spēja. Tomēr, arī raugoties no 21. gadsimta pozīcijām, radošuma skaidrojumi ir izteikti daudzpusīgi. Tiek uzskatīts, ka radošuma nozīmi nav iespējams ietvert kādā atsevišķā, precīzāk sakot, visatbilstošākajā definīcijā, jo radošums pati par sevi ir tik daudzdimensionāla parādība, ka to ir neiespējami pilnībā definēt (Rože, 15). Tādējādi ir tikai aptuvenas definīcijas, no kurām katra uzsver atšķirīgu radošuma šķautni. Jēdzienam “radošums” kā sinonīmi nereti tiek lietoti tādi jēdzieni kā “jaunrade”, “produktivitāte”, “netradicionalitāte” (Orska, 59), “oriģinalitāte” (Abbs, 99) un “izdoma” (Stokes, 157). Tomēr, neskatoties uz šī jēdziena skaidrošanas komplicētību, radošums piemīt ikvienam cilvēkam dažādās pakāpēs un izpausmēs, tāpēc ir ārkārtīgi būtiski pievērsties pēc iespējas padziļinātākai radošuma izpētei.

Turpinājumā autors ir mēģinājis izvairīties no abstraktām un pārāk vispārinātām definīcijām un atspoguļot būtiskākās jēdziena “radošums” šķautnes. Pētnieciskajā literatūrā “radošums” skaidrots dažādi. Radošums ir

- “Cilvēka radošās spējas, kuras var izpausties domāšanā, jūtās, saskarsmē, atsevišķos darbības veidos, raksturot personību kopumā, tās atsevišķas puses, darbības produktus, to radīšanas procesu” (Orska, 61);
- indivīda spēja radīt produktus, kurus eksperti novērtē kā vērtīgus (Rože, 15);
- “spēja adekvāti reaģēt uz nepieciešamību pēc jaunām idejām un jauniem produktiem” (Vidnere, 2011, 118);
- “spēja būt atvērtam pasaulei” (Kneller, 36);
- īpašība vai spēja būt radošam, kas var izpausties domāšanā, jūtās, saskarsmē, atsevišķos darbības veidos (Lomovceva, 143; Vidnere, 2011, 8; Lika, 26; Plaude, 78);
- “īpašība, ko radoši cilvēki izmanto, lai iegūtu radošu rezultātu” (Fišers, 48);
- jaunu un derīgu (vērtīgu) produktu radīšana atbilstoši situācijas prasībām un ierobežojumiem (Rože, 15; Krūmiņa, 159);
- pašaktualizācijas procesa izpausme, pašatklāsmē (Rože, 28; Kneller, 37);
- organizācijas pārmaiņu, attīstības un izaugsmes process (Kneller, 1);
- atklātas problēmas risinājuma rezultāts, produkts (Krūmiņa, 160).

Var pieņemt, ka ar jēdzienu “radošums” galvenokārt raksturo gan spējas vai īpašības, gan procesu vai tā izpausmes un produktus. Tomēr radošums tiek definēts arī kā

- intelektuālās apdāvinātības komponents (Rože, 37; Orska, 61; Hee Kim, Cramond, VanTassel-Baska, 401; Lika, 26; Krūmiņa, 148);
- dabisks resurss jeb dzīvesspēks (Rože, 38; Kneller, 22);
- ieradums (Sternberg, 394);
- domāšanas un problēmrisināšanas veids (Fišers, 57; Kneller, 1);



- “smadzeņu morfofunkcionālais stāvoklis” (Raipulis, 51);
- “universāla, neatņemama cilvēka personības vērtība” (Miķelsone, 255);
- “jūtīgums pret problēmām vai zināšanu deficītu” (Lieģeniece, 120);
- uzdrīkstēšanās (Lieģeniece, 120);
- pasaules pārmainīšanas rīks (Craft, 19).

Līdz ar to jāpiekrīt skaidrojumam, ka radošums ir “daudzdimensionāls konstrukts, ko veido dažādu spēju, procesu un personības raksturojumu kopums” (Roķe, 15). Radošumu ietekmē gan mijiedarbība starp spējām, procesu un vidi, gan valdošā politiskā atmosfēra (Roķe, 16–17) un vispārējais kultūras konteksts (Lubart, 271). Izglītības kontekstā radošums ir vērā ņemams “veselīgas personības izaugsmes produkts” (Orska, 2008, 56).

Autors atzīmē, ka jēdziena pilnīgākai izpratnei palīdz citu pētnieku izteiktie ierosinājumi, piemēram,

- jēdziens “radošums” jānošķir no tādiem formulējumiem kā “radošais potenciāls”, “radošais sniegums”, “radošā uzvedība”, “radošā personība” un “radošā dispozīcija” (Roķe, 15), jo šie jēdzieni nav un nevar būt identī ar jēdzienu “radošums”;
- radošums “jādefinē attiecībā pret noteiktām, speciālām tās formām” (Roķe, 15).

Tādējādi “radošumu var aplūkot gan kā personībai raksturīgu īpašību, gan kā situatīvu personības izpausmi” (Prokratiece, 86).

Pētnieciskajā literatūrā konkrēts radošuma funkciju apkopojums nav pieejams, tāpēc tas, balstoties uz vairāku pētnieku atziņām, tika izveidots atbilstoši šī pētījuma autora ieskatiem. Turpinājumā tiks uzskaitītas, bet pēc tam komentētas radošuma funkcijas un to nozīmība. Apkopojums izstrādāts, lai fiksētu iespējami daudz atšķirīgu radošuma funkciju, vienlaicīgi domājot par radošuma veicināšanu izglītības nozarē. Dažas no pierādītajām radošuma funkcijām ir šādas:

- baiļu no nākotnes pārvarēšana (Kaufman & Sternberg, 77);
- cilvēka dzīves iespējamības nodrošināšana (Maģari-Beks, 203);
- cilvēka izziņas raksturošana (Roķe, 43);
- civilizācijas un kultūras eksistences nodrošināšana (Vidnere, 129);
- dzīves grūtību risināšana (Kaufman & Sternberg, 83);
- iekšēji piemītošā dzīvības spēka izpaušana (Kneller, 22);
- jaunu garīgo vai materiālo vērtību radīšana (Lomovceva, 143; Lieģeniece, 120–121);
- latentā potenciāla realizācija (Kaufman & Sternberg, 82; Kneller, 37);
- mērķtiecīga esamības piešķiršana jaunajam (Roķe, 33);
- motivācijas un sasniegumu veicināšana (Craft, 69);
- oriģinālu risinājumu atrašana loģiski sarežģītām problēmām (Fišers, 51; Lieģeniece, 120);

- oriģinālu un, iespējams, revolucionāru ideju atpazīšana un izpēte, radot plašu ideju spektru (Kneller, 10; Plaude, Roze, Roze, 78; Sternberg, Kaufman, Pretz, 114);
- sabiedrības uzlabošana (Kaufman & Sternberg, 80);
- saiknes ar apkārtējo vidi nostiprināšana (Kneller, 37);
- traumatiskās bērnības pieredzes pārvarēšana (Rože, 30);
- zināmā, saprastā un personīgo spēju paplašināšana (Craft, 52).

Kā redzams, ar radošuma palīdzību iespējams nodrošināt tādu vairāku, t. sk. eksistenciālu un vitāli nepieciešamu, funkciju risināšanu, kas ir būtiskas arī izglītības nozarē. G. F. Knellers radošuma trūkumu salīdzina ar noslēgtības stāvokli, kura dēļ pieredzes uzkrāšana kļūst neiespējama (Kneller, 36). Šķiet nepieņemami, pat savādi, ka radošums tiek apspiests, nonivelēts un tā veicināšana uzskatīta par kaut ko nepieņemamu. Tā, piemēram, Singapūrā radošas aktivitātes var tikt traktētas kā konformismam neatbilstoša uzvedība, kuras rezultātā tiek noteikti naudas sodi un var iestāties kriminālatbildība (Sternberg, Kaufman, Pretz, 110).

Turpinājumā pētījuma autors skaidrojis mācību vides nozīmi, aplūkojis tās raksturotājelementus un pamatojis vides saistību ar radošumu un tā veicināšanu.

Mācību vides pētījumi starptautiski tiek organizēti jau vairāk nekā piecdesmit gadus, un tajos tiek lietoti dažādi mācību vidi raksturojoši jēdzieni: izglītības vide, izglītības telpa un izglītojošā vide (Raituma, 6). Galvenokārt organizāciju vides pētījumi veikti vadības zinātnēs (Raituma, 8), un tikai nedaudzi pētnieki padziļināti pievērsušies izglītības iestāžu vides izpētei. Visplašāk mācību vide pētīta saistībā ar skolēnu mācību apstākļiem mājās un skolā, jo tiek pamatoti uzskatīts, ka mācību vide izriet arī ārpus izglītības iestādes teritoriālajām robežām un ka skolēnu sasniegumus mācībās ietekmē gan skolā, gan mājās esošie mācību apstākļi (Esquivel, Hodes, 142–143).

21. gadsimtā par vienu no aktuālākajām tendencēm izglītības politikā kļūst infrastruktūras uzlabošana. Liels, bet ne vienmēr pietiekams finansiālais nodrošinājums tiek atvēlēts izglītības iestāžu fiziskās vides attīstīšanai. Tādējādi iespējams prognozēt, ka izglītības vide kļūs arī par aizvien nozīmīgāku un populārāku izglītības pētniecības objektu. Autors uzskata, ka šāda pievēršanās mācību vides uzlabošanas jautājumiem vērtējama atzinīgi, jo, uzlabojot fizisko mācību vidi, tiek sniegts atbalsts arī pedagogiem. “Skolotājiem bieži ir ierobežotas iespējas lemt par vides fiziskajiem apstākļiem, tāpēc par nozīmīgāku un ietekmējamāku tiek atzīta psiholoģiskā mācību vide” (Fairweather, 117). Mērķtiecīgi strādājot gan pie fiziskās, gan psiholoģiskās mācību vides uzlabošanas, izglītības iestādes mācību vide tiek attīstīta visaptverošāk, taču attīstībai jānotiek samērīgi ar citiem izglītībai būtiskiem aspektiem.

Ir konstatēts, ka sakārtota un labiekārtota fiziskā mācību vide liek cilvēkam vairāk sekot savai uzvedībai (regulēt savu rīcību), līdztekus tiecoties saglabāt skaisto (Orska, 8). Mācību videi jātiek organizētai mērķtiecīgi; tajā izglītojamie uzkrāj personīgo pieredzi, veido vērtības un attieksmes, pilnveido prasmes un paplašina redzesloku (Raituma, 6).

“Vide – fiziskā un garīgā (materiālā un nemateriālā, taustāmā un netaustāmā), arī sociālā apkārtne, apkārtējā viela (matērija) apstākļu, objektu un/vai indivīdu,

kā arī to savstarpējo attieksmju un mijietekmes kopums, kas apņem dzīvās un nedzīvās dabas objektus, nodrošina eksistenci un saikni (saskarsmi) starp objektiem (individīdiem), ietekmē to pastāvēšanu, attīstību u. tml.” (Lomovceva, 188).

Mācību vide tiek aplūkota detalizēti un daudzpusīgi, un visbiežāk tā tiek iedalīta psiholoģiskajā mācību vidē (citkārt tā tiek saukta par mikroklimatu), fiziskajā mācību vidē, iekšējā un ārējā mācību vidē. Visi vides faktori ir savstarpēji saistīti un raksturo ikvienas izglītības iestādes darbību.

Ar skolas mikroklimatu jeb psiholoģisko mācību vidi saistās piederības apziņa un lepnums par savu skolu, vienlīdzība un taisnīgums, labvēlīga gaisotne un disciplinētība, bet skolas fizisko mācību vidi raksturo skolas telpas un apkārtējā vide, kas izglītojamo uzvedību ietekmē pastarpināti (Orska, 8). Pētot fizisko skolas vidi, jāņem vērā arī sanitāri higiēniskās normas, to ievērošana, skaņu un trokšņu izolācijas pakāpe, skolēnu skaits izglītības iestādē, mēbeļu, t. sk. galdu un krēslu, izkārtojums, medicīniskā servisa un/vai psiholoģiskā dienesta pieejamība, relaksācijas telpu un iestādes informācijas centru (bibliotēka, datorcentrs) pieejamība, interešu izglītības iespējas (piemēram, skolas muzeja, sporta kompleksa esamība) (Šmite, 207). Uz skolas psiholoģisko vidi attiecas arī tādi faktori kā pedagogu attieksme pret izglītojamajiem (drošība un uzticamība, objektivitāte un prasību ievērošana, atklātums un atvērtība, radošā brīvība) un arī morāles un ētikas normu ievērošana (labestība, sapratne un iejūtība, līdzjūtība, cieņa un mīlestība, atbalsts un atsaucība) (Šmite, 207). M. Kručiņina un I. Magdaļenoka uzsver, ka “skolas psiholoģiskā vide ir atkarīga no tā, kāda ir informācijas aprīte” (Kručiņina, Magdaļenoka, 79).

Mācību vidi var pētīt arī no tās struktūrelementu – lietu vides, cilvēkresursu un garīgo apstākļu – pozīcijām. Lietu vidi precīzāk izmantot kā sinonīmu fiziskajai mācību videi, jo tā ietver mācību telpu priekšmetisko ietērpju un iekārtojumu, izglītības iestādē pieejamās tehnoloģijas, mācību materiālus un uzskates līdzekļus (Raituma, 7). Par ārējās vides ietekmei atvērtu izglītības iestādi liecina fakts, ka cilvēkresursi, kas ir mācību procesa dalībnieki (gan izglītības iestādes personāls, gan izglītojamās personas), tiek regulāri un aktīvi iesaistīti no ārpus organizācijas esošās vides. Savukārt “garīgie apstākļi” (Raituma, 7) atzīstami par psiholoģiskās vides raksturojošu elementu. Proti, ar garīgajiem apstākļiem tiek saprastas savstarpējās attiecības, vadības un darba realizācijas stils, izglītības procesā izraisītās mācību situācijas (to situatīvie apstākļi), gaisotne, izglītojamo un pedagogu sadarbība, emocionālā pārdzīvojuma klātesamība (Raituma, 7).

Mācību vidi iespējams pētīt arī no sistēnteorijas viedokļa, kurā par organizācijas iekšējās vides faktoriem tiek uzlūkoti ciešā savstarpējībā esoši organizācijas mērķi, cilvēkresursi, organizācijas struktūra, kultūrvērtības, darba stils un tehnoloģijas (Šmite, 202). Minētie faktori ir izglītības iestādes vadības realizētās politikas rezultāti.

Arī darba kultūra ir būtisks vides aspekts (Puccio, Cabra, 156). Vadībinātnes doktors A. Mūrnieks kultūru definējis kā “sabiedrībā dominējošo priekšstatu, attieksmju, simbolu un vērtību sistēmu” (Mūrnieks, 81). Kaut arī jēdziens “kultūra” ir krietni izplūdis, jo mūsdienās tam raksturīgi vairāki simti definīciju, iepriekš norādītā definīcija, pēc autora domām, atzīstama par vērā ņemamu un precīzu. Darba kultūra ir kultūras struktūrelements. Tā ir “dažādu pārlicību, nostāju, pieņēmumu un atziņu

kopums, kas nosaka darbinieku uzvedību organizācijā” (Šmite, 2006). Organizācijas kultūra ietver darbinieku vērtību sistēmu, kas atspoguļojas komunikācijā, izglītības problēmjuautājumu un konfliktu risināšanā, lēmumu pieņemšanā, motivācijā un izziņā un tādēļ tiešā veidā ietekmē izglītības iestādes darba produktivitāti un efektivitāti (Puccio, Cabra, 156–157).

Var pieņemt, ka ikvienas izglītības iestādes vadībai jādomā par mācību vides uzlabošanu, jo tās kvalitatīva veidošana ir izglītības iestādes darbības efektivitātes pamatnosacījums (Orska, 9). Tas nozīmē, ka izglītības iestādes vadībai jā rūpējas par resursu lietderīgu un efektīvu izmantošanu (Vilkaste, 18), pozitīvas gaisotnes un sakārtotas, kā arī nodrošinātas fiziskās mācību vides veidošanu. Mācību vide līdz ar to jāvērtē gan no iekšējās un ārējās, gan no fiziskās un psiholoģiskās mācību vides rakursiem, pastiprinātu uzmanību pievēršot arī darba kultūras izpētei. Lai to nodrošinātu, jāņem vērā vairāki iepriekš minēti un konkrēto vides jomu raksturojoši faktori.

Par vienu no radošuma pētniecības aspektiem tiek atzīta radošuma saistība ar vidi (Kālis, 178). Radošuma pētniecība ir salīdzinoši nesena pētniecības nozare, proti, izglītības pētniecība attīstījies pēdējo simts gadu laikā, bet radošuma izpēte aizsāka mazliet agrāk nekā pirms piecdesmit gadiem. Tāpēc radošuma pētniecība vēl tikai iegūst savu zinātnisko statusu un radošuma izpēte saistāma ar daudzām dažādām pētnieciskās darbības nozarēm. Vides nozīme radošu sasniegumu gūšanā psihologus saistījusi kopš 20. gs. 30. gadiem (Rože, 28).

Viena no svarīgākajām mūsdienīgas izglītības funkcijām ir nodrošināt radošu pieeju gan domāšanā, gan darbībā (Orska, 7). Tiek uzskatīts, ka radoši indivīdi strauji mainīgajai videi ir spējīgi pielāgoties pilnvērtīgāk (Rože, 28). Latvijā Izglītības likuma 51. pants par vienu no pedagoga vispārīgajiem pienākumiem izglītošanas procesā nosaka: “*radoši un atbildīgi piedalīties attiecīgo izglītības programmu īstenošanā*” (Latvijas Vēstnesis, 27). Tātad radošums tiek pieprasīts arī likumīgi.

Vides ietekme var noteikt radošumu gan vispārējā, gan specifiskā veidā. Vide uzskatāma par radošuma resursu, jo tā ietver stimulus – gan fiziskus, gan sociālus, kas var veicināt vai kavēt ideju ģenerāciju (Rože, 47). Tiek pieņemts, ka radošums, kas izpaužas noteiktā sociālajā vidē, ir atkarīgs no konteksta: “tas, kas tiks atzīts kā radošs vienā kontekstā, tāds nebūs citā” (Rože, 25). Tas nozīmē, ka izglītības iestādes vide var gan sekmēt radošumu, gan kavēt to. Radošums vispārējā veidā tiek ietekmēts ar organizācijas kultūras (vērtību un tradīciju) palīdzību, un specifiskajā veidā to ietekmē konkrēti vides apstākļi un indivīdu mijiedarbība (Rože, 40). Pētnieciskajos darbos par radošumu ietekmējošiem faktoriem galvenokārt tiek atzīta sociokulturālā vide (Rože, 30) un izglītības iestādes gaisotne (Kručinina, 79; Gudjons, 185), jo radošuma attīstībai visbiežāk traucē kulturāli, nevis bioloģiski faktori (Kneller, 74).

Lai radošumu varētu īstenot, izglītības iestādes videi jābūt atbalstošai. Ir pierādīts, ka atbilstošas vides trūkums ievērojami kavē radošos procesus, neskatoties uz izglītojamo radošā potenciāla kapacitāti (Sternberg, Kaufman, Pretz, 116). R. S. Nickersons uzskata, ka mācību videi jābūt izaicinošai (proti, izglītojamajiem jādarbojas tuvākās attīstības zonā), taču pedagogiem atzinīgi jānovērtē izglītojamo pūles arī tad, ja sniegums ir nepietiekams (Nickerson, 418). Tai pašā laikā šī pētījuma

autors piekrīt G. J. Pučio un J. F. Kebras spriedumam: “Organizāciju vadītāji var algot radošus cilvēkus un nostiprināt vidi, kas veicina radošumu, taču tas vien vēl negarantēs radošus iznākumus” (Puccio, Cabra, 158), jo radošiem cilvēkiem ir jādod iespējas arī radoši izpausties.

Radošuma veicināšana ir cieši saistāma ar mācību vidi (īpaši ar izglītības iestādes mikroklimatu jeb psiholoģisko vidi), kas radošumu ietekmē daudzdimensionāli – gan tiešā, gan pastarpinātā veidā. Tomēr pētniecība šajā jomā vēl būtu veicama un paplašināma. Izglītības iestādes videi jābūt atbalstošai un pozitīvi izaicinošai, šādas vides veicināšanai jābūt arī Latvijas izglītības vadības politikas veidošanas prioritātei, jo nepietiek vien ar prasību pēc radošuma. Radošuma izpēti ir jāturpina aktualizēt gan nacionālajā, gan starptautiskajā mērogā!

## Secinājumi un diskusija

Pētnieciskā darba noslēgumā autors vēlas izdarīt vairākus būtiskus secinājumus, kas saistāmi ar radošumu un mācību vidi, šo jēdzienu savstarpējām attiecībām un nozīmi izglītības vadības jomā.

Ar radošuma palīdzību iespējams veikt vairākas arī izglītības nozarē būtiskas funkcijas, taču jēdzienu “radošums” nevar ietvert vienā visatbilstošākajā definīcijā.

Radošums ir daudzdimensionāla parādība, un tās attīstība ir cieši saistāma ar izglītības iestādes mācību vidi, kas radošumu veicina gan pastarpināti, gan tieši.

Radošuma attīstībai jānorit mērķtiecīgi, atbildīgi, tai jābūt plānotai, samērīgi un rūpīgi realizētai.

Mācību vide pamatoti atzīstama par izglītības iestādes darbības efektivitātes rādītāju, tāpēc autors rekomendē pastāvīgi pievērsties mācību vides uzlabošanas jautājumiem, rūpējoties par izaicinošas un radošumu atbalstošas mācību vides veidošanu.

Tā kā radošuma pētniecība ir nesena nozare, pētījuma autors rekomendē to turpināt gan nacionālajā, gan starptautiskajā mērogā. Autors prognozē, ka mācību vides pētniecība, ņemot vērā pašlaik jaušamās globālās tendences, kļūs arvien aktuālāka.

## LITERATŪRA

- Abbs, P. (2011). Creativity, the arts and the renewal of culture, pp. 99–106. In: Sefton-Green, J. et. al. (ed.; 2011). *The Routledge international handbook of creative learning*. Abingdon & New York: Routledge. 478 pp.
- Craft, A. (2006). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London & New York: Routledge. 192 pp.
- Esquivel & Hodes (2003). Creativity, development, and personality, pp. 135–165. In: Houtz, J. (ed.). *The educational psychology of creativity*. Cresskill & New Jersey: Hampton Press. 324 pp.
- Fairweather, E. & Cramond, B. (2010). Infusing creative and critical thinking into the curriculum together, pp. 113–141. In: Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (ed.). *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press. 424 pp.

- Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: Izdevniecība RaKa. 325 lpp.
- Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC. 394 lpp.
- Hee Kim, K., Cramond, B. & VanTassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and intelligence, pp. 395–412. In: Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (ed.). *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press. 489 pp.
- Kālis, E. (2011). Kreativitātes veicināšana, 178.–195. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Kneller, G. F. (1965). *The art and science of creativity*. New York, Chicago, San Francisco et. al.: Holt, Reinehart and Wilson. 106 pp.
- Kručinina, M., Magdeļenoka, I. (2001). *Mūsdienu skolas vadība*. Rīga: RaKa. 223 lpp.
- Krūmiņa, I. (2011). Kreativitātes kognitīvie aspekti, 146.–177. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Latvijas Vēstnesis (1998). *Izglītības likums*. Rīga: Latvijas Vēstnesis. 38 lpp.
- Lieģeniece, D. (2003). Kopveseluma pieeja radošas personības veidošanā, 119.–125. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība: Zinātnisko rakstu krājums, III*. Rīga: RaKa. 320 lpp.
- Lika, I. (2000). Kreativitāte un personības pašattīstība, 26.–36. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība I: Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: Vārti. 257 lpp.
- Lomovceva, S. (red.) (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC. 248 lpp.
- Maģari-Beks, I. (2011). Kreatoloģija: pagātne, tagadne un nākotne, 196.–208. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Miķelsone, I. (2000). Radošums – būtiska personības vērtība, 255.–257. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība I: Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: Vārti. 257 lpp.
- Mūrnieks, A. (2013). Izglītības mērķu nozīme ir izglītības vadībā – dažu izglītības vadības politikas ekspertu viedokļu analīze, 81.–88. lpp. No: Kangro, A. (red.). *Izglītības vadība. Latvijas Universitātes Rraksti. 792. sēj. Izglītības vadība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 143 lpp.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity, pp. 392–430. In: Sternberg, R. J. (ed.). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 460 pp.
- Orska, R. (2008). Sociālās vides ietekme uz skolēna uzvedību, 7.–17. lpp. No: Orska, R. u. c. *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola. 150 lpp.
- Plaude, A., Roze, J. un Roze, J. (2012). Kreativitāte un psiholoģiskās aizsardzības mehānismi: teorētiskas un empīriskas ieskices, 75.–95. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība X: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: JUMI. 222 lpp.
- Pokratniece, G. (2003). Kreativitātes treniņa elementu izmantošanas nozīme un iespējas personības radošuma attīstībā studiju procesā, 86.–92. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība: zinātnisko rakstu krājums, III*. Rīga: RaKa. 320 lpp.
- Puccio, G. J. & Cabra, J. F. (2010). Organizational creativity: A systems approach, pp. 145–173. In: Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (ed.). *The Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press. 489 pp.
- Raipulis, J. (2000). Radošas personības attīstības ģenētiskie priekšnoteikumi, 46.–52. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Radoša personība I: zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: Vārti. 257 lpp.

- Raipulis, J. (2011). Kreativitātes bioloģiskie pamati, 56.–95. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Raituma, I. (2009). *Skolas iekšējās un ārējās vides mijiedarbība*. Rīga: RaKa. 122 lpp.
- Rože, I. (2011). Kreativitātes jēdziens, 14.–55. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Sternberg, R. J. (2010). Teaching for creativity, pp. 394–414. In: Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (ed.). *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press. 424 pp.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York, London & Brighton: Psychology Press. 141 pp.
- Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. 1. daļa. Pedagoģ. Organizācija. Pārmaiņas*. Rīga: RaKa. 256 lpp.
- Vidnere, M. (2011). Kreativitātes jēdziens un tā attīstība, 8.–17. lpp. No: Vidnere, M. (sast.). *Kreativitātes diagnostika un attīstība*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 100 lpp.
- Vidnere, M. (2011). Kreativitātes procesa raksturojums, 118.–145. lpp. No: Bebre, R. (sast.). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija. 208 lpp.
- Vilkaste, A. (2003). *Skolas ilgstspējīgas attīstības plānošana*. Rīga: RaKa. 104 lpp.

## Summary

*In this innovative research the author has revealed many different defining aspects of creativity in the context of learning environment. It has been stated that there are various crucial links between learning environment and creativity, and therefore creativity has been discussed as a necessity for planning and implementing of current educational leadership and policy. Furthermore, this article suggests new possibilities for defining the term “creativity” and reveals its functioning conditions within the 21<sup>th</sup> century education.*

**Keywords:** *Creativity, learning environment, promoting of creativity, educational leadership.*



## **Investigation of Learning Motivation and Motivating Strategies in Less Commonly Taught European Languages Teaching Context in China**

### ***Pētījums par mazāk izplatītu Eiropas valodu mācīšanās motivāciju un motivējošām stratēģijām Ķīnas izglītības kontekstā***

**Yan Lu**

School of European Languages and Cultures  
Beijing Foreign Studies University  
No. 2, North Xisanhuan Avenue, Haidian District  
Beijing, China  
Email: [lvyang@bfsu.edu.cn](mailto:lvyang@bfsu.edu.cn)

Motivation is one of the most important factors that determine students' initial persistence and success in the language learning process and teachers' role is to use corresponding strategies to support and enhance students' learning motivation. The purpose of this article is to survey two aspects: (a) the "choice motivation" of students to select Less Commonly Taught European Languages (LCTELs) as their major after graduation from high school, and to what extent their teachers understand this question; (b) the motivating strategies that the teachers think important and frequently employ, and to what extent do the students prove the effectiveness of the motivating strategies. Hereinto, research question (a) provides the background of the theme (b). The investigation is based on a large-scale empirical survey (questionnaire and interview) to 259 students and 31 teachers of 15 LCTELs programs in Beijing Foreign Studies University (BFSU).

**Keywords:** learning motivation, motivating strategies, LCTELs, Chinese context.

#### **Abbreviations**

BFSU – Beijing Foreign Studies University  
CEFR – Common European Framework of Reference  
EFL – English as a Foreign Language  
LCTELs – Less Commonly Taught European Languages  
LCTLs – Less Commonly Taught Languages

## **INTRODUCTION**

A language, as a way of thinking, is the carrier of culture and civilization of a certain group. No matter how many native speakers one language owns, whether it is commonly taught or less commonly taught in the modern world, it shares the same importance with any other language, and is the access to better mutual understanding in communication with another nation.



The Less Commonly Taught Languages (LCTLs), in Chinese context, is a concept adopted to organize and administrate foreign language teaching, referring to those languages, which are non-widely spoken in international communication, more specifically, all the languages except English, Russian, German, French, Spanish, Japanese and Arabic.

LCTELs is a geographically-determined branch of LCTLs. LCTELs as Foreign Languages' Teaching in China dates back to the 1950s, with the start of Polish and Czech languages' teaching in Peking University. In 1956, Beijing Foreign Languages Institute (nowadays Beijing Foreign Studies University, BFSU) started a Romanian Program, and integrated the Polish and Czech Programs from Peking University into one faculty. In the past 60 years, BFSU has been the main university of LCTELs teaching, with 27 modern languages (alphabetically, Albanian, Bulgarian, Catalan, Croatian, Czech, Danish, Dutch, Estonian, Finnish, Greek, Hungarian, Icelandic, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Macedonian, Maltese, Norwegian, Polish, Portuguese, Romanian, Serbian, Slovak, Slovenian, Swedish and Ukrainian) and 1 ancient language (Latin).

Along with deepening of international cooperation and the "One Belt, One Road" initiative,<sup>1</sup> an increasing number of universities and institutes in China starts or plans to organize LCTELs programs. Nevertheless, BFSU still leads the role, with 13 programs as the only instance in China. The investigation is mainly carried out in the context of BFSU.

## Framework for theories of L2 motivation

Notwithstanding the controversy surrounding the definition, all theories and models unanimously stress the importance of motivation. Since 1950s, motivation has received much scholarly attention, and some quite influential theories and models have been generated (e.g., Gardner and Lambert, 1972; Weiner, B, 1972; Deci and Ryan, 1985; Oxford and Shearin, 1994; Dornyei, 1994; Clement, Dornyei and Noels, 1994; Tremblay and Gardner, 1995).

However, motivation is the product of complex human psychological mechanism, as Graham (1994) stated:

No single word or principle such as reinforcement or intrinsic motivation can possibly capture this complexity.

Dornyei and Otto (1998) evaluated and integrated the existing L2 motivational theories, based on the psychological theory of volition (Heckhausen and Kuhl, 1985; Heckhausen, 1991), to generate the Process Model of L2 Motivation, and defined "motivation" in a more comprehensive and dynamic way, as "dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor process whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized, and (successfully or unsuccessfully) acted out." The Process Model of L2 Motivation distinguishes "choice motivation"

---

<sup>1</sup> The Silk Road Economic Belt and the 21<sup>st</sup>-century Maritime Silk Road, proposed by China, with a focus on connectivity and cooperation among countries of Eurasia.

and “executive motivation”, divides a sequence of learning action into three stages: (1) preactional phase, including goal setting, intention formation and initiation of intention enactment; (2) actional phase, that is a phase of implement, including actional continuity, modification and termination; (3) postactional phase, which is in accompany with causal attributions, standards and strategies elaboration, dismissing intention and further planning. Detailed explanation on the motivational influences through the three stages can serve as fundamental for teachers designing motivating strategies in the teaching context.

Chinese research on L2 motivation on the whole is within the western classic and progress model framework. Nevertheless, considering Chinese educational traditions, some scholars (Hua H., 1998; Shi Y. 2000) advocated to add “certificate motivation” in measurement. This scale is also included in the investigation.

## Framework for motivating strategies

Guilloteaux and Dornyei (2008) defined “Motivational strategies” as containing two implications: (a) instructional interventions applied by the teacher to elicit and stimulate student motivation and (b) self-regulating strategies that are used purposefully by individual students to manage the level of their own motivation. In this investigation, we refer to the implication (a); in order to avoid ambiguous understanding, hereinafter, we will employ the term “motivating strategy”.

Looking into L2 literature, scholars since the 1990s have dedicated a greater attention to motivating strategies, generating lists of recommended techniques for motivating students (e.g. Oxford and Shearin, 1994; Williams and Burden, 1997; Chambers, 1999). Dornyei (1994) developed a three-level framework, that is, language level, learner level and learning situational level, with 30 sub-techniques. In his book *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001), he enriched his framework with a list of 102 motivating strategies in four main dimensions: creating basic motivational conditions, generating initial motivation, maintaining and protecting motivation, and encouraging positive retrospective self-evaluation.

A number of empirical investigations also have been carried out to give evidence to support the effectiveness and rankings of motivating strategies (e.g. Dornyei and Csizer, 1998; Cheng and Dornyei, 2007; Guilloteaux and Dornyei, 2008; Sugita and Takeuchi, 2010; Wang, 2014). Dornyei and Csizer (1998) investigated EFL motivating strategies on the importance and frequency in Hungarian context, and created the “Ten Commandments for Motivating Learners”. Cheng and Dornyei (2007) applied the framework in Chinese context to explore, whether the strategies are transferable across diverse cultural and ethnolinguistic contexts. These two conspicuous researches not only examined the present framework for motivating strategies, but also introduced culture-sensitiveness into further discussion.

However, researches on L2 motivation and motivating strategies yet with a focus in EFL teaching, empirical investigations on other languages, including LCTLs, are considerably scarce; even the available literature (e.g. Ueno, 2005; Takala, 2015; Sugita, Kimberly and Kristie, 2014) is mainly rooted in western context. Due to the cultural geographical difference, the connotation and denotation of LCTLs do not correspond between western and Chinese contexts. Last but not least, the framework

of motivating strategies is mostly classroom-oriented. However, in China, especially with regards to teachers of LCTLs programs, it must be noted that they are not only classroom-teaching organizers, but also resource providers, activity supporters, life advisors and psychology therapists; the motivating strategies are not restrained to classroom environment. Thus, in this article, we employ the term “campus-oriented” to make the necessary extension.

Based on a “campus-oriented” investigation in BFSU, this article aimed to preliminarily investigate motivation and motivating strategies in Chinese LCTELs teaching context, and to answer the following questions:

(a) What is the “choice motivation” of students to select LCTELs as their major after graduation from high school? To what extent do the teachers understand this question?

(b) What strategies, thought important by teachers, are frequently employed to motivate students? To what extent the students prove the effectiveness of these strategies?

## Methods and Material

### Participants

259 students and 31 teachers of 15 LCTELs programs (Albanian, Bulgarian, Croatian, Czech, Danish, Dutch, Finnish, Hungarian, Icelandic, Italian, Norwegian, Polish, Romanian, Slovak and Swedish) as students on campus in the 2016–2017 academic year at BFSU were the participants in the questionnaire survey.

### Instruments

This investigation aimed at exploring (1) the “choice motivation” of students and (2) the students evaluation on effectiveness of motivating strategies that teachers employ based on their teaching experience and judgment. In order to cover these two aspects, two questionnaires were developed on the base of pre-interview with students and teachers.<sup>2</sup> Questionnaires employed the Likert Scale with 5 degrees (Strongly agree→strongly disagree). Because all the participants were Chinese, both questionnaires were in Chinese language version.

Aware of inherent shortcomings of questionnaires, namely, that respondents are inclined to what they believe to be the expected answer, or to lose patience easily, three measures were taken to reduce the limitations. Firstly, highlighting in the instructions the fact that the information provided was confidential and anonymous; secondly, focusing on the distinct motivating strategies from EFL context to shorten the questionnaire; thirdly, paraphrasing the same motivating strategy to set some checking items. Consequently, 3 responses were proved invalid.

---

<sup>2</sup> The questionnaires were designed in November and December, 2016, and survey was carried out in January, 2017.

## Data analysis

The data was submitted to statistical software SPSS to test reliability of two questionnaires with Cronbach Alpha, and to calculate mean value and standard deviation of each item.

Table 1

**Comparison between final rank orders of “choice motivation” obtained from students and teachers (Cronbach  $\alpha = 0.754$ )**

	Choice motivation	Mean	SD	Teachers' rank order
1.	to enjoy the feeling of elitism	4.21	0.963	3
2.	interest in the culture	4.07	0.899	4
3.	interest in the target language	4.05	0.915	8
4.	to enter a key major in recent society	3.64	1.150	7
5.	to get a better base for further study or abroad study	3.21	1.063	6
6.	easier access to jobs of foreign affairs	3.09	1.221	2
7.	to meet parents' expectation	3.06	1.274	5
8.	easier access to a better job	3.01	1.097	9
9.	to get diploma in a better university	2.93	1.348	1
10.	access to university first and then change major	2.16	1.082	10

Table 2

**Final rank order and descriptive statistics of the motivating strategies (Cronbach  $\alpha = 0.920$ )**

	Motivating strategies	Mean	SD
1.	to encourage students to use the target language in practice outside the campus	4.64	0.564
2.	to discuss the whole curriculum planning with students at the beginning of semester	4.63	0.586
3.	to provide students with positive feedback	4.59	0.608
4.	to support students to involve in exchange study in the target language country	4.57	0.722
5.	to share with students that the high esteem that you have for the target language as a meaningful experience and teach them learning techniques	4.57	0.597
6.	to guide students in keeping attention on current affairs in the target language country	4.55	0.643
7.	to invite the target-language-speaking foreigners to study activities	4.55	0.637
8.	to make sure grades reflect students' hard work and celebrate their victory	4.55	0.585
9.	to update information on labor market relevant to the target language	4.47	0.761
10.	to organize studies based on the socio-cultural background of the target language	4.46	0.755
11.	to leave moderate amount of homework to students every day	4.41	0.771
12.	to encourage students to participate cultural exchange activities with the target language country	4.39	0.805

	Motivating strategies	Mean	SD
13.	to create an interactive and supportive classroom climate	4.32	0.755
14.	to provide students opportunity to take language test within the Common European Framework of Reference (CEFR)	4.31	0.855
15.	to present various auditory and visual teaching aids	4.29	0.856
16.	to invite senior students to share their learning and working experiences	4.22	0.882
17.	to provide students with a joint study program (e.g. LCTELs-Law program, LCTELs-Economics program)	4.18	0.940
18.	to organize visit to the units relevant to the target language	4.17	0.979
19.	to teach and discuss Chinese culture in the target language	4.12	1.035
20.	to make tasks challenging	4.01	0.914
21.	to make sure every student is involved in class interaction (e.g. classroom questioning, group work)	3.98	0.986
22.	to organize lectures relevant to the target language and culture	3.95	0.987
23.	to assign students autonomic learning tasks	3.92	0.908
24.	to provide students with individual consultations regularly	3.91	1.014
25.	to create group-competitive climate in class	3.9	1.012
26.	to organize class consultation regularly	3.04	1.199

## Discussion

### “Choice motivation” factors of LCTELs students

10 items and rank order of students’ main choice motivations are listed in Table 1. According to the mean value, “to enjoy the feeling of elitism”, “interest in the culture” and “interest in the target language” take up the first three places. With reference to the Construct of Foreign Language Learning Motivation (Dornyei, 1994), they are more based on the language level, and more integrative than instrumental.

The final rank order comparison between self-evaluation of students and understanding of teachers reveals intriguing aspects. Although concordance can be found in the main trend, 4 items are rather converse, namely, “interest in the target language”, “to enter a key major in recent society”, “easier access to jobs of foreign affairs”, and “to get diploma in a better university”.

Hua H. (1998) and Shi Y.(2000) proposed to add “certificate motivation” as a main motivational type to measure EFL motivation in Chinese context. Gao Y., Zhao Y., Cheng Y. and Zhou Y.(2003) argued that systematic and large-scale empirical evidence is still lacking for proof. In our case, this factor was deemed by students to be in a quite low rank with a mean value of 2.93, yet teachers considered it as the most important factor for students enrolling in a LCTELs program, since it was an opportunity to enter a better university with a relatively lower score than commonly taught languages programs after the College Entrance Examination.

“Easier access to jobs of foreign affairs” ranks in the 2<sup>nd</sup> place in the teachers’ order, in comparison with the 6<sup>th</sup> given by students. 29 of the 31 teachers in the study

have a background of the first study degree in LCTELs; 2 of them have obtained the second degree. In their college period, which was from 1990s to 2000s, the positions in foreign affairs were dream jobs, with a quite high social reputation. With the increasing of internationalization, access to work in foreign affairs was proved in this case not in the very priority rank of students' "choice motivation". However, highly qualified graduates of LCTELs programs are urgently needed talents in foreign affairs area; to cultivate such talents to better bridge international communication is all the more the priority objective. In order to achieve this objective, it is a high time for teachers to consider how to initiate this motivation with effective motivating strategies.

Long distance and less knowledge lead to unfamiliarity with the target language before students' entrance to LCTELs programs. Consequently, "interest in the target language" ranking in the 3<sup>rd</sup> place of students' choice is beyond teachers' expectation. This bias has resulted in absence of confidence regarding students' intrinsic interest in the target language, thus amplifying the hypothetical difficulty of motivating students on the language level. It is also one explanation to the high ranking of "certificate motivation" according to teachers' estimates. However, in the study, students' attitude towards the target language is rather positive and integrative; hence, it ought to be effective for teachers to use more motivating strategies on the language level (actually, the strategies the teachers provided proved that it is done in practice, and more details will be described below.), in support of initiating the choice motivation into executive and continuous one.

Since more extensive cooperation between China and European countries, and the launch of "One Belt, One Road" initiative, LCTELs programs gain somewhat priority and become key majors in university. This factor is also quite influential to students as the result in the 4<sup>th</sup> rank order. It reminds teachers to pay more attention to the guiding role of social situation.

### **Effectiveness of motivating strategies in students' evaluation**

Generally, students' evaluation given to the effectiveness of teachers' motivating strategies is fairly favourable, with the mean values in a closed interval of 3.9 to 4.64 (Item 26 is to some degree lower, with the mean of 3.04). At the conclusion of the questionnaire, we also raised the overall questions regarding effectiveness in two dimensions: (1) I have a more explicit studying goal now than when I enrolled in my study program. (2) I have a greater enthusiasm regarding my studies than when I enrolled in my study program. The responses indicate positive results, with the mean of 4.11 and 4.01, respectively.

Looking into the Table 2, a half of the motivating strategies, which the teachers think the most effective and employ frequently (e.g. to encourage students to use the target language in practice outside the campus, to support students in their involvement in exchange studies at the target language country, to share with the students the high esteem that the teacher has for the target language as a meaningful experience and teach them learning techniques, and to invite the target-language-speaking foreigners to study activities), can be brought into the language level of the L2 Motivation Construct (Dornyei, 1994). And their rankings are rather at the

forefront. It is a common understanding that in language learning, communicating meaning effectively is more important than being grammatically correct (Dornyei, 2001). These strategies are introduced by teachers' taking full advantage of resources, including government sectors, universities and other units both in China and the target language country, breaking out of the restrictions of classroom, or even of campus, and placing an emphasis on the language practice in real communication environment. It also reflects the progress in language teaching of Chinese context, which used to be very traditional, classroom-orientated, grammar-emphasized and teacher-centered.

In western context, the link between learner autonomy and motivation has been highlighted and a positive correlation has been underlined (e.g. Dickinson, 1995; Ushioda, 2003). In our investigation, the situation is slightly different with respect to task assignment; – Item 11 and Item 23 show that students are not too readily involved in autonomy. For Item 23, 30.86% of the respondents showed less than positive attitude to autonomic tasks. Comparatively, the students preferred to have a moderate amount of homework, which refers to exercises in controlling style as their incentive and restriction. Autonomy is not observed as being of an equal importance as in western context. In the auxiliary questions to Item 13 and Item 4, (a) “I like classes that are mainly based on teacher’s lecturing” and (b) “I feel that I had made great progress during my exchange studies in the target language country”, students’ responses also affirmed the situation. The mean value to the question (a) was 3.68, and only 11.71% of the respondents clearly showed their negative attitude. The results of question (b) showed that 30 of 134 students, who had experienced studies abroad were uncertain or negative regarding their progress. In the interview with some students, they stated that they were not quite good at taking advantage of the great amount of “free” time left by teachers. Spratt, Humphreys and Chan (2002) reported the parallel conclusion in the research of students’ readiness for autonomy in Hong Kong, – that students expected their teachers to make all the pedagogical decisions, believing that to teach is the teachers’ job. Education in Chinese traditional context contains a history of compliance with teachers’ instruction. The ultimate knowledge source for students on campus is teachers’ presentation. Students show less interest in group work and challenging tasks. In the past decades of teaching reforms, autonomic learning has been devoted much attention. However, it is a gradual process. On the other hand, “autonomy” is actually a multifaceted concept. As indicated in our discussion above, introducing students to learning in practice is in fact also a form of autonomy, but with a greater emphasis on language proficiency. In the layer of critical and reflective thinking, it is still in need of teachers’ efforts for improvement.

Last but not least, we would like to briefly comment on the following two points. (a) Item 2 showed that students attach importance to the explicit explanation of curriculum planning and objectives to be achieved in advance. Just in recent 4 years, administrators and teachers in the university start to standardize and normalize this strategy. Nevertheless, it is still not fully employed. The result of students’ responses should be a strong reminder. (b) Item 17 and Item 19 show the measures of nowadays LCTELs teaching reforms in BFSU. LCTELs are applied relatively narrowly compared to commonly taught languages in social labor market. The joint



programs, such as LCTELs-Law, could raise students' competitive ability or prepare them for further studies. Learning Chinese culture in LCTELs could better support students in communication with the target language country, and deepen mutual understanding.

## Conclusions

The aims of this study were to investigate preliminarily "choice motivation" of students in Chinese LCTELs teaching context, and to evaluate effectiveness of teachers' motivating strategies through views of students. The results showed that "choice motivations" of students are based rather on the language level in the Construct of Foreign Language Learning Motivation (Dornyei, 1994), and are more integrative than instrumental. Meanwhile, the teachers understanding of this issue along the main lines was in congruence with the facts given by students, but still with some obvious variances. The 26 motivating strategies, which teachers think important and employ frequently, encourage students to be integrated in authentic language practice, and in general were proved by the students as effective.

The greatest limitation of this study lay in the subjectivity of methods. We mainly employed the questionnaire and interview, obtaining the information from the view of the actual participants in the teaching process. Moreover, the limitation also shows the direction of future research, bringing a suggestion to introduce objective observations and evaluations into the presented problems.

In the survey, we also found that "choice motivation" of students is rather multifaceted. What are the interactions among different choice motivations, and how will they affect the students to initiate them into executive motivations? These are relevant questions for the future research.

## Acknowledgment

The research was instructed by Prof. Ilze Kangro and supported by China Scholarship Council.

## REFERENCES

- Areej, A. A. (2016). The Libyan EFL Teachers' Role in Developing Students' Motivation. *International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016: 2016 April 14–17*; Antalya, Turkey, 83–89.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- Clement, R., Dornyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*. 44:417–448.
- Comfort, P. & Alime, S. & Tianlan, W. & Yanlin, W. & Yongjun, D. & Amani, Z. (2014). Investigating the Primary Orientations and Principal Majors of Learners of Less Commonly Taught Languages. *International Journal of Humanities and Social Science* 4(3):41–53.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Plenum, New York.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*. 23. 165–174.

- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78(3): 273–284.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching* 31(3):117–135.
- Dornyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. In *Annual Review of Applied Linguistics*. Mary, M. (eds.). USA. 43–61.
- Dornyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4:43–69.
- Dornyei, Z. & Kata, C. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of An Empirical Study. *Language Teaching Research* 2(3):203–229.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- Graham, S. (1994). Classroom Motivation from an Attributional Perspective. In *Motivation: Theory and Research*. O’Neil, H. F. & Drillings, M. (eds.). New York. 31–48.
- Guilloteaux, M. J. & Dornyei, Z. (2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly* 42(1):55–77.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Springer, New York.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action. In *Goal-Directed Behaviour: The Concept of Action in Psychology*. Frese, M. & Sabini, J. (eds.). New York. 78–94.
- Hsing-Fu, C. & Dornyei, Z. (2007). The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1):153–174.
- Jutarat, V. (2016). Students’ Motivation and Learning and Teachers’ Motivational Strategies in English Classrooms in Thailand. *English Language Teaching* 9(4):64–75.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a Socially Mediated Process. In *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.). Dublin. 90–102.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*. 78:12–28.
- Wong, Ruth M. H. (2014). An Investigation of Strategies for Student Motivation in the Chinese EFL Context, Innovation in Language Learning and Teaching. *Innovation in Language Learning and Teaching* 8(2): 132–154.
- Spratt, M. & Humphreys, G. & Chan, V. (2002). Autonomy and Motivation: Which Comes First? *Language Teaching Research*. 6(3):245–266.
- Sugita, M. & Takeuchi, O. (2010). What Can Teachers Do to Motivate Their Students? A Classroom Research on Motivational Strategy Use in the Japanese EFL Context. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 4(1):21–35.
- Sugita, M. & Kimberly, A. N. & Kristie, D. S. (2014). Students’ Self-Determined and Integrative Orientations and Teachers’ Motivational Support in a Japanese as a Foreign Language Context. *System*. 6(1):227–241.
- Takala, P. (2015). Students’ Choice of Language and Initial Motivation for Studying Japanese at the University of Jyväskylä Language Centre. In *Voices of Pedagogical Development-Expanding, Enhancing and Exploring Higher Education Language Learning*. Jalakanen, J. & Taalas, P. (eds.). Dublin. 337–358.

- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal*. 79:505–520.
- Ueno, J. (2005). An Analysis of Learner Motivation of Less Commonly Taught Languages. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages* 2:45–72.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*. 42(2):203–215.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 高一虹、赵媛、程英、周燕, 2003, 中国大学本科生英语学习动机类型[J]。《现代外语》, 26(1): 28–38。
- 华惠芳, 1998, 试论英语学习动机与策略的研究[J]。《外语界》(3): 44–47。
- 石永珍, 2000, 大学生英语学习动机调查报告[J]。《国外外语教学》(4): 8–11。

## Kopsavilkums

*Motivācija ir viens no svarīgākajiem faktoriem, kas nosaka studentu sākotnējo neatlaidību un panākumus valodu apguves procesā. Skolotāja uzdevums ir; izmantojot atbilstošas stratēģijas, atbalstīt un veicināt studentu mācīšanās motivāciju. Šī pētījuma mērķis ir izpētīt divus aspektus: a) studentu “izvēles motivāciju”, izraugoties LCTELs (mazāk izplatītu Eiropas valodu; abreviatūra angļiski LCTELs) programmu kā pamatpriekšmetu pēc vidusskolas beigšanas un atklājot, kā pasniedzēji izprot šo jautājumu; b) stratēģijas, kuras docētāji uzskata par svarīgām un regulāri izmanto, lai motivētu studentus; un parādīt, kā studentu sekmes pierāda to efektivitāti. Pētījumā izmantotas empīriskās pētniecības metodes – anketēšana un intervēšana, kopā aptaujāti 259 studenti un 31 pasniedzējs no 15 mazāk izplatītu Eiropas valodu (LCTELs) programmām Pekinas Svešvalodu universitātē (PSU, abreviatūra angļiski BFSU).*

**Atslēgvārdi:** mācību motivācija, motivācijas stratēģijas, LCTELs, Ķīnas konteksts.

## Vidusskolēnu starpkultūru kompetences veidošanās skolu partnerības projektos

### *Development of Secondary School Students' Intercultural Competence Through School Partnership Projects*

**Zanda Medne**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [zanda.medne@lu.lv](mailto:zanda.medne@lu.lv)

Mūsdienu mainīgajā pasaulē, kurā dažādu kultūru pārstāvjiem jāspēj efektīvi sadarboties, prasmju, zināšanu un attieksmju kopums, kuru dēvē par starpkultūru kompetenci, kļuvis par nepieciešamību un veiksmīgas komunikācijas priekšnoteikumu. Rakstā iztirzāta vidusskolēnu starpkultūru kompetences veidošanās pieredzes apmaiņas vizīšu rezultātā. Secināts, ka starpdisciplināri *Erasmus+* skolu partnerības projekti nodrošina autentisku personīgo pieredzi, kas nepieciešama starpkultūru kompetences attīstībai. Turklāt dalība šādos projektos nodrošina arī citus ieguvumus, kuriem ir pozitīva ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem un nākotnes karjeras iespējām.

**Raksturvārdi:** starpkultūru kompetence, *Erasmus+* programma, skolu partnerības projekti, mobilitāte, pieredzes apmaiņa, starpdisciplināra mācīšanās.

## Ievads

Globalizācijas ietekmes rezultātā atsevišķas kultūras vairs nav nodalītas cita no citas un starp tām nepastāv tikai pasīva komunikācija – tās saskaras un pārklājas, veidojot jauna tipa sabiedrību. Taču sastapšanās ar citas kultūras pārstāvjiem neotiek tikai attālināti – Rietumu pasaulē tā ir kļuvusi par ikdienu; to veicina ne tikai komunikācija tiešsaistē, bet arī ekonomiskā un politiskā migrācija. Neskatoties uz to, kādos apstākļos dažādu kultūru pārstāvji sazinās, šī procesa iznākums balstās uz pašu cilvēku komunikācijas modeļiem, sadarbošanās spēju un starpkultūru zināšanu līmeņiem.

Pētot un analizējot dažādu starpkultūru kompetences modeļus, secināts, ka dažādos avotos visbiežāk minētie starpkultūru kompetences komponenti ir prasmes, attieksmes un zināšanas. Šī iemesla dēļ pētījuma autore definē starpkultūru kompetenci kā prasmju, attieksmju un zināšanu kopumu, kas nepieciešams, lai izprastu jebkura notikuma un parādības nozīmi konkrētās kultūras kontekstā un paredzētu citas personas reakciju – lai efektīvi un atbilstoši komunicētu ar atšķirīgu kultūru pārstāvjiem. Šajā kontekstā termins “kultūra” attiecas uz rasu, etniskajām, reliģiskajām vai sociālo grupu idejām, komunikāciju, darbībām, paražām, uzskatiem,

vērtībām un organizācijām (Cross et al., 1989), tādējādi aptverot dažādus sadzīves aspektus. Terciārās izglītības iestādes un darba devēji augstu vērtē starpkultūru kompetences īpašības, uzņemot studentus un nolīgšot darbiniekus – tās ir nozīmīgas privāto un publisko attiecību kontekstā.

Pēc Otrā pasaules kara notikusī straujā zinātnes un moderno tehnoloģiju attīstība ir paātrinājusi sabiedrības un ekonomikas izmaiņas gan globālā, gan vietējā līmenī, un izglītības procesiem jāspēj tam sekot līdzi. Jaunajai izglītojamo paaudzei, “digitālās pasaules iedzimtajiem” (*digital natives*) ir lielāka izpratne par tehnoloģijām un idejām, kas ar tām saistītas, – viņiem skolotājs vairs nav vienīgais informācijas sniedzējs (Prensky, 2001). Turklāt, lai gan skolā jaunieši apgūst zināšanas par dažādām kultūrām, par efektīvāko starpkultūru kompetences attīstības veidu tiek uzskatīta mācīšanās nevis tam īpaši modelētās nodarbībās vai citā mākslīgi izveidotā vidē, bet gan autentiskas pieredzes rezultātā, esot tiešā saskarsmē ar atšķirīgu kultūru pārstāvjiem. Tādējādi mūsdienās radusies nepieciešamība pēc rīka, kas modernā, autentiskā un starpdisciplinārā veidā attīstītu vidusskolēnu starpkultūru kompetenci.

Eiropas skolu partnerības projekti ir veids, kā iegūt informāciju par citām kultūrām un apzināt starpkultūru dialoga veicināšanas iespējas. Daudzi Eiropas skolu partnerības projekti ietver arī pieredzes apmaiņas vizītes, kas sniedz ne tikai iespēju nostiprināt zināšanas par citas un arī savas valsts kultūrām, bet arī papildu motivāciju skolēniem piedalīties šādos projektos. Tā kā vidusskolēniem raksturīga pozitīva attieksme un interese par modernajām tehnoloģijām, ar informācijas un komunikācijas tehnoloģiju starpniecību notiekoša saziņa starp projekta dalībniekiem ir vēl viens motivāciju pastiprinošs faktors.

Pētījuma **mērķis** bija izpētīt, kā dalība *Erasmus+* skolu partnerības projektos ietekmē vidusskolēnu starpkultūru kompetences veidošanos. Pētījumā analizēts kompetences jēdziens, definēta starpkultūru kompetence un noteikti tās galvenie komponenti, pētīta starpkultūru kompetences attīstība valodas prasmju un indivīda pašapziņas kontekstā, kā arī analizēti starpkultūru kompetences attīstības modeļi un dažādi skolēnu ieguvumi, kas saistīti ar skolu partnerības projektiem.

## Metodes un materiāli

Pētījuma autore izmantoja daudzveidīgas pētījuma metodes, uz kurām balstās teorētiskā literatūras analīze un praktiskais pētījums: kvalitatīvo pētījuma metodi – literatūras un dokumentu analīzi; empīriskās metodes – anketēšanu un starpkultūru kompetences līmeņa noteikšanu ar testa starpniecību. 2016. gada pavasarī Rīgas Valsts 3. ģimnāzijā tika veikts atsevišķa gadījuma pētījums, kura izlase bija divpadsmit 10. klases skolēni vecumā no 16 līdz 17 gadiem (3 zēni un 9 meitenes). Skolēni piedalījās divos dažādos skolas īstenotajos partnerības projektos un 2016. gada pavasarī devās pieredzes apmaiņas vizītē.

Abu projektu laikā skolēni nedēļas garumā piedalījās dažādās aktivitātēs, piemēram, devās mācību ekskursijās, piedalījās diskusijās un mācību stundās, tikās ar skolu, uzņēmumu, pašvaldību un organizāciju pārstāvjiem, starptautiskās komandās strādāja pie projektu mērķu izpildes, iepazīna dažādus uzņemošās valsts kultūras aspektus un stāstīja par Latviju. Apmaiņas vizītes laikā šie skolēni dzīvoja

viesģimenēs kopā ar saviem projekta partneriem. Tas deva papildu iespējas iepazīt dažādus sadzīves un kultūras aspektus uzņemošajā valstī.

Atsevišķa gadījuma pētījuma mērķis bija salīdzināt skolēnu starpkultūru kompetences līmeni pirms un pēc dalības *Erasmus+* skolu partnerības projekta pieredzes apmaiņas vizītē, kur tie sastapās ar pārējiem projekta dalībniekiem no citām valstīm (starpkultūru kompetences līmeņa tests), kā arī noskaidrot skolēnu attieksmi pret starpkultūru kompetenci un skolu partnerības projektiem kopumā (anketēšana). Pētījumā piedalījās arī skolēnu vecāki, kuri pēc skolēnu apmaiņas vizītes piedalījās anketēšanā, lai noskaidrotu vecāku viedokli par *Erasmus+* skolu partnerības projektiem un to, kādu iespaidu dalība šādos projektos atstāj uz skolēnu starpkultūru kompetenci.

Pētījumā tika izmantots mājaslapā <http://areyouintercultural.eu/en/> pieejamais starpkultūru kompetences tests *Are You Intercultural?* (Vai tev piemīt starpkultūru kompetence?). Tests izveidots, lai palīdzētu saprast starpkultūru kompetenci, personas stiprās un vājās puses, kā arī jomas, kurās nepieciešama pilnveidošanās (Council of Europe, 2016).

Starpkultūru kompetences līmenis noteikts, lai noskaidrotu un salīdzinātu skolēnu kompetences līmeni pirms un pēc dalības *Erasmus+* skolu partnerības projektos kopā ar skolēniem, kuri pārstāv citas kultūras, kā arī lai salīdzinātu tos ar citu testa respondentu rezultātiem. Skolēni pētījuma autorei klātbūtnē veica tiešsaistes testu, kas sastāvēja no 30 tiešajiem jautājumiem trīs kategorijās (attieksmes, prasmes, zināšanas), kuras sadalītas sīkākās daļās un ilustrē starpkultūru kompetences būtību (sk. tabulu).

Tabula  
Table

**Starpkultūru kompetences testa komponentes** (adaptēts no Lazar, 2014)  
*Components of Intercultural Competence Test* (adapted from Lazar, 2014)

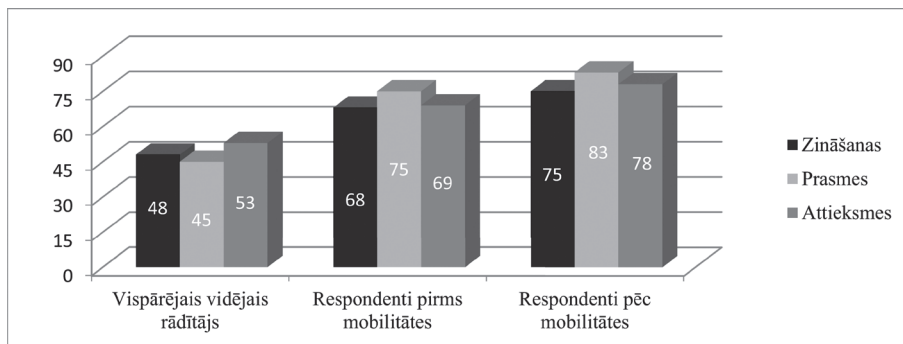
Attieksmes (12)	Prasmes (10)	Zināšanas (8)
Cieņa (2)	Sadarbība (2)	Zināšanas par sadarbību (2)
Tolerance pret neskaidrību, nenoteiktību (2)	Dažādu perspektīvu izpētīšana (2)	Zināšanas par sociālajām praksēm (2)
Atvērtība un zinātkāre (2)	Kritiskā domāšana (2)	Zināšanas par sociālo un politisko dalībnieku lomu (individīdi vai organizācijas) (2)
Empātija (2)	Problēmu risināšana un sadarbība (2)	Zināšanas par pasaules uzskatiem, vērtību sistēma (2)
Pašapziņa (2)	Izaugsmes spēja (2)	
Pārlicēība, pārbaudot spēkus un pieņemot izaicinājumu (2)		

Pētījuma autore izvēlējās lietot šī testa tiešsaistes versiju, jo tā tika novērtēta kā piemērotāka vidusskolas skolēniem (tā ir īsa, koncentrēta; respondentiem jāsniedz atbildes uz tiešiem jautājumiem, nevis refleksiīviem apgalvojumiem). Papildus testa noslēgumā respondentiem tiek sniegti padomi par savas kompetences pilnveidi, tādējādi šis tests ietver arī izglītojošu aspektu. Kaut arī zinātniskajā literatūrā pieejama informācija par vairākiem desmitiem dažādu starpkultūru kompetences mērīšanai

paredzētu instrumentu (piemēram, Kemerers (Camerer, 2014) izveidojis sarakstu ar 53 dažādiem starpkultūru kompetences testiem), pētījuma autore atklāja, ka tikai daži no tiem ir bez maksas un brīvi pieejami plašākai publikai, kamēr citi paredz testa objektu ilgstošu novērošanu, ir dārgi, nav pieejami bez speciālu apmācības semināru apmeklēšanas vai arī paredzēti tikai konkrētu pētnieku lietošanai.

## Rezultāti un diskusija

Pieredzes apmaiņas vizītes dalībniekiem jau projekta sākumā, vēl pirms dalības apmaiņas vizītē, bija augsts starpkultūru kompetences līmenis (sk. 1. attēlu). To varēja novērot jau pirmajā projekta posmā – piesakoties dalībai, skolēni demonstrēja tādas starpkultūru kompetenci raksturojošas pazīmes kā vēlme iegūt informāciju par citām kultūrām un zinātkāre par cilvēkiem citās valstīs. Šīs pazīmes veido nepieciešamās attieksmes līmeni Dīrdorfas (Deardorf, 2006) Starpkultūru kompetences piramīdas modelī. Tas liecina, ka projekta dalībnieki neatradās starpkultūru kompetences attīstības sākumstadijā.



1. attēls. Testa *Are You Intercultural?* rezultāti procentos  
 Figure 1. Results of the Test 'Are You Intercultural?', percent

Tomēr pētījuma gaitā grūti novērtēt katra skolēna individuālo attīstības līmeni, jo testa rezultāti bija ļoti atšķirīgi, piemēram, pirmajā testēšanas reizē zemākais un augstākais rezultāts kategorijā "Attieksmes" bija 62 un 83%, "Prasmes" – 72 un 92%, savukārt kategorijā "Zināšanas" – 55 un 85%. Tas parāda, ka skolēnu starpkultūru kompetences attīstības līmeņi ir ļoti atšķirīgi, un var secināt, ka tie atšķirsies arī pēc vizītes.

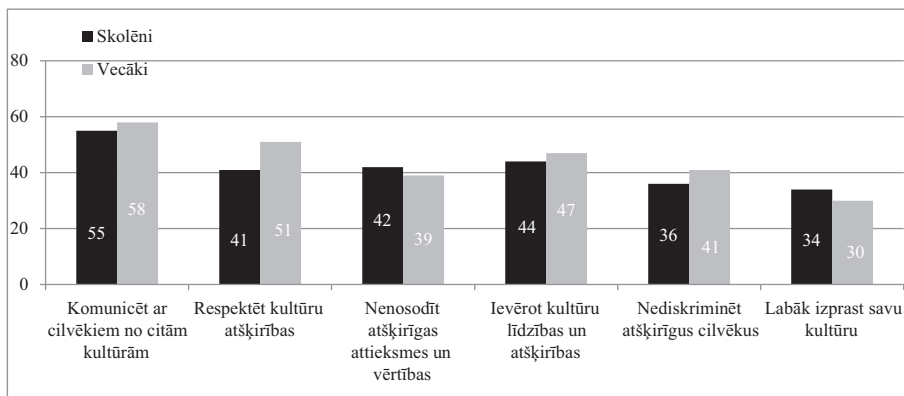
Analizējot 1. attēla datus, var secināt, ka projekta apmaiņas vizītes dalībnieki ir uzlabojuši savu starpkultūru kompetenci. Lai gan novērojamas individuālas rezultātu atšķirības, testu dati parāda, ka pilnīgi visi dalībnieki vairāk vai mazāk ir progresējuši. Rezultāti atklāj, ka dalība projektā ir līdzvērtīgi veicinājusi visu trīs kategoriju vai starpkultūru kompetences aspektu – zināšanu, prasmju un attieksmes – uzlabošanu. Tā kā vērojams neliels attieksmes pieauguma pārsvars, var pieņemt, ka tās veidošanās procesam nepieciešams īsāks laika posms nekā prasmju un zināšanu attīstībai. Tātad var pieņemt, ka šo kompetences aspektu attīstību veicinātu dalība ilgākās apmaiņas vizītēs.



Pēc otrās testēšanas sekoja skolēnu anketēšana, lai noskaidrotu viņu attieksmi pret *Erasmus+* skolu partnerības projektiem un viņu pieredzi šo projektu laikā, kā arī attieksmi pret ieguvumiem starpkultūru kompetences kontekstā un piedzīvotajām grūtībām. Anketa sastāvēja no 19 jautājumiem (12 slēgta tipa un 7 atvērta tipa).

Pēc skolēnu anketēšanas tika veikta arī vecāku anketēšana, kuras mērķis bija uzzināt vecāku viedokli par starpkultūru kompetenci un skolēnu pieredzes apmaiņas vizītes pieredzi. Šī informācija ir būtiska, jo lielākā daļa *Erasmus+* skolu partnerības projektu dalībnieku ir jaunāki par 18 gadiem, tāpēc viņu vecāki vai aizbildņi ietekmē to, vai skolēni piedalīsies projektā un ar tiem saistītajās apmaiņas vizītēs, motivējot viņus pieteikties projektiem vai neatļaujot tajos piedalīties. Turklāt šī informācija nodrošinātu lielāku uzticamību datiem, kas iegūti no skolēnu anketām, kā arī dotu iespēju labāk izprast vecāku viedokli par skolēnu ieguvumiem – tā būtu lietderīga informācija projektu organizatoriem nākotnē. Anketa sastāvēja no 12 jautājumiem (9 slēgta tipa un 3 atvērta tipa).

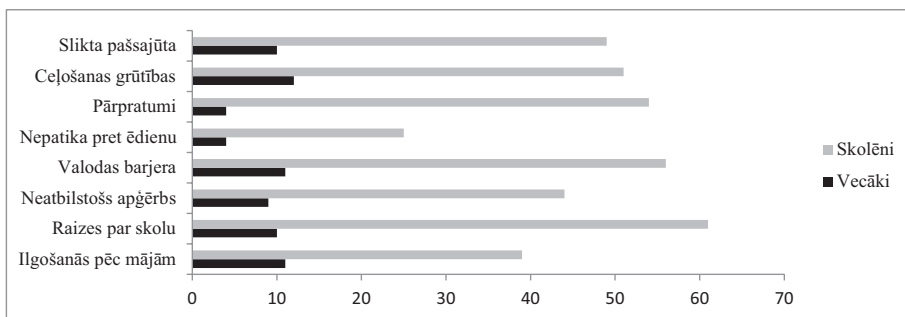
Novērtējot, viņuprāt, svarīgākos starpkultūru kompetences aspektus, abām respondentu grupām bija jāsakārto starpkultūru kompetences sniegtie ieguvumi pēc to svarīguma, piešķirot tiem vērtību punktus no 1 (vismazāk svarīgs) līdz 6 (visvairāk svarīgs) (sk. 2. attēlu). Redzams, ka gan skolēni, gan vecāki vairāk ieinteresēti jautājumos, kas saistīti ar citu kultūru un to pārstāvju izpratni, kā arī kultūru līdzību un atšķirību ievērošanu, nevis ar savas kultūras izziņu. Tam par iemeslu varētu būt savas kultūras laba pārzināšana vai tās uzskatīšana par mazāk interesantu.



2. attēls. Skolēnu un vecāku viedoklis par starpkultūru kompetences aspektiem (punkti)  
 Figure 2. Students' and Parents' Opinion on Aspects of Intercultural Competence (points)

Respondenti norādīja, ka iespēja attīstīt spēju efektīvi komunicēt ar citu kultūru pārstāvjiem ir galvenais starpkultūru kompetences ieguvums, kas atbilst arī dažādām starpkultūru kompetences termina definīcijām, kuras analizētas pētījuma literatūras apskatā. Tajās kā svarīgākais starpkultūru kompetences attīstības mērķis norādīta veiksmīga, efektīva un piemērota sadarbība ar dažādu kultūru pārstāvjiem, kamēr citas prasmes, zināšanas un attieksmes lielākoties tiek uztvertas kā soļi uz šādu komunikāciju.

Abām respondentu grupām bija jānovērtē astoņas dažādas projekta gaitā iespējamās grūtības, lai noskaidrotu, ar kurām tipiskākām starpvalstu ceļošanas grūtībām respondenti sastopās (sk. 3. attēlu). Šajā jautājumā skolēniem bija jāsakārto iespējamie ieguvumi saskaņā ar to atbilstību savai pieredzei, piešķirot katram no tiem punktus no 1 (vismazāk atbilstošs) līdz 10 (visvairāk atbilstošs). Vecākiem bija lūgts izvēlēties trīs no astoņām biežākajām grūtībām, ar kurām viņu bērns varētu būt sastapies projekta apmaiņas vizītes laikā, piešķirot katrai punktus no 1 līdz 3.



3. attēls. Skolēnu un vecāku viedoklis par vizītē pieredzēto grūtību nozīmību (punkti)

Figure 3. Students' and Parents' Opinion on Significance of Difficulties Experienced During Exchange Visit (points)

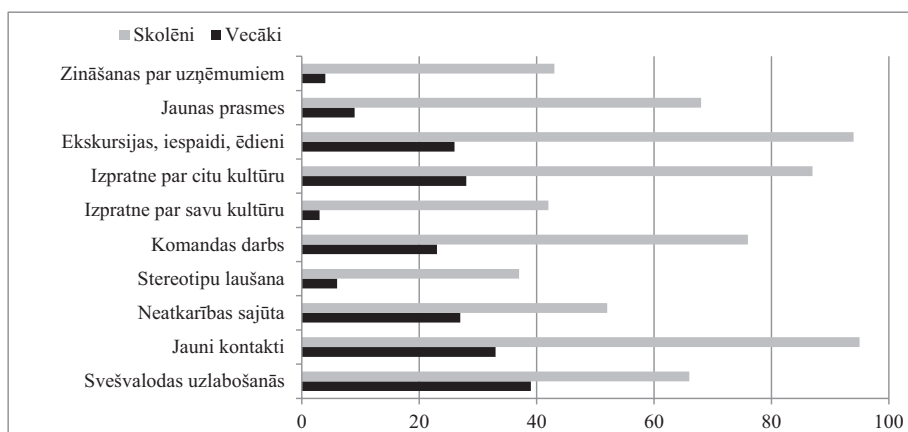
Dati parāda, ka par sarežģītākiem, kuri visvairāk skāra viņu bērnus, vecāki uzskata grūtības ceļojot, valodas barjeru un ilgas pēc mājām. Lai gan valodas grūtības arī skolēni atzīmēja kā vienas no nopietnākajām, viņi neuzskata, ka ceļošanas grūtībām vai stresam, ko rada prombūtne no ģimenes, ir būtiska ietekme. To varētu izskaidrot ar faktu, ka skolēni bija gatavi sastapties ar šādam problēmām, kad pieteicās projektam, zinot, ka tajā paredzēta starptautiska apmaiņas vizīte. Tas var izskaidrot arī to, kādēļ gan skolēni, gan vecāki neapmierinātību ar pārtiku novērtēja viszemāk – abas respondentu grupas zināja, ka skolēni ceļos uz citu valsti un viņiem būs iespēja nobaudīt vietējos ēdienus.

Visizplatītākās skolēnu bažas bija par skolas darbiem prombūtnes laikā. Šīs grūtības varētu mazināt, ja skolas, kuras iesaistījušās projektos ar apmaiņas vizītēm, pēc atgriešanās no vizītēm un projekta partneru uzņemšanas Latvijā skolēniem piedāvātu akadēmiskus atbalsta pasākumus, piemēram, papildu konsultācijas vai termiņa pagarinājumu pārbaudes darbu kārtošanai. Turklāt šādi atbalsta pasākumi varētu veicināt skolēnu iesaistīšanos projektos, kuros paredzētas arī apmaiņas vizītes, jo skolēniem nebūtu jāuztraucas par iekavēto mācību vielu un zemiem mācību sasniegumiem. Rīgas Valsts 3. ģimnāzija, kurā mācās šajā pētījumā iesaistītie skolēni, ir viena no augstāk novērtētajām skolām Latvijā mācību sasniegumu ziņā. Tas savukārt nozīmē, ka lielākā daļa šīs skolas skolēnu tiecas pēc augstiem akadēmiskajiem sasniegumiem un nodarbību kavēšana jebkādu iemeslu dēļ rada bažas gan skolēniem, gan to vecākiem un pedagogiem.

Iegūtie dati parāda arī to, ka stresa un satraukuma cēloņus skolēni un viņu vecāki neuztver vienādi. Tas nozīmē, ka pirms projekta abām grupām ir jāsaņem

pēc iespējas pilnīgāka informācija par iespējamām grūtībām vizītes laikā vai īsi pēc atgriešanās no tās.

Tālāk gan projekta pieredzes apmaiņas vizītes dalībniekiem, gan viņu vecākiem tika lūgts novērtēt iespējamās vizītes sniegtos ieguvumus un sakārtot tos, pamatojoties uz savu pieredzi (skolēni vērtēja ar punktiem no 1 līdz 10) vai sava bērna pieredzi (vecāki vērtēja ar punktiem no 1 līdz 5) (sk. 4. attēlu).



4. attēls. Skolēnu un vecāku viedoklis par apmaiņas vizītē gūto ieguvumu nozīmību (punkti)

Figure 4. Students' and Parents' Opinion on Importance of Benefits Gained During Exchange Visit (points)

Kā redzams 4. attēlā, divi no trim svarīgākajiem ieguvumiem abās respondentu grupās bija jaunu kontaktu dibināšana un labāka izpratne par uzņemšanās valsts kultūru. Turklāt, lai gan skolēnu vecāki norāda uz valodas prasmju uzlabojumu kā vissvarīgāko viņu bērnu ieguvumu no dalības projektā, skolēni to ierindoja tikai sestajā vietā. Turklāt abas respondentu grupas norādīja tiešo abu projektu mērķi – mācīšanos par vietējiem uzņēmumiem – kā vienu no trim vismazāk nozīmīgākajiem. Tas pierāda, ka projekta organizētāju noteiktie mērķi ne vienmēr saskan ar dalībnieku un viņu ģimeņu ekspektācijām un mērķiem. Rezultāti norāda, ka skolēniem un viņu vecākiem ir līdzīga izpratne par to, kādi ir projekta dalības svarīgākie aspekti un sagaidāmie ieguvumi, tomēr skolēnus vairāk interesē piedzīvojumi vizītes laikā un viņi sagaida socializēšanos, veicot grupu darbu ar pārējiem projekta dalībniekiem, kamēr vecākiem ir nopietnāka pieeja – viņi augstu vērtē valodas prasmju un patstāvības attīstību.

Var secināt, ka jāatbalsta visas sadarbības un saziņas formas starp projekta dalībniekiem, tātad tām jāatvēr arī pietiekams laiks pieredzes apmaiņas vizītes plānā. Pētījuma autores pieredze liecina, ka reizēm šie plāni gatavoti, lai izveidotu intensīvu un visaptverošu aktivitāšu programmu, taču tiek piemirsts par nepieciešamību komunicēt arī nepiespiestā gaisotnē. Risinājums šai problēmai varētu būt iespēja ilgāk uzkavēties valstī, kurā notiek apmaiņas vizīte, taču to ierobežo dažādi apstākļi,

piemēram, finansējuma trūkums, ceļošanai paredzētā transporta izmaksas dažādās nedēļas dienās, kā arī vizītes dalībnieku, viņu projekta partneru un viesģimeņu aizņemība.

Anketēšanas beigās lielākā daļa respondentu – skolēnu un viņu vecāku – apmaiņas vizītes un visu projektu vērtēja pozitīvi. Respondenti atklāja, ka viņi projektā vēlētos piedalīties atkārtoti vai atbalstītu sava bērna atkārtotu dalību, kā arī ieteiktu piedalīties *Erasmus+* skolu partnerības projektos arī citiem (vismaz 83% respondentu katrā no aspektiem).

Apkopojot anketēšanas rezultātus, var secināt, ka skolēniem bijušas daudzas iespējas gan attīstīt savu starpkultūru kompetenci, veicot uzdevumus, kas saistīti ar tiešajiem apmaiņas vizīšu mērķiem, gan arī neformāli socializēties ar citiem projekta dalībniekiem. Turklāt divu starpkultūru kompetences testa rezultātu analīze ļauj spriest, ka visi respondenti pēc vizītes ir uzlabojuši savu starpkultūru kompetences līmeni. Dati arī parāda, ka visi trīs starpkultūru kompetences aspekti (prasmes, zināšanas un attieksmes) projekta pieredzes apmaiņas vizītes laikā attīstīti līdzīgā līmenī, taču vērojams neliels “attieksmes” pieauguma pārsvars.

Lai gan dalībai *Erasmus+* skolu partnerības projektos varētu būt daudz personīgu iemeslu, kā, piemēram, jaunu cilvēku iepazīšana un kontaktu veidošana, ceļošana uz citu valsti un jaunu zināšanu apgūšana, dalībai šādos projektos ir daudz citu ieguvumu. Piemēram, personas, kas iesaistītas *Erasmus+* skolu partnerības projekta aktivitātēs, ļoti iespējams, piedzīvos pozitīvu efektu (European Commission, 2014), jo būs

- uzlabota svešvalodu kompetence;
- paaugstināts digitālo prasmju līmenis;
- lielāka izpratne un atsaucība pret daudzveidību;
- pozitīvāka attieksme pret Eiropas projektiem un Eiropas Savienības vērtībām;
- labāka izpratne par izglītības politiku, sistēmām, jaunatnes mācībām dažādās valstīs;
- augstāka motivācija un apmierinātība ikdienās dzīvē.

Pirmkārt, svešvalodu kompetence un digitālā kompetence var tikt uzskatītas gan par ieguvumu projekta darbā (jo šo prasmju pilnveidošana ir salīdzinoši viegli novērtējama), gan par priekšnoteikumu dalībai projektā. Tā kā angļu valoda ir vispopulārākā darba valoda starptautiskos projektos, visiem dalībniekiem ir nepieciešamas kaut nelielas šīs valodas zināšanas, un tās projekta laikā visdrīzāk uzlabosies, jo dalībniekiem tā būs jāizmanto, lai izpildītu uzdevumus. Turklāt dalībnieki neizbēgami iemācīsies vismaz dažus vārdus vai frāzes savu projekta partneru valodās. *Erasmus+* skolu partnerības projekti paredz arī uzdevumu izpildi, izmantojot dažādus informācijas un komunikācijas tehnoloģiju rīkus (piemēram, veidojot prezentāciju par savu valsti), bloga ierakstu par projektu skolas mājaslapā vai *Word* dokumentā uzrakstītu ziņojumu projekta noslēgumā. Šādu aktivitāšu laikā prasmīgiem lietotājiem ir iespēja vēl vairāk uzlabot savas zināšanas, kamēr mazāk zinošie dalībnieki var mācīties, veicot uzdevumu vai sadarbojoties ar citiem dalībniekiem.

Otrkārt, dziļāka izpratne par sociālo, etnisko, lingvistisko un kultūru daudzveidību, kā arī politiku un sistēmām izglītībā, mācībām un jaunatnes jautājumiem dažādās valstīs atbilst dažādiem iepriekš pētījuma literatūras apskatā pētītajiem starpkultūru kompetences aspektiem. Tikmēr pozitīvāka attieksme pret Eiropas projektiem un ES vērtībām un labāka prasmju izpratne un atzīšana Eiropā un ārpus tās liecina par to, ka visas valstis, kam atļauts piedalīties *Erasmus+* partnerības projektos, ir daļa no ES vai ir cieši saistītas ar to. Kaut arī šis priekšnoteikums ierobežo kultūru klāstu, ko projekta dalībnieki var iepazīt, ir saprotams, ka ES organizācijas izvēlas finansēt projektus, kas nodrošina to, ka iedzīvotāji labāk iepazīsies ar dažādām kultūrām ES, nevis ārpus tās.

Visbeidzot, “augstāka motivācija un apmierinātība ikdienas dzīvē” var būt gan veiksmīga projekta darba rezultāts, gan arī citu ieguvumu kopums, kuri saistīti ar skolu partnerības projektiem. Projekta dalībnieki var izjust iekšēju motivāciju dalībai projektā, piemēram, ar prieku mācīties no vienaudžiem, kuri pārstāv citas valstis, un mācīties kopā viņiem, ar sajūsmu doties uz ārzemēm vai pagaršot jaunus ēdienus, vai izjust lepnumu par veiksmīgi sniegtu prezentāciju par savu valsti. Citi ieguvumi, piemēram, uzlabotas datorprasmes vai valodu prasmes, var pilnveidot mācību sasniegumus, bet labāka izpratne par sociālo, etnisko, lingvistisko un kultūru daudzveidību var mazināt negatīvos aizspriedumus un uzlabot savstarpējās attiecības sabiedrībā. Tas savukārt potenciāli var veicināt projekta dalībnieku motivāciju un apmierinātību.

Var secināt: kaut arī ne visus pētījuma literatūras apskatā un anketēšanas rezultātā atklātos potenciālos ieguvumus ir iespējams tieši sasaistīt ar starpkultūru kompetences attīstību, tomēr dalībai apmaiņas vizītēs kopumā novērojams pozitīvs efekts uz skolēnu mācību motivāciju un sasniegumiem, digitālo kompetenci, aktīvu līdzdalību demokrātiskos procesos sabiedrībā un nākotnes karjeras iespējām.

Vēl viens nozīmīgs *Erasmus+* skolu partnerības projektu aspekts ir to starpdisciplinārā pieeja (Agence Erasmus+ France, 2015), proti, vienā projektā tā tēma tiek apskatīta dažādu mācību priekšmetu, zinātņu jomu un metožu kontekstā. Arī Somijā, kura tiek uzskatīta par vienu no pasaules līderēm izglītības kvalitātes jomā, šobrīd notiek pāreja no klasiskā mācību vielas sadalījuma atsevišķos mācību priekšmetos uz starpdisciplināriem mācību moduļiem, kuros integrēti vairāki mācību priekšmeti (Kauppinen, 2016). Šāda pieeja izvēlēta, lai padarītu mācību procesu saistošāku skolēniem un uzsvērtu sasaisti starp dažādiem mācību priekšmetiem un zinātnēm, kuru sadrumstalotība mācību procesā nereti nozīmē mācību vielas dublēšanos. Tādējādi starpdisciplināras pieejas ieviešana veicinātu dziļāku izpratni par mācību programmā apgūstamo tēmu, analītiskās un kritiskās domāšanas prasmju attīstību, kā arī saīsinātu laiku, kas nepieciešams mācību vielas apguvei.

Visa pētījuma gaitu sarežģīja apstākļi, ka pieejams maz informācijas par skolu partnerības projektu un pieredzes apmaiņas vizīšu sniegtajiem ieguvumiem tieši vidusskolas vecumposmā, jo šī tēma iepriekš nav plaši apskatīta zinātniskos pētījumos. Šī iemesla dēļ pētījuma autore darba teorētiskās literatūras apskatā galvenokārt balstījās uz Eiropas Komisijas (European Commission, 2014) un *Agence Erasmus+ France* (2015) dokumentiem, kuros nosaukti paredzamie *Erasmus+* skolu partnerības projektu ieguvumi, kā arī uz citu organizāciju (British Council (2015);

Department of Education and Training Victoria (2016)) datiem un secinājumiem par daudzveidīgu skolu partnerību un sadarbības projektu sniegtajiem ieguvumiem. Šie dati balstīti uz dažāda veida un garuma skolu partnerībām, kas ne vienmēr tieši atbilst *Erasmus+* skolu partnerības projektu aktivitātēm un ilgumam.

Pētījuma autore uzskata, ka, runājot par Latvijas vidusskolas vecumposma skolēnu starpkultūru kompetences attīstību, veiksmīgākais risinājums ir tieši *Erasmus+* skolu partnerības projekti, kas ir daļa no *Erasmus+* (Eiropas Savienības programmas izglītības, apmācības, jaunatnes un sporta jomā). Tā gan notiek kā mērķtiecīgs process, gan iekļauj skolēnu neapzinātu personības attīstību. Daļa šo projektu paredz arī projekta dalībnieku mobilitātes, kuru laikā dalībnieki dodas pieredzes apmaiņas vizītēs uz citu valsti, kā arī uzņem projekta dalībniekus Latvijā; to var uzskatīt par periodu, kad notiek visaktīvākā ietekme uz skolēnu starpkultūru kompetenci. Taču, tā kā dalībnieku attālināta komunikācija ar informācijas un komunikācijas tehnoloģiju starpniecību var notikt gan pirms pieredzes apmaiņas vizītēm, gan pēc to beigām, nav izslēgts, ka arī tām varētu būt ietekme uz skolēnu starpkultūru kompetences līmeni.

Kaut arī pētījuma autores savākie dati liecina par skolēnu starpkultūru kompetences attīstību projekta apmaiņas vizīšu rezultātā, būtu nepieciešams veikt atkārtotu plašāka mēroga pētījumu. Šādā gadījumā nepieciešams paplašināt pētījuma izlasi, lai iekļautu lielāku dalībnieku skaitu no dažādām skolām un valstīm un nodrošinātu augstāku pētnieciskā darba kvalitāti un objektivitāti. Šis pētījums veikts tikai vienas skolas vidusskolēnu grupā ar nelielu skolēnu skaitu. Veicot pētījumu plašākā mērogā un ar lielākiem finanšu resursiem, pavērtos iespēja izmantot arī citus mērinstrumentus, kuri varētu uzrādīt augstāku iegūto datu precizitāti un uzticamību. Ieteicams veikt arī ekspertu (piemēram, projektus realizējošo skolu vadības un pedagogu, *Erasmus+* skolu partnerības projektu stratēģisko partneru) intervijas, lai atspoguļotu visu skolu partnerības projektos iesaistīto pušu viedokli.

Apstiprināto skolu partnerības projektu pieteikumu skaits Latvijā pieaug – 2014. gadā to skaits bija 47, 2015. gadā – 60, bet 2016. gadā – 76 (Valsts izglītības attīstības aģentūra, 2016). Jāuzsver, ka projektu skaits nav vienāds ar pieteikušos skolu skaitu – viena izglītības iestāde var vienlaicīgi realizēt vairākus skolu partnerības projektus. Tas nozīmē, ka reālais tādu skolu skaits, kas realizē projektus, ir mazāks. Turklāt starpkultūru kompetences attīstībai visā skolā nepietiek vien ar skolēnu dalību atsevišķos projektos vai aktivitātēm, tai ir nepieciešama strukturēta pieeja, kurā starpkultūru kompetences attīstības pasākumi ir iekļauti izglītības iestādes stratēģisko mērķu un attīstības plānā. Jāuzsver, ka šādu projektu īpatnība ir to starpdisciplinārā pieeja, proti, konkrētā projektā tā tēma tiek apskatīta integrēti – dažādu mācību priekšmetu, zinātņu jomu un metožu kontekstā. Regulāra dalība šādos projektos un starpdisciplinārās pieejas ieviešana izglītības iestādēs padarītu mācību procesu skolēniem saistošāku un uzsvētu sasaisti starp dažādiem mācību priekšmetiem un zinātnēm.

Kaut arī apstiprināto skolu partnerības projektu pieteikumu skaits Latvijā turpina augt, ir skaidrs, ka šādos projektos dažādu iemeslu dēļ piedalīties var tikai neliela daļa skolēnu un konkursā finansējumu projekta realizācijai nevar iegūt tikai tās skolas, kurām būs veiksmīgākie pieteikumi. Ir jāmeklē alternatīvas pieejas

dažādu vecumgrupu skolēnu starpkultūru kompetences attīstībai un instrumenti, kas to sekmētu.

## Secinājumi

- Starpkultūru kompetence ir prasmju, zināšanu un attieksmju kopums, kas nepieciešams, lai saprastu jebkura notikuma un parādības nozīmi konkrētās kultūras kontekstā un paredzētu citas personas reakciju, un efektīvi un atbilstoši varētu komunicēt ar atšķirīgu kultūru pārstāvjiem.
- Starpkultūru kompetences līmenis ir saistīts ar personas pašapziņu kultūras kontekstā un kultūras izpratni, tajā svarīga nozīme ir valodas zināšanām un autentiskai personīgajai pieredzei, pamanot, piedzīvojot un analizējot kultūru atšķirības.
- Starpkultūru kompetence veidojas saskarsmē ar dažādām kultūrām un pasaules uzskatiem, tāpēc ir nepieciešams rīks, kas, ņemot vērā tehnoloģiju attīstību, izglītojamo personības īpašību un izglītības procesa izmaiņas, attīstītu vidusskolēnu starpkultūru kompetenci.
- Skolēnu ieguvumi, kas saistīti ar dalību skolu partnerības projektos, ir divējādi: gan tieši attiecināmi uz starpkultūru kompetences attīstību, gan arī tādi, kas starpkultūru kompetenci iespaido netieši, taču tiem ir pozitīva ietekme uz skolēnu mācību sasniegumiem un nākotnes karjeras iespējām.
- Galvenās grūtības, ar kurām apmaiņas vizītes laikā sastapās respondenti, ir raizes par mācību vielu skolā un valodas barjera, taču lielāko daļu grūtību iespējams novērst efektīva sagatavošanās procesa rezultātā, kā arī piedāvājot akadēmiskus atbalsta pasākumus.
- Respondentu norādītie galvenie ieguvumi – jauni iespaidi, kontaktu dibināšana, uzņemošās valsts kultūras izpratne – nesakrīt ar konkrēto projektu izvirzītajiem tiešajiem mērķiem, taču atspoguļo respondentu personīgos mērķus un intereses; tie kopā ar vecumposmam raksturīgajām īpatnībām jāņem vērā, veidojot un realizējot projektus.
- Empīriskā pētījuma dalībnieku starpkultūru kompetences līmenis, kurš jau pirms pieredzes apmaiņas vizītes bija augstāks par visu testa respondentu vidējo līmeni, pēc dalības *Erasmus+* skolu partnerības projekta vizītē pieauga vidēji par 9%.

## LITERATŪRA

- Agence Erasmus+ France (2015). *Dissemination and Impact in Erasmus+ School Projects*. Pieejams: [https://www.agence-erasmus.fr/docs/2351\\_diffusion\\_impact-en-\(2\).pdf](https://www.agence-erasmus.fr/docs/2351_diffusion_impact-en-(2).pdf) (skatīts 21.11.2016.).
- British Council (2015). *Why Partner with a School?* Pieejams: <https://schoolsonline.british-council.org/partner-school/why-partner> (skatīts 01.08.2016.).
- Camerer, R. (2014). Testing Intercultural Competence in (International) English: Some Basic Questions and Suggested Answers. *Language Learning in Higher Education* 4/1.



- Council of Europe (2016). *Intercultural Matters*. Pieejams: <http://www.coe.int/en/web/pesta-lozzi/intercultural> (skatīts 07.05.2016.).
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., Isaacs, M. R. (1989). *Towards a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed*. Washington: CASSP Technical Assistance Center, Georgetown University Child Development Center.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10/3.
- Department of Education and Training Victoria (2016). *Evidence of the Need for Education Partnerships*. Pieejams: <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/partnerships/eduprtnrshpresource/evidenceandbenefits.pdf> (skatīts 21.05.2016.).
- European Commission (2014). *2015 Erasmus+ Programme Guide. Version 3*. Pieejams: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide/2015-version\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide/2015-version_en) (skatīts 04.06.2016.).
- Kauppinen, J. (2016). *Curriculum in Finland*. Pieejams: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/1\\_curriculum\\_in\\_finland.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/1_curriculum_in_finland.pdf) (skatīts 12.09.2016.).
- Lazar, I. (2014). *Recognising Intercultural Competence. What Shows that I am Interculturally Competent?* Pieejams: <http://semmelweis.hu/cohehre2015/files/2015/04/ICToolGB.pdf> (skatīts 14.07.2016.).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9/5.
- Valsts izglītības attīstības aģentūra (2016). *Erasmus+ stratēģiskās partnerības. Konkursu rezultāti*. Pieejams: [http://viaa.gov.lv/lat/ek\\_izgl\\_programmas\\_iniciativas/erasmusplus/er\\_plus\\_str\\_partn/erasmus\\_plus\\_strat\\_partn/?tl\\_id=21448&tls\\_id=43371](http://viaa.gov.lv/lat/ek_izgl_programmas_iniciativas/erasmusplus/er_plus_str_partn/erasmus_plus_strat_partn/?tl_id=21448&tls_id=43371) (skatīts 02.01.2017.).

## Summary

*In today's changing world, where representatives of different cultures must be able to cooperate effectively, a specific set of skills, knowledge and attitudes, known as intercultural competence, has become a necessity and a prerequisite for successful communication. The case study carried out as part of a Master's Thesis research analyses secondary school students' intercultural competence development as a result of participation in Erasmus+ school partnership project exchange visits. It was concluded that interdisciplinary Erasmus+ school partnership projects provide authentic personal experience necessary for intercultural competence development. Furthermore, participation in such projects brings other gains, which have a positive effect on students' academic achievements and future career opportunities.*

**Keywords:** *intercultural competence, Erasmus+ programme, school partnership projects, mobility, experience exchange, interdisciplinary learning.*

## **Policy of Multilingualism at a Higher Education Institution of Latvia in Context of Globalization**

### *Daudzvalodības politika Latvijas augstskolā globalizācijas kontekstā*

**Antra Roskoša, Diāna Rūpniece**

Rīgas Tehniskā universitāte  
Lietišķās valodniecības institūts  
Kronvalda bulvāris 1, Rīga, LV-1010  
E-pasts: [antra.roskosa@rtu.lv](mailto:antra.roskosa@rtu.lv); [diana.rupniece@rtu.lv](mailto:diana.rupniece@rtu.lv)

In the circumstances of globalization, one of the main concerns for a modern higher education institution is to provide its graduates with excellent language skills necessary for launching and managing their professional career on a multicultural labour market. In this context, it was necessary to establish students' opinion regarding the possibilities to promote a policy of multilingualism at a higher education institution. The main conclusion of the research – it is important for students to take study courses not only in their native language but also in other languages to succeed in their professional career.

**Keywords:** language, higher education institution, multicultural environment, multilingualism policy, multicultural labour market.

## **Introduction**

Over the past few decades, significant economic and political changes have taken place all over the world. These changes also have affected language teaching and learning practices across the globe. There is a movement towards multilingual practices in the world, the title of UNESCO 2003 education position paper “Education in a Multilingual World” being one of the proofs thereof. As stated by researcher N. K. Singh, with globalization, the focus of language education has shifted from monolingualism towards multilingualism, and multilingual practices have become a norm rather than an exception in most of the world (Singh, 2013). In addition, according to the data published by University of Cambridge, at present more than half of the world's population speaks more than one language in everyday life (University of Cambridge, 2017).

Multilingualism, as defined by Professor Richard Nordquist, “is the ability of an individual speaker or a community of speakers to communicate effectively in three or more languages” (Nordquist, 2016). Besides, according to the explanation provided by [letonika.lv](http://letonika.lv), multilingualism means not using different languages (words, forms and phrases of different languages) chaotically at the same time, but instead using each language in an appropriate situation ([Letonika.lv](http://letonika.lv), 2017).

Multilingualism is in the focus of attention of the European Union, as well. In compliance with “Barcelona Objective”, agreed in 2002, the European Commission is working with national governments to meet an ambitious goal: enabling citizens to communicate in two languages other than their native language. As suggested, children should be introduced to two foreign languages at an early age, thus speeding up language learning and simultaneously boosting their mother tongue skills. The reasons for promoting multilingualism have been formulated in the European Commission’s Communication “Multilingualism – an Asset for Europe and a Shared Commitment” (2008): harmonious co-existence of many languages in Europe; the factor of competitiveness as well as ensuring more efficient language teaching and learning (European Commission, 2017).

The aspect of multilingualism is also a topical research issue in Latvia. According to researcher I. Apine, multiculturalism is becoming inevitable with the ethnic changes caused by globalization processes in the world and spreading of liberalism standards. It is an alternative to racism, chauvinism and imposed assimilation (Apine, 2004). In accordance with sociologist A. Šņitņikovs, as we are the people of multicultural society, our cultural and linguistic identity is dynamic and changeable (Šņitņikovs, 2006). Moreover, multiculturalism and multilingualism are the reality of present-day labour market both locally and internationally. Consequently, it is important for higher education institutions to integrate learning of different languages in their study programmes to help students to promote their professional career. Therefore, programme managers require information about their students’ opinion on promoting the policy of multilingualism at a higher education institution. Thus, the aim of the research was to identify the students’ opinion regarding the following questions:

- 1) Which languages could be useful for their professional career?
- 2) Would they like to acquire study courses in different languages (English, Russian, Latvian, German, other languages)?
- 3) Is their knowledge of foreign languages sufficient to acquire study courses in different languages (English, Russian, Latvian, German, other languages)?

Students explained their point of view and wrote the answers to these questions in the essay “My Attitude Towards Multilingualism at University”.

Later, this information may be used in the course of study programme management to make them more competitive and up to date, meeting the requirements of present-day labour market.

## Material and methods

The method of the research was content analysis of students’ essays.

The essay “My Attitude Towards Multilingualism at University” was organized in the first semester of the academic year 2016/17.

According to the theoretical literature analysis (Hamel, 1993; Kroplis & Raščevska, 2004; Geske & Grīnfelds, 2006), the content analysis was done, as follows:

- 1) the content of the essays was divided into fragments (units) containing separate statements of respondents, which characterize and/or interpret their experience,

- 2) the meaning of the units was clarified,
- 3) units containing similar ideas were grouped in analytical categories,
- 4) categories were united forming large-scale concepts based on the content of these categories.

70 students of Riga Technical University (RTU) wrote the essay. They were the students of the Faculty of Electronics and Telecommunications (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students), and the Faculty of E-learning Technologies and Humanities (1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> year students). The students belonged to different nationalities: 30 Latvians, 21 Russians and foreign students – 17 Uzbeks, 1 Armenian and 1 Azerbaijani.

Before writing the essay, a discussion on the same topic was held with the students to identify the most important issues regarding the topic, which were later used to formulate the questions of the essay.

## Results and Discussion

### 1. Languages, which could be useful for students' professional career

The environment of the present-day labour market could be characterized as multicultural and multilingual. Therefore, the students' opinion on the languages important for their professional career was identified. The results of the research prove that it is useful for students to know different languages for the development of their professional career:

- 1) English has been stated as the most popular language – the language spoken by everybody; the language of communication; the language of modern technologies; a “must-know” language. The possibilities to study and develop the professional career abroad favour students' motivation to learn English. The necessity to know English has been emphasized by all groups – Latvians, Russians and foreign students;
- 2) students of all groups (Latvians, Russians, foreign students) have evaluated the status of Russian highly, as it is important to know Russian to integrate in the labour market of Latvia successfully; it is beneficial to be able to communicate and make professional contacts with Russian speaking people all over the world. It is interesting that students (5 Latvians and 2 Russians) consider as important to know also the other languages of Latvia's neighbouring countries – Lithuanian, Estonian, Ukrainian, Polish to cooperate and communicate with the people of these countries;
- 3) German has been evaluated as the third most useful language for students' professional development. The students have a point of view that it is advantageous for RTU students to study German, as Germany is one of the largest and technically most developed countries in Europe. Several students aspire to connect their professional activities with Germany;
- 4) students have almost equally assessed the necessity to know Spanish, French and also oriental languages – Chinese, Korean, Japanese, Turkish. The willingness of students to speak French could be explained by the increase of French popularity in the world. Whereas, due to the development of cooperation between RTU and Spain, students are more motivated to study

Spanish. The students' interest in oriental countries could be explained with a very high level of development of these countries – both in economics and modern technologies – and the fact that these languages are spoken by a large number of people;

- 5) students have also shown interest in less popular languages – Scandinavian, Greek, Albanian, Italian and Dutch – considering the knowledge of these languages to be useful for their professional career;
- 6) students have been attracted not only to the so called “living languages” but also to “endangered languages” to retain the connection with these cultures;
- 7) about 50% of Russian speaking students consider their Latvian to be sufficient for studies and professional career, whereas, about 50% (9 out of 21) of Russian speaking students expressed willingness to improve their Latvian. Russian speaking students wanted to perfect their Latvian to escape language difficulties during their studies at RTU and later – to integrate into the labour market. A low interest of Uzbek students (3) could be interpreted with their plans to study and live in Latvia only temporarily. Only one Uzbek student has decided to connect his life with Latvia. It is interesting that Latvians also wanted to improve their native language (4 students). All of them were the students of Technical Translation programme, which requires good Latvian skills.

The results of the research have been summed up in Table 1.

*Table 1*  
*1. tabula*

**Which languages could be useful for your professional career?**  
***Kuras valodas varētu būt noderīgas jūsu profesionālajā karjerā?***

Units	Students	Categories	Concept
“English – the language spoken by everybody; the language of modern technologies; “must know” language”	Latvians (30), Russians (20), Foreign students (13)	English – international language	The status of English
“It is necessary to know Russian to integrate into the labour market of Latvia successfully; the language of communication”	Latvians (23), Russians (17), Foreign students (13)	Russian – international language	The status of Russian
“It is necessary to know the languages of neighbouring countries (Lithuanian, Estonian, Polish, Ukrainian, etc.)”	Latvians (5), Russians (2), Foreign students (0)	Interest in languages of neighbouring countries (Lithuanian, Estonian, Polish, Ukrainian, etc.)	The status of languages of Latvia's neighbouring countries

Units	Students	Categories	Concept
“German – advantageous language, as Germany is one of the most technically developed countries in Europe”	Latvians (12), Russians (11), Foreign students (11)	The increase of German popularity	The status of German
“I would like to know Spanish as I am planning to study in Spain”	Latvians (6), Russians (6), Foreign students (3)	Interest in Spanish studies	The status of Spanish
“French is becoming more popular in the world”	Latvians (4), Russians (4), Foreign students (4)	The increase of French popularity	The status of French
“The knowledge of Scandinavian languages will be useful for my professional career”	Latvians (2), Russians (6), Foreign students (0)	Interest in less popular languages, for example, Scandinavian languages	The status of Scandinavian languages
“I would like to know some of “endangered” languages to retain the connection with these cultures	Latvians (1), Russians (0), Foreign students (0)	Interest in “endangered” languages	The status of “endangered” languages
“It is useful to study oriental languages (Chinese, Korean, Japanese, Turkish) because they are spoken by a large number of people; these countries have a very rapid development”	Latvians (3), Russians (5), Foreign students (6)	The increase of popularity of oriental languages	The status of oriental languages
“I am interested in less popular languages – Dutch, Italian, Greek and Albanian”	Latvians (3), Russians (2), Foreign students (0)	Interest in less popular languages, for example, Dutch, Italian, Greek and Albanian	The status of Dutch, Italian, Greek and Albanian
“I would like to improve my Latvian”	Latvians (4), Russians (9), Foreign students (3)	Interest in Latvian	The status of Latvian

One of the ways of the higher education institution to realize a policy of multilingualism could be the implementation of study courses in different languages. Hence, it was necessary to find out students’ opinion regarding the following question: would students like to have study courses in different languages (English, Russian, Latvian, German, other languages)?

## 2. Possibility to acquire study courses in different languages at a higher education institution

The results brought by content analysis of students’ essays prove that students would like to have study courses in different languages:

- 1) students in all three groups – Latvians, Russians, foreign students – highly evaluate the possibility to acquire study courses in English. English is

- considered to be the most popular foreign language to help them grow professionally;
- 2) a large part of students – Latvians (12), foreign students (12) – express their willingness to acquire study courses in Russian. One of the Latvian students would like to study another Slavic language – Polish. The Latvian students' choice to attend study courses in Russian and willingness to improve their Russian language skills could be explained by the requirements of the modern labour market in Latvia, which call for sufficient knowledge of Russian, and those students who want to enter the international labour market (foreign students and also Latvian students) could find the Russian language skills an important advantage;
  - 3) German is the third most popular language chosen by students. This fact could be explained with the consideration that so that many students have already studied German at school, hence, their knowledge of this language is better in comparison with Spanish or French;
  - 4) Students – Latvians (5) and foreign students (5) – have interest in study courses in Spanish. Latvian students have a little less interest in the opportunities to study in French – (2 students) – but foreign students are quite interested in this language (4). The Russian students are not overly willing to study in Spanish (1 student) and no Russian students would like to attend study courses in French. However, they have mentioned Spanish (6 students) and French (4 students) as the languages important for their professional career. It could be explained with the fact that Russian students evaluate the knowledge of their Spanish and French as insufficient to acquire study courses in these languages;
  - 5) although students (Latvians (3), Russians (5), foreign students (5)) consider oriental languages – Chinese, Korean, Japanese – to be important to realize their professional aims, the possibility to attend study courses in these languages has been mentioned by a smaller number of students – Latvians (2), Russian (1), foreign students (4). It could be explained by the complicity of oriental languages, the limited possibilities to use these languages in Latvia and the lack of professional teachers;
  - 6) the number of students (Russian (2), foreign students (4), more Latvians (9)) who would like to have study courses in Latvian is rather small. As English and Russian are the most popular languages used in the study process of foreign students, the interest of foreign students about the possibility to study in Latvian could be explained by their aim to communicate with other students – Latvians – and more successfully integrate in the Latvian environment, whereas a low interest of Russian students in studies conducted in Latvian could be interpreted with the fact that they have already been studying in Latvian; their knowledge of Latvian is sufficient; and for the development of their professional career it is also important to improve the knowledge of other languages. The support of Latvian students (9) to attending study courses in Latvian could be accounted for by the consideration that since their school time Latvian students have rather



been used to studying mostly in monolingual environment, while according to the Education Reform of 2004, Russian students have to acquire 60% of their study subjects in Latvian. That could explain the fact that the Russian students are more experienced in studying in diverse language environment – at least in Latvian and Russian.

The results of the research have been summarized in Table 2.

Table 2  
2. tabula

**Would you like to attend study courses in different languages  
(English, Russian, Latvian, German, other languages)?**  
*Vai jūs vēlētos apgūt studiju kursus dažādās valodās  
(angļu, krievu, latviešu, vācu, citās valodās)?*

Units	Students	Categories	Concept
“I would like to attend study courses in English”	Latvians (18), Russians (18), Foreign students (17)	Studies in English	The status of English
“I would like to attend study courses in Russian”	Latvians (12), Russians (8), Foreign students (12)	Studies in Russian	The status of Russian
“I would like to attend study courses in German”	Latvians (7), Russians (7), Foreign students (15)	Studies in German	The status of German
“I would like to attend study courses in French”	Latvians (2), Russians (0), Foreign students (4)	Studies in French	The status of French
“I would like to attend study courses in Spanish”	Latvians (5), Russians (1), Foreign students (5)	Studies in Spanish	The status of Spanish
“I would like to attend study courses in Polish”	Latvians (1), Russians (0), Foreign students (0)	Studies in Polish	The status of Polish
“I would like to attend study courses in oriental languages – Chinese, Korean, Japanese”	Latvians (2), Russians (1), Foreign students (4)	Studies in oriental languages	The status of oriental languages
“I would like to attend study courses in Latvian”	Latvians (9), Russians (2), Foreign students (4)	Studies in Latvian	The status of Latvian

Since it is necessary to have sufficient knowledge of foreign languages to study in them, the third main question of the research was posed to identify whether students evaluate their knowledge of foreign languages (English, Russian, German, other languages) as sufficient to attend study courses conducted in these languages.

### 3. Evaluation of students' knowledge of foreign languages

The results of the research prove:

- 1) Students – Latvians (22), Russians (16), foreign students (13) – consider the knowledge of their English as sufficient to attend study courses in English;

- 2) students – Latvians (18), Russians (14), foreign students (9) – have evaluated their knowledge of Russian as sufficient to attend study courses in this language;
- 3) students' knowledge of German has been assessed more critically – 9 Latvians and 1 Russian student regard their German as sufficient;
- 4) the knowledge of less popular languages, for example, Spanish has been evaluated as sufficient only by 3 Latvians, and the knowledge of Italian has been evaluated positively only by 1 Russian student.

The results of the research have been summed up in Table 3.

Table 3  
3. tabula

**Is your knowledge of foreign languages sufficient to attend study courses in them  
(English, Russian, German, other languages)?**

*Vai jūsu svešvalodu zināšanas ir pietiekamas, lai apgūtu studiju kursus  
angļu, krievu, vācu, citās valodās?*

Units	Students	Categories	Concept
“My English is sufficient to attend study courses in English”	Latvians (22), Russians (16), Foreign students (13)	Sufficiency of English knowledge	Evaluation of English knowledge
“My Russian is sufficient to attend study courses in Russian”	Latvians (18), Russians (14), Foreign students (9)	Sufficiency of Russian knowledge	Evaluation of Russian knowledge
“My German is sufficient to attend study courses in German”	Latvians (9), Russians (1), Foreign students (0)	Sufficiency of German knowledge	Evaluation of German knowledge
“My Spanish is sufficient to attend study courses in Spanish”	Latvians (3), Russians (0), Foreign students (0)	Sufficiency of Spanish knowledge	Evaluation of Spanish knowledge
“My Italian is sufficient to attend study courses in Italian”	Latvians (0), Russians (1), Foreign students (0)	Sufficiency of Italian knowledge	Evaluation of Italian knowledge

## Conclusions

- 1) It is important for students to have study courses not only in their native language but also in other languages to enter a modern labour market both locally and internationally;
- 2) English has been considered as a language with the highest status. According to students, English is the most significant language to realize their professional goals. Most students consider their English knowledge sufficient to have study courses in English;
- 3) the Russian language has the second highest language status. It is important to know Russian to integrate into the labour market of Latvia and also communicate with Russian speaking people all over the world. A large number of students

- express willingness to have study courses in Russian. Most students evaluate the knowledge of Russian as sufficient;
- 4) German has the third highest language status. It has been considered as perspective language and Germany has been stated as one of the technically most developed countries in Europe. German is also the third most popular language students would like to have study courses in. However, most students evaluate their knowledge of German as insufficient;
  - 5) students also show interest in less popular languages – Spanish, French, oriental languages (Chinese, Korean, Japanese), Scandinavian languages, etc. They would like to have study courses in these languages. However, the knowledge of these languages has been valued as unsatisfactory;
  - 6) about 50% of Russian students have evaluated their knowledge of Latvian as satisfactory but around 50% of students need to improve their Latvian. Due to the Education Reform of 2004 when 60% of study subjects at minority schools are taught/learned in Latvian, Russian students have got used (successfully or not so successfully) to studying in Latvian. Foreign students do not show interest in studying in Latvian due to their temporary living and studying in Latvia. Latvian students expressed a higher activity to have study courses in Latvian. It could be accounted for the fact they are more used to studying in monolingual environment in comparison with Russian students.

## BIBLIOGRAPHY

- Apine, I., Dribins, L., Jēkabsons, Ē., Vēbers, E., Volkovs, V. (2004). *Latvijas nacionālo minoritāšu prasības etniskās identitātes saglabāšanas garantēšanai (The requirements of Latvian national minorities for the garranty of the preservation of their ethnical identity)* (9 out of 21). Riga, University of Latvia, Institute of Philosophy and Sociology, 126 p.
- Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība (Education Research)*. Riga, The University of Latvia Press, 261 p.
- Hamel, J. (1993). *Case Study Methods* Thousand Oaks, CA, Sage, 139 p.
- Kropļijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs (Qualitative Research Methods in Social Sciences)*. Riga, RaKa, 178 p.
- Singh, N. K. (2013). *Multilingual Trends in a Globalized World: Prospects and Challenges*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 30 p.
- Šņitņikovs, A. (2006). *Sabiedrības integrācijas problēmu analīze, pētot mijiedarbību starp valsti, etnicitāti un pilsonisko sabiedrību (Analysis of Social Integration Problems Investigating the Interaction Among the State, Ethnicity and Civil Society)*. Riga, University of Latvia, Institute of Philosophy and Sociology, pp. 6–13.

## Terminology

- Nordquist, R. (2016) *Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms*. Available at: <https://thoughtco.com/what-is-multilingualism> [Last viewed on March 31, 2017].
- Terminu un svešvārdu skaidrojošā vārdnīca. Available at: <http://letonika.lv/groups/> [Last viewed on March 31, 2017].

**Articles on web**

*Multilingualism*. Cambridge Language Sciences, University of Cambridge. Available at: [languagesciences.cam.ac.uk/directory/research](http://languagesciences.cam.ac.uk/directory/research) [Last viewed on March 31, 2017].

*Multilingualism*. European Commission. Available at: <http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism> [Last viewed on April 1, 2017].

**Kopsavilkums**

*Globalizācijas apstākļos viens no svarīgākajiem augstskolas uzdevumiem ir nodrošināt tās absolventus ar teicamām valodu zināšanām, veicinot viņu darba karjeras uzsākšanu un attīstību daudz kultūru darba tirgū. Šajā kontekstā ir svarīgi noskaidrot studentu viedokli par iespējām īstenot daudzvalodības politiku augstskolā. Galvenais pētījuma secinājums – studentiem ir nozīmīgi apgūt studiju kursus ne tikai viņu dzimtajā valodā, bet arī citās valodās, lai sekmīgi attīstītu savu profesionālo karjeru.*

**Raksturvārdi:** *valoda, augstskola, daudz kultūru vide, daudzvalodu politika, daudz kultūru darba tirgus.*

## **Kvalitātes vadība – uz rezultātu orientēta pieeja augstskolu vadīšanā**

### ***Quality Management as Result-Oriented Approach to Management of Higher Education Institutions***

**Dita Štefenhagena**

Latvijas Izglītības un zinātnes arodbiedrība  
Bruņinieku iela 29/31, Rīga, LV-1001  
E-pasts: [dita.stefenhagena@inbox.lv](mailto:dita.stefenhagena@inbox.lv)

**Voldemārs Bariss**

Latvijas Lauksaimniecības universitāte  
Ekonomikas un sabiedrības attīstības fakultāte  
Lielā iela 2, Jelgava, LV-3001  
E-pasts: [voldemars.bariss@llu.lv](mailto:voldemars.bariss@llu.lv)

Pētījuma mērķis ir noteikt veicinošos un kavējošos faktoros kvalitātes vadības kā uz rezultātu orientētas vadīšanas pieejas izmantošanai augstskolu institucionālajā vadīšanā. Pētījums aktualizē nepieciešamību efektīvāk izmantot jaunas vadīšanas pieejas augstākās izglītības iestāžu vadīšanā, orientējot tās uz rezultātu sasniegšanu. Galvenie rezultāti un secinājumi: kavējošie faktori ir 1) formāla pieeja kvalitātes vadības sistēmas izstrādei un ieviešanai; 2) pārrāvumi pilna Deminga vadīšanas cikla lietošanā institucionālās vadīšanas darbā un lēmumu pieņemšanā.

**Raksturvārdi:** augstskola, kvalitātes vadība, institucionālā vadīšana, orientācija uz rezultātu.

## **Ievads**

Lai mērķu sasniegšanu padarītu efektīvāku, gan Latvijas, gan ārvalstu augstskolās tiek ieviestas jaunas, metodoloģiski aprobētas vadīšanas pieejas. Eiropas Universitāšu asociācijas (EUA) pētījumi liecina, ka kvalitātes vadības sistēma kā integrēta pieeja iekšējās kvalitātes nodrošināšanai (*internal quality assurance*) ieviesta vismaz 63% Eiropas augstākās izglītības institūciju (aptaujātas 222 augstākās izglītības iestādes 36 valstīs) (EUA Trends, 2015).

Arī Latvijas augstskolās ieviesta stratēģiskā vadība, kvalitātes vadība, cilvēkresursu vadība, daļēji tiek ieviesta arī veikspējas vadība un institucionālajā vadīšanā aizvien vairāk tiek piemērota procesu pieeja. Konsultāciju uzņēmums *Dynamic University*, kas nodrošina stratēģiskās konsultācijas izcilības sekmēšanā, pārmaiņu vadībā un partnerību veidošanā Latvijā un citviet Eiropā, sadarbībā ar Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministriju pētījis augstākās izglītības institūciju

iekšējās kvalitātes novērtēšanas sistēmu efektivitāti, secinot, ka “nedaudz vairāk kā pusē augstskolu (54%) iekšējās kvalitātes nodrošināšanas sistēmas pastāv vairāk nekā 5 gadus” (aptaujātas 33 privātās un valsts augstskolas Latvijā, autoru komentārs). (Augstākās izglītības iestāžu iekšējās kvalitātes nodrošināšanas sistēmu efektivitātes novērtēšana, gala ziņojums, 2013, 24).

Aktuāls ir jautājums, cik efektīvi šīs relatīvi jaunās vadīšanas pieejas tiek izmantotas, – vai pieejas tiek ieviestas atbilstoši to būtībai un mērķiem, vai augstskolas apzināti un mērķtiecīgi izmanto jaunas vadīšanas pieejas, lai uzlabotu institucionālās vadīšanas darbu un lēmumu pieņemšanu, vai tikai formāli. *Dynamic University* pētījumā secināts, ka “kopumā 20% no visām Latvijas augstskolām ir norādījušas, ka iekšējās kvalitātes novērtēšanas sistēma tika izstrādāta un ieviesta, pamatojoties uz normatīvajā regulējumā noteikto .. Šādi rezultāti nerada pārliecību par augstākās izglītības iestāžu izpratni par kvalitātes nodrošināšanas sistēmu lietderību un nozīmi augstskolu darbības efektivitātes pilnveidošanā, iezīmējot šādas izpratnes sekmēšanas nepieciešamību” (AII iekšējās kvalitātes nodrošināšanas ..., 2013, 16).

Raksts ir daļa no promocijas darba temata “Uz rezultātu orientētu vadīšanas pieeju izmantošana augstskolās Latvijā”, kas aktualizē nepieciešamību veiksmīgāk lietot jaunas vadīšanas pieejas augstskolu institucionālajā vadīšanā, orientējot tās uz rezultātu sasniegšanu. Izmantojot kvalitatīvo un kvantitatīvo pieeju, promocijas darbā pētītas 12 valsts augstskolas Latvijā, bet šajā rakstā atspoguļoti pētījuma rezultāti, kas veikti 6 augstskolās ar universitātes statusu – Latvijas Universitāte (LU), Rīgas Tehniskā universitāte (RTU), Latvijas Lauksaimniecības universitāte (LLU), Daugavpils Universitāte (DU), Rīgas Stradiņa universitāte (RSU), Liepājas Universitāte (LiepU).

## **Materiāls un metodika**

Rakstā izmantotas vadībzinātnes autoru (E. Demings, R. Dafts, P. Drakers, K. Tangs u. c.) zinātniskās atziņas, kas raksturo kvalitātes vadības kā uz procesiem balstītas vadīšanas pieejas lietošanu publiskās organizācijās orientācijai uz rezultātu. Autori izmantojoši secinājumus no EUA un konsultāciju uzņēmuma *Dynamic University* pētījumiem un ziņojumiem par kvalitātes vadības sistēmas ieviešanu augstskolās.

Atspoguļoti autores veiktās aptaujas rezultāti – augstskolu dažāda līmeņa vadītāju viedoklis par kvalitātes vadības un ar to saistīto vadīšanas komponentu ieviešanu institucionālās vadīšanas darbā.

Apkopojot teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātus, izmantota SVID analīzes metode (veicinošie un kavējošie faktori kvalitātes vadības sistēmas efektīvai lietošanai). Apkopojot aptaujas rezultātus, izmantota faktoru analīzes metode.

## **Rezultāti un diskusija**

Teorētiskais pārskats – kvalitātes vadības sistēmas būtība, vadības cikla un atgriezeniskās saites piemērošana.

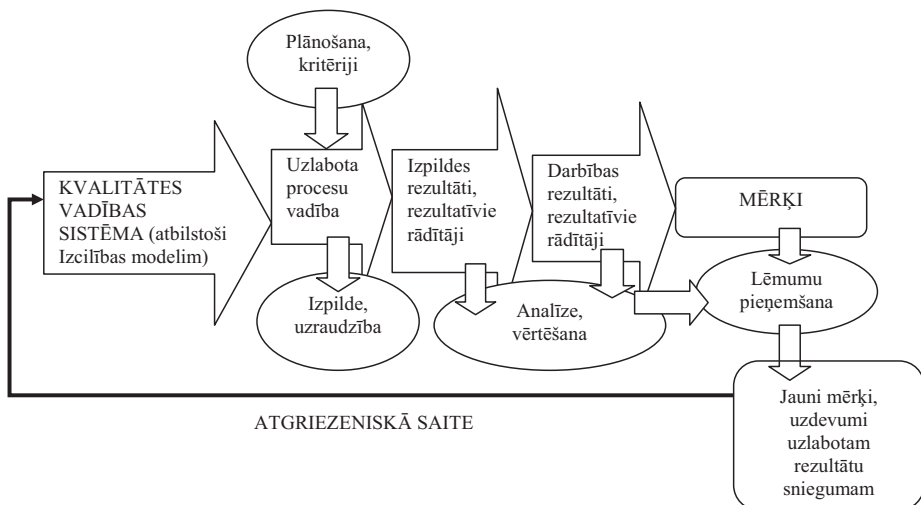
Kvalitātes vadība (*quality management*) raksturojama kā uz procesiem balstīta pieeja organizācijas orientācijai uz rezultātu. Sākot ar 19. gs. 20. gadiem, kvalitātes

vadības teoriju attīstījuši zinātnieki V. Ševharts (*Shewhart*), A. Faigenbaums (*Feigenbaum*), K. Išikava (*Ishikawa*), E. Demings (*Deming*) un Dž. Džurans (*Juran*). Kā minēts vairākos avotos (*Organization and Management*, 2005; Saarti J. et al., 2011), sistemātisku kvalitātes vadības pētniecību visaptverošās kvalitātes vadības (TQM) ciklu organizācijās ieviesa ASV profesors, statistisko kvalitātes vadības metožu ieviesējs, organizāciju pētnieks E. Demings.

E. Demings izveidoja četrus savstarpēji integrētus kvalitātes vadības pasākumus, kurus mūsdienās sauc par Deminga kvalitātes vadības ciklu jeb vadīšanas ciklu (*management life cycle*). Vadības cikls vienkāršotā veidā parāda, kā veicināt operatīvo, taktisko un stratēģisko mērķu sasniegšanu organizācijā: (1) plānošana; (2) darbību realizācija atbilstoši plānotajam; (3) darbību rezultātu pārbaude; (4) neatbilstību, to iemeslu noteikšana un padziļināta analīze; (4) jaunu darbību izstrāde kļūdu un neatbilstību novēršanai, rezultātu snieguma uzlabošanai (Deming, 1994).

Raksturotais vadīšanas cikls pilnveidots vadībzinātnes tālāko teorētisko atziņu attīstībā, piemēram, P. Drakera (*Drucker*, 2007) un R. Dafta (*Daft*, 2010) “uz rezultātu orientētas” pieejas izklāstā. Zinātniskajos avotos (*Organization and Management*, 2005; Tang, 2013), kuros raksturota organizāciju vadīšana, minēts, ka E. Demings uzsvēra nepieciešamību pieņemt kvalitāti kā fundamentālu organizācijas filozofiju un stratēģiju, izstrādājot integrētu, visaptverošu darbības programmu nepārtrauktai pilnveidei visos organizācijas struktūras līmeņos un procesos.

Vadīšanas cikls norāda: lai organizācijā panāktu orientāciju uz rezultātu un mērķu sasniegšanas efektivitāti, nepieciešama cieša un integrēta sasaiste starp organizācijas darbības plānošanu, realizāciju, kontroli, novērtēšanu, analīzi un jaunu mērķu un uzdevumu noteikšanu problēmu novēršanai un rezultātu uzlabošanai (sk. 1. attēlu).



1. attēls. Kvalitātes vadības kā uz rezultātu orientētas vadīšanas pieejas shematisks attēlojums

Figure 1. Scheme of quality management as management by objectives approach

Avots: autoru veidots, izmantojot Deming, 1994; Organization and Management, 2005.



Organizācijas vadīšanas attīstības un pilnveides būtību izsaka visu vadīšanas cikla posmu lietošana un savstarpēja integrācija. Tas nozīmē, ka pēc darbības plānošanas un realizācijas obligāta ir padziļināta darbību un rezultātu analīze un izvērtēšana, kļūdu, problēmu un neatbilstību identificēšana un novēršana (Deming, 1994). Izpētot vadībinātnes avotus (Organization and Management, 2005), var secināt, ka, īstenojot kvalitātes vadības ciklu organizācijās, palielinājās nepieciešamība pēc minēto cikla posmu savstarpējās sasaistes, uzsverot nepieciešamību pēc vadības līderības un profesionālās kompetences, regulārām mācībām, vadīšanas darba atvērtību, horizontālo sadarbību un komandas darbu.

Kvalitātes vadības nozīme augstskolu institucionālajā vadīšanā ar katru gadu palielinās. Tas uzsvērts gan EUA ieteikumos (Quality Assurance, 2014; Trends of quality assurance, 2009), gan nacionālas nozīmes dokumentos (Augstskolu likums, 5. p. 2. d.). EUA ietvaros regulāri tiek organizēti kvalitātes nodrošināšanas forumi (EQAF – *European Quality Assurance Forums*) un augstākās izglītības iestāžu kā organizāciju starptautiskās novērtēšanas programmas (IEP – *Institutional Evaluation Programmes*).

Lai labāk izpratu kvalitātes vadības izmantošanu augstskolās, nepieciešams skaidrot kvalitātes vadības (*quality management*) un iekšējās kvalitātes nodrošināšanas (*internal quality assurance*) jēdzienu. Pēdējais attiecas uz augstskolas pamatdarbības mērķu – studiju un pētnieciskās darbības rezultātu – sasniegšanu, un to regulē ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) pieņemtie studiju un pētniecības kvalitātes standarti un vadlīnijas atbilstoši Boloņas deklarācijai un Lisabonas konvencijai. Tātad, lai nodrošinātu studiju programmu akreditāciju un sasniegtu noteiktus kvalitātes standartus augstskolu studijās un pētniecībā, katrā augstskolā nepieciešama kvalitātes vadība (*quality management*), kas ir vadīšanas pieeja visu augstskolas mērķu un rezultātu sasniegšanā. Eiropas kvalitātes vadības fonda Izcilības modeli (*EFQM Excellence*) iespējams piemērot kā kvalitātes vadības metodoloģisko pamatu augstskolās. Modeļa pamatā ir augstskolas pašnovērtējums, kas tālāk dod iespēju veikt uzlabojumus attīstībai – panākt virzību uz izcilību institucionālās vadīšanas darba efektivitātē un rezultātu sasniegšanā. Kvalitātes vadība attiecas uz institucionālās vadīšanas darbības jomu, ko praksē realizē augstskolas izpildvara sadarbībā ar administratīvajām struktūrvienībām. Kvalitātes vadības un iekšējās kvalitātes nodrošināšanas jēdziens gan teorētiski, gan praktiskajā darbībā ir savstarpēji cieši saistīti – studiju un zinātniskās darbības kvalitāte un rezultāti nav sasniedzami bez kvalitātes vadības sistēmas ieviešanas augstskolas institucionālajā vadīšanā.

## **Empīrisko rezultātu analīze – kvalitātes vadības komponentu vērtējums augstskolu dažāda līmeņa vadītāju skatījumā**

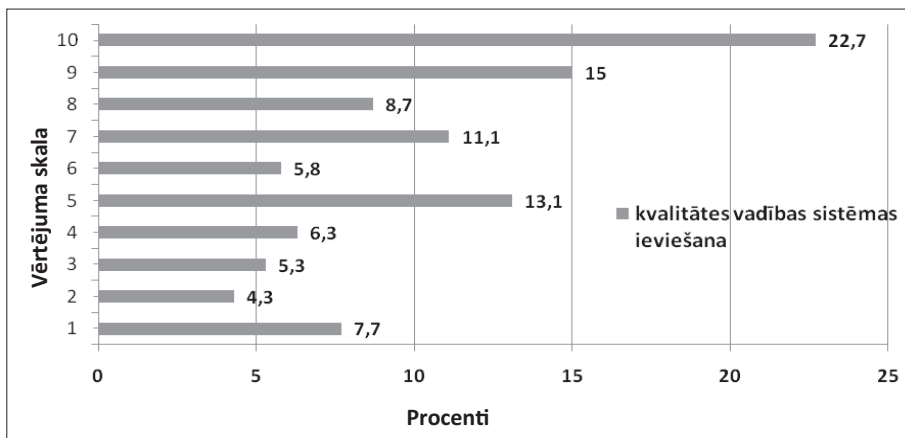
Rakstā atspoguļoti aptaujas rezultāti augstskolās (universitātēs) Latvijā (DU, LLU, LU, LiepU, RSU, RTU). Aptaujas mērķa īstenošanai bija nepieciešams izpētīt augstskolu darbinieku – dažāda līmeņa vadītāju – viedokli par vadīšanas pieeju, kas orientēta uz rezultātu, t. sk. kvalitātes vadības, ieviešanas un izmantošanas sasniegumiem un problēmām. Pamatojoties uz augstskolu personāldaļu sniegto informāciju par ģenerālkopu (dažāda līmeņa vadītājiem), tika

aprēķināts, ka šādu vadītāju funkcijas augstskolās (universitātēs) pilda apmēram 13% no kopējā personāla skaita. Tātad var pieņemt, ka dažāda līmeņa vadītāju skaits visās sešās augstskolās (universitātēs) kopā uz aptaujas laiku bija aptuveni 950. Atbildes sniedza 209 dažāda līmeņa vadītāji, t. i., 22% no ģenerālkopas, kas ir pietiekami, lai izlase būtu reprezentatīva.

Aptaujā kopumā tika iekļauti 20 jautājumi. Jautājumu blokiem piemērota vērtējuma skala no 1 līdz 10, kur 1 – “pilnībā nepiekrītu”, “mazsvarīgs”, “noteikti nē”, bet 10 – “pilnībā piekrītu”, “ļoti svarīgs”, “noteikti jā”. Pamatjautājumu struktūrā ietverti apakšjautājumi, kas raksturo uz rezultātu orientētu vadīšanas pieeju (piemēram, kvalitātes vadības) ieviešanu augstskolās. Aptaujā augstskolu dažāda līmeņa vadītāji vērtēja tādu komponentu ieviešanu un izmantošanu institucionālajā vadīšanā, kuri saistīti ar kvalitātes vadību un atbilst iepriekš raksturotajam Deminga vadīšanas ciklam (plānošana, izpilde, uzraudzība, rezultātu novērtēšana un analīze, lēmumu pieņemšana). Tika vērtēti arī vadīšanas principi, kas saistīti ar kvalitātes vadības ieviešanu, piemēram, līderība, atbalsts jauninājumiem, vadīšanas kompetence, un šo vadīšanas principu lietošana praksē.

Iegūtie dati tika apkopoti un analizēti trīs grupās: 1. grupā (atbildes vērtējuma skalā no 1 līdz 4) apkopots izteikts viedoklis, kas ir “pilnībā nepiekrītu, nepiekrītu, drīzāk nepiekrītu”, 2. grupā (atbildes vērtējuma skalā no 5 līdz 6) – “nav skaidri izteikta viedokļa” vai arī “pietrūkst informācijas, zināšanu par konkrēto jautājumu”, 3. grupā (atbildes vērtējuma skalā no 7 līdz 10) apkopots izteikts viedoklis, kas ir “drīzāk piekrītu, piekrītu, pilnībā piekrītu”.

Respondentu vairākums (58%) uzskatīja, ka kvalitātes vadības sistēma ir veiksmīgi ieviesta un izmantota augstskolu institucionālajā vadīšanā (sk. 2. attēlu).



2. attēls. Respondentu apmierinātība (%) ar kvalitātes vadības sistēmas ieviešanu augstskolās

Figure 2. Respondents' opinion on implementation of quality management system in HEIs

Avots: autoru pētījums augstskolās 2010.–2017. g.

Tai pašā laikā liels respondentu īpatsvars (gandrīz  $\frac{1}{4}$  jeb 24%) uzskatīja, ka kvalitātes vadības sistēma netiek lietota pietiekoši efektīvi un netiek izmantota

institucionālās vadīšanas lēmumu pieņemšanā. Galvenais kavējošais faktors – formāla pieeja kvalitātes vadības sistēmas ieviešanai un izmantošanai (kvalitātes vadības sistēma tiek dokumentēta, bet trūkst tās efektīva lietojuma praktiskajā darbībā, īpaši vadības lēmumu pieņemšanā).

19% respondentu nebija izteikta viedokļa par informācijas par kvalitātes vadības sistēmas ieviešanas un izmantošanas sasniegumiem un problēmām augstskolā.

Rezultāti parāda, ka gandrīz ¼ respondentu – dažāda līmeņa vadītāju – nav apmierināti ar kvalitātes vadības sistēmas izmantošanu un augstskolu personālam (vidējā un zemākā līmeņa vadītāji) pietrūkst informācijas par kvalitātes vadības sistēmas ieviešanas un izmantošanas ieguvumiem vadīšanas darbā. Pamatojoties uz šiem faktiem, var pieņemt, ka augstskolu dažāda līmeņa vadītājiem netiek pilnībā nodrošināta informācija un komunikācija par institucionālās vadīšanas pieejām, t. sk. pasākumiem un pieņemtajiem lēmumiem, kvalitātes vadības jomā. Dažāda līmeņa vadītājiem var veidoties nepareiza izpratne par kvalitātes vadības sistēmas izmantošanu vadīšanas darbā – netiek izprasti kvalitātes vadības mērķi un lietojums, un kvalitātes vadības sistēma tiek izmantota formāli kā augstākstāvošo institūciju, piemēram, pārraugošo ministriju, prasība.

Lai realizētu kvalitātes vadību, nepieciešama visu līmeņu vadītāju, un it īpaši augstākā līmeņa vadītāju, līderības prasmes. Vadītāju līderība izpaužas kā iniciatīva atbalstīt un ieviest jauninājumus vadīšanas darbā, regulāri pilnveidot vadīšanas kompetenci, uzņemties atbildību par pieņemtajiem lēmumiem.

Lai arī vidēji vairāk nekā 60% respondentu uzskatīja, ka augstākā līmeņa vadītāji atbalsta jauninājumus vadīšanas darbā, vadītājiem ir pietiekoša vadīšanas darba kompetence un viņi uzņemas atbildību par pieņemtajiem lēmumiem, kā arī vērtē rezultātus attiecīgajās darbības jomās, tomēr salīdzinoši augsts respondentu īpatsvars (12–29%) nepiekrīta šiem apgalvojumiem. Tāpat kā iepriekšējos izpētes jautājumos, arī šajā gadījumā augstam respondentu īpatsvaram (14–21%) nebija viedokļa vai pietrūka informācijas par minētajiem apgalvojumiem (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Table 1

**Respondentu atbilžu sadalījums (%) jautājumā “Cik lielā mērā Jūs piekrītat minētajiem apgalvojumiem...”**

(skalā no 1 līdz 10, kur 1 – “noteikti nē”, 10 – “noteikti jā”,  $n = 209$ )

Nr. p. k.	Apgalvojumi	Vērtējums (%)		
		skalā no 1 līdz 4	skalā no 5 līdz 6	skalā no 7 līdz 10
1.	Vadītāji atbalsta jauninājumus institucionālās vadīšanas darbā	29,0	14,0	57,0
2.	Vadītājiem ir pietiekoša vadīšanas kompetence	23,1	14,3	62,6
3.	Vadītāji uzņemas atbildību par pieņemtajiem lēmumiem	21,6	13,9	64,5

Avots: autoru pētījums augstskolās 2010.–2017. g.

Aptaujas rezultāti (sk. 2. tabulu) parādīja, ka relatīvi augsts respondentu īpatsvars (30%) uzskatīja, ka, izmantojot kvalitātes vadības sistēmu praksē, netiek lietoti visi vadīšanas cikla komponenti. Kā problemātiskākie minēti lēmumu

pieņemšana, pamatojoties uz rezultātu analīzi, un kļūdu, problēmu un neatbilstību novēršana. Vairāk nekā 20% respondentu uzskatīja, ka vadīšanas cikla komponenti – plānošana, procesu īstenošana, procesu uzraudzība un novērtēšana, izpildes un darbības rezultātu analīze un vērtēšana – tiek realizēti nepietiekoši. Tātad 20–30% dažāda līmeņa vadītāju izteikuši viedokli, ka kvalitātes vadības sistēmas komponenti vadīšanas darbā netiek lietoti vai tiek izmantoti neefektīvi. Pamatojoties uz aptaujas rezultātiem, iespējams izvirzīt pieņēmumu, ka Deminga vadīšanas cikls kā integrētu komponentu kopums vadīšanas darbā un lēmumu pieņemšanā aplūkojams kā augstskolu institucionālās vadīšanas darbības joma, kurā nepieciešami būtiski uzlabojumi.

2. tabula  
Table 2

**Respondentu viedoklis (%) par kvalitātes vadības komponentu īstenošanu augstskolās**  
(skalā no 1 līdz 10, kur 1 – “pilnībā nepiekrītu”, 10 – “pilnībā piekrītu”,  $n = 209$ )  
*Respondents' opinion on implementation of quality management components in HEIs*

Nr. p. k.	Komponenti	Vērtējums (%)			Faktoru svāri
		skalā no 1 līdz 4	skalā no 5 līdz 6	skalā no 7 līdz 10	
1.	Procesu plānošana un izpildes kritēriju noteikšana	26,2	19,3	54,5	0,806
2.	Procesu īstenošana	28,3	21,7	50,0	0,837
3.	Uzraudzība un novērtēšana	23,1	15,5	61,4	0,823
4.	Izpildes un darbības rezultātu analīze un novērtēšana	22,0	21,9	56,1	0,732
5.	Lēmumu pieņemšana	31,0	20,1	48,9	0,873
6.	Problēmu, kļūdu un neatbilstību novēršana	30,0	21,4	48,6	0,893

Avots: autoru pētījums augstskolās 2010.–2017. g.

Izmantojot faktoru analīzes metodi, tika iegūta reducēto faktoru matrica, no kuras tālāk veidota grieztā (*rotated*) komponentu matrica, izmantojot varimaksa (*varimax*) faktoru rotācijas metodi. Varimaksa metodē tiek minimalizēts tādu mainīgo skaits, kuriem ir lieli faktoram atbilstoši svāri. Metode faktoru aprakstu vienkāršo, grupējot ap sevi vairāk saistītos mainīgos (ar lielāku svaru). Tādējādi tika noskaidrots, kuri mainīgie (komponenti) ir vissvarīgākie, ar visciešāko korelāciju attiecībā uz kvalitātes vadības faktoru: (1) problēmu, kļūdu un neatbilstību novēršana (0,893); (2) lēmumu pieņemšana, pamatojoties uz rezultātu analīzi (0,873); (3) procesu īstenošana (0,837); (4) procesu uzraudzība un novērtēšana (0,823); (5) procesu un sasniedzamo izpildes rezultātu plānošana (0,806); (6) izpildes un darbības rezultātu analīze un novērtēšana (0,732) (sk. 2. tabulu).

Analizējot faktoru analīzes rezultātus, var secināt, ka problemātiskākais ir komponents “izpildes un darbības rezultātu analīze un novērtēšana”, tas netiek pietiekoši izmantots lēmumu pieņemšanā, realizējot vadīšanas ciklu. Izpildes rezultāti augstskolu administratīvo struktūrvienību līmenī netiek pietiekoši analizēti un izvērtēti, kas savukārt noved pie situācijas, ka netiek veidota sasaiste starp struktūrvienību izpildes rezultātiem un augstskolu darbības rezultātiem. Ja

izpildes un darbības rezultāti netiek pilnībā apkopoti, analizēti un izvērtēti, institucionālās vadīšanas lēmumu pieņemšanā trūkst atgriezeniskās saites, lai pieņemtu jaunus lēmumus par nepieciešamiem uzlabojumiem un problēmu risinājumiem.

## Secinājumi

1. Kvalitātes vadības sistēmas būtība un mērķis ir augstskolas institucionālās vadīšanas efektivitātes paaugstināšana un visu līmeņu mērķu/rezultātu sasniegšanas sistemātiska pilnveide, ko var nodrošināt visu Deminga vadīšanas cikla posmu secīga piemērošana vadīšanas darbā. Atgriezeniskās saites un vadīšanas cikla visu posmu lietošana ir viens no galvenajiem priekšnoteikumiem efektīvi funkcionējošam institucionālās vadīšanas darbam augstskolā. Plānošanas, izpildes, uzraudzības, novērtēšanas, analīzes un lēmumu pieņemšanas komponentiem ir savstarpēji cieša un integrēta saistība.
2. Augstskolās var būt raksturīga formāla pieeja kvalitātes vadības sistēmas ieviešanai un izmantošanai, kur kvalitātes vadība tiek dokumentēta atbilstoši normatīviem un pārraugošo ministriju prasībām, bet trūkst kvalitātes vadības sistēmas praktiskā lietojuma institucionālās vadīšanas darba uzlabošanai un lēmumu pieņemšanai.
3. Uz rezultātu orientētu vadīšanas pieeju izmantošanas obligāts priekšnosacījums ir līderorientēta vadība (60% respondentu uzskatīja, ka augstskolās ir līderorientēta vadība, tomēr vidēji  $\frac{1}{4}$  respondentu nepiekrita šim apgalvojumam). Vadītājiem vairāk būtu jāatbalsta jauninājumu ieviešana institucionālās vadīšanas darbā, regulāri jāpapildina vadīšanas kompetence, jo augstskolās palielinās nepieciešamība nodrošināt darbinieku informētību par kvalitātes vadības sistēmas ieviešanas specifiku, priekšrocībām un ieguvumiem un motivēt viņus.
4. Lēmumu pieņemšana par institucionālās vadīšanas un rezultātu sasniegšanas uzlabojumiem nav pilnībā pamatota – lēmumu pieņemšana rezultātu snieguma pilnveidei ne vienmēr pamatojas uz procesos un faktos balstītiem pierādījumiem, jo netiek nodrošināta sistemātiska izpildes un darbības rezultātu analīze. Raksturīga visu vadīšanas cikla komponentu nepilnīga lietošana: īpaši tas attiecināms uz komponentiem “izpildes analīze un vērtēšana” un “darbības rezultātu analīze un vērtēšana”. Ja netiek nodrošināta izpildes un darbības rezultātu analīze un vērtēšana, var būt problēmas ar komponenta “kļūdu un neatbilstību identificēšana/novēršana” īstenošanu, jo netiek izmantota atgriezeniskā saite lēmumu pieņemšanā, risinot problēmas un novēršot neatbilstības.

## LITERATŪRA

- Augstākās izglītības iestāžu iekšējās kvalitātes nodrošināšanas sistēmu efektivitātes novērtēšana, gala ziņojums* (2013). IZM sadarbībā ar SIA Dynamic University. 27 lpp.
- Augstskolu likums*. Spēkā no 01.12.1995. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=37967> (skatīts 01.08.2017.).
- Daft, R. (2010). *New era of management*. 9th edition. South Western Cengage Learning, p. 668.

- Deming, W. E. (1994). *The New Economics for Industry, Government, Education*. 2<sup>nd</sup> edition. MIT Press, London, England, Cambridge, Massachusetts, p. 247.
- Drucker, P. (2007). *Management challenges for the 21st century*. New York: HarperCollins Publ. Inc., p. 212.
- Organization and Management in the Public Sector* (2005). Edited by Lawton, A., Rose, A. G. Lawton and Rose, p. 256.
- Saarti, J., Juntunen, A. (2011). The benefits of a quality management system. The case of the merger of two universities. *Higher Education Management*, Vol. 32, No. 3, pp. 183–190.
- Tang, K. (2013). Quality assurance improvements in Australian universities. *Performance Management and Metrics*, Vol. 14, No. 1, pp. 36–44.
- Trends of quality assurance and quality management in higher education systems* (2009). Edited by Brink, C. Austrian Agency for Quality Assurance, p. 171.
- Quality Assurance and Transparency*. European University Association (2016). Pieejams: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance> (skatīts 28.03.2017.).

## Summary

*The research paper is a part of the doctoral thesis “Implementation of Management by Objectives Approaches at Higher Education Institutions in Latvia”. Changes of internal and external environment have determined a necessity to introduce management by objectives approaches in higher education institutions (HEIs). The aim is to research the contributing factors and the obstacles with regard to implementation of quality management in HEIs. The research object is quality management at 6 public higher education institutions in Latvia. Scientific knowledge of public management and educational management authors, reports and research by international and local higher education organizations (EUA, “Dynamic University”, etc.) are used as the theoretical basis. The results from the quantitative approach (survey of university heads representing different managerial levels) are used as the empirical basis. The main results: HEIs’ institutional management problems refer to application and implementation of all the operational components of management life cycle, especially the assessment and analysis of outputs and performance results, and using it as a feedback in decision making.*

**Keywords:** *higher education institutions (HEIs), quality management, institutional management, management by objectives.*

## **Profesionālās izglītības un darba tirgus pieprasījuma mijiedarbība**

### *Interaction of Vocational Education and Labour Market Demand*

**Grieta Tentere**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [grieta.tentere@gmail.com](mailto:grieta.tentere@gmail.com)

Pētījumā aplūkotas Latvijas profesionālās pamatizglītības un profesionālās vidējās izglītības novitāšu – darba vidē balstītu mācību un moduļārās apmācības ieviešanas – priekšnoteikumi profesionālās izglītības un darba tirgus pieprasījuma mijiedarbības nodrošināšanai. Iepriekš minēto profesionālās izglītības novitāšu mērķis ir sekmēt profesionālās izglītības spēju reāģēt uz darba tirgus pieprasījuma izmaiņām un sagatavot darba tirgū pieprasītus speciālistus. Autore ir noskaidrojusi, ka profesionālās izglītības novitātes ir sagatavotas to turpmākajai īstenošanai – izstrādāti un akceptēti nepieciešamie normatīvie akti, profesionālās izglītības iestādes tika sagatavotas jauno izglītības procesu ieviešanai 2016./2017. mācību gadā, un gan profesionālās izglītības iestāžu pārstāvji, gan darba devēji optimistiski lūkojas uz izglītības procesa izmaiņu iespējamo rezultātu. Analizējot Latvijā pēdējo gadu laikā veiktos darba tirgus un izglītības jomas pētījumus, kā arī pieņemtās koncepcijas, programmas un normatīvos dokumentus profesionālās pamatizglītības un profesionālās vidējās izglītības jomā, autore ir pārliecinājusies, ka valstī nav veidota sistēma profesionālās izglītības iestāžu darba efektivitātes vērtēšanai, kas būtu iespējama ar katra profesionālās izglītības sistēmas absolventa darba gaitu analīzi. Lai nodrošinātu sākotnējās profesionālās izglītības novitāšu ieviešanas efektivitāti, būtu nepieciešams jau šo novitāšu ieviešanas sākumposmā iegūt tiešu darba tirgus vērtējumu par izglītības iestādes produktu – jauno speciālistu. Pētījumā tiek piedāvāts viens no iespējamem risinājumiem profesionālās izglītības iestāžu izglītojamo/absolventu iegūto kompetenču novērtēšanai, ko veic darba devējs. Šī pieceja pilotprojekta veidā ir testēta Vācijas valdības finansētā profesionālās izglītības reformēšanas projektā.

**Raksturvārdi:** darba vidē balstītas mācības, duālā apmācības sistēma, kompetence, moduļārās izglītības programmas, sākotnējā profesionālā izglītība.

### **Saīsinājumi**

Cedefop – Eiropas profesionālās izglītības attīstības centrs

DVB mācības – darba vidē balstītas mācības

ES – Eiropas Savienība

ESF – Eiropas sociālais fonds

ERAF – Eiropas Reģionālās attīstības fonds

Giz – Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit GmbH – sabiedrība ar ierobežotu atbildību “Vācijas sabiedrība starptautiskās sadarbības jautājumos”

GOPA – Gesellschaft für Organisation, Planung und Ausbildung mbh – sabiedrība ar ierobežotu atbildību “Sabiedrība plānošanas, organizācijas un izglītības jautājumos”



IZM – Izglītības un zinātnes ministrija

MK – Ministru kabinets

## Ievads

Līdz ar Latvijas pievienošanos Eiropas Savienības (ES) dalībvalstīm aizvien svarīgāka nozīme izglītības problēmu risināšanā ir tieši profesionālajai izglītībai, jo sagatavotie jaunie speciālisti tiek nodarbināti gan vietējā darba tirgū, gan citās dalībvalstīs. Pašreizējo migrācijas plūsmu kontekstā, kad ievērojamas gados jaunu cilvēku plūsmas ne tikai pārvietojas ES valstu vai ES valstu un Neatkarīgo valstu savienības robežās, bet šobrīd nenovērtēts cilvēku skaits arī iekļūst ES teritoriālajā telpā kā politiskie vai, iespējams, pat ekonomiskie bēgļi, tiek uzlikts papildu slogs ES dalībvalstu profesionālās izglītības sistēmām. Dalībvalstu samierināšanās ar ievērojama skaita mazkvalificēta darbaspēka ienākšanu darba tirgū ir apšaubāma, ja netiks izveidota profesionālās izglītības elastīga spēja reaģēt uz jaunajiem apstākļiem, kas izveidojušies pieņemto politisko lēmumu dēļ.

Nozīmīga problēma ES valstīs, t. sk. arī Latvijā, ir jauniešu bezdarbs, kas pārsvarā ES dalībvalstīs ir ievērojami augstāks nekā citās vecuma grupās. 2014. gadā ES dalībvalstu jauniešu vidējais bezdarba līmenis bija 21,9%. Viszemākais jauniešu bezdarbnieku īpatsvars bija Vācijā – 7,7% no darbaspējas vecuma iedzīvotāju skaita, turpretim Latvijā 2014. gadā bija Baltijas valstīs augstākais jauniešu bezdarba līmenis – 19,6% no kopējā darba meklētāju skaita vecumā no 15 līdz 74 gadiem. Lieklākais Latvijas jauniešu bezdarbnieku īpatsvars bija vecumā no 20 līdz 24 gadiem. Galvenie jauniešu bezdarba cēloņi ir zemais izglītības līmenis un/vai nepietiekamā darba pieredze – aptuveni 64% jauniešu nebija kvalifikācijas vai bija nodarbinātībai nepietiekams izglītības līmenis. Profesionālo izglītību bija ieguvuši 20%, bet augstāko izglītību – 16% jauniešu bezdarbnieku. Tikai 40% jauniešu darba meklētāju bija guvuši darba pieredzi, turklāt trešā daļa no viņiem bija nodarbināti mazkvalificētās (vienkāršās) profesijās (Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija, 2015). Latvijas profesionālās izglītības reformas, to virzība ir noteiktas izglītības plānošanas dokumentos un normatīvajos aktos. Ar Eiropas Savienības struktūrfondu finanšu atbalstu tiek risināti ne tikai profesionālās izglītības mācību darba uzlabošanas, izglītības kvalitātes nodrošināšanas un profesionālās izglītības pievilcības paaugstināšanas jautājumi. Aizvien aktuālāka kļūst profesionālās izglītības efektivitātes problēma, kuru tā vienkāršoti var izmērīt ar tādiem rādītājiem kā profesionālās izglītības absolventa nokļūšana vai nenokļūšana darba tirgū, turklāt nav tik būtiski, vai šis absolvents darba tirgū nonāk kā algots darbinieks – savas profesijas speciālists, iegūst pašnodarbinātā statusu vai arī kļūst par darba devēju. Šajā pētījumā ar terminu “sākotnējā profesionālā izglītība” saprotam profesionālo pamatizglītību un profesionālo vidējo izglītību (Cedefop, 2015).

Pētījuma **mērķis** bija noskaidrot Latvijas sākotnējās profesionālās izglītības novitāšu – darba vidē balstītu mācību un modulārās apmācības – ieviešanas efektivitātes mērīšanas iespējas, lai tādējādi stimulētu profesionālās izglītības spēju ātri reaģēt uz darbaspēka pieprasījumu īstermiņā un ilgtermiņā.

## Materiāls un metodika

Izvirzītā pētījuma mērķa sasniegšanai tiek izvērtēti darba tirgus un sākotnējās profesionālās izglītības problēmjautājumi un piedāvāts viens no Latvijas sākotnējās profesionālās izglītības novitāšu efektivitātes mērīšanas instrumentiem – darba devēju apmierinātība ar sākotnējās profesionālās izglītības kvalitāti. Pētījums par šāda indikatora lietošanas iespējām pilotprojekta veidā ir veikts Tadžikistānā Vācijas valdības finansētā GIZ/GOPA projekta “Atbalsts sākotnējās profesionālās izglītības reformēšanai Tadžikistānas Republikā” ietvaros. Pilotaptaujas veikšanu Tadžikistānas Republikā starptautiskā projekta ietvaros nodrošināja vairāki faktori:

1. Vācijas valdības finansētais projekts veicināja vācu profesionālās izglītības pieredzes ieviešanu, izglītības programmu izstrādē notika mācību stundu pārdale starp stundām teorētisko zināšanu ieguvei un praktisko iemaņu apguvei un nostiprināšanai, praktisko stundu skaits tika ievērojami palielināts salīdzinājumā ar tradicionālajām izglītības programmām, turklāt akcents tika likts uz kompetenču apguves nodrošināšanu izglītojamiem. Tādējādi sākotnējās profesionālās izglītības programmas pēc savas būtības ir ļoti tuvas darba vidē balstītu mācību pieejai, kas ar Vācijas atbalstu tiek ieviesta Latvijas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmā.
2. Sākotnējās profesionālās izglītības mērķgrupa – izglītojamie gan Latvijas Republikā, gan Tadžikistānas Republikā – ir viena un tā paša (salīdzināma) vecuma, viņi apgūst profesiju šajā izglītības pakāpē no 1 līdz 3 gadiem atkarībā no apgūstamās specialitātes, un līdz ar to izglītojamo reakcija uz izglītības programmu novitātēm un izmaiņām lietotajās mācību metodēs ir stipri tuva.
3. Darba devēji, kas šajā pilotaptaujā ir galvenie sākotnējās profesionālās izglītības kvalitātes vērtētāji, abās valstīs pieredzējuši pāreju no centrālās plānveida ekonomikas uz brīvā tirgus ekonomiku, kur privāto uzņēmēju konkurētspēju lielā mērā ietekmē piesaistītā darbaspēka kvalitāte. Tadžikistānas Republikā darbojas arī valsts subsidēti lieli valsts uzņēmumi, tomēr šajā pilotaptaujā tie netika iekļauti. Pilotaptaujas psihometrisko analīzi skatīt sadaļās “Pilotpētījums “Darba devēju apmierinātība ar sākotnējās profesionālās izglītības kvalitāti”” un “Rezultāti un diskusija”.

## Darba tirgus un sākotnējās profesionālās izglītības sasaistes izaicinājumi

Līdz izglītības strukturālo reformu uzsākšanai Latvijā laika posmā no 2006. līdz 2007. gadam Eiropas sociālā fonda (ESF) nacionālajā programmā “Darba tirgus pētījumi” tika veikti apjomīgi darba tirgus pētījumi. Īstenotos 13 pētījumos bija analizēts darbaspēka pieprasījums un piedāvājums dažādos tautsaimniecības sektoros, noteiktas tajos esošās disproporcijas. Pētījumos tika izvērtētas darba devēju prasības attiecībā uz darbaspēka kvantitāti un kvalitāti, kā arī analizēta Latvijas darbaspējas vecuma iedzīvotāju kompetenču un darba pieredzes atbilstība darba tirgus prasībām. Pētījumi izglītības sistēmai sniedza atbildes par mācību kvalitāti izglītojamo skatījumā, vērsa uzmanību uz profesionālās un augstākās izglītības standartu un programmu atbilstības problēmām. Nacionālajā programmā bija izpētīta

darbaspēka profesionālā mobilitāte, identificēti galvenie to ietekmējošie faktori, kā arī tika vērtēta darbaspēka ģeogrāfiskā, t. sk. starpvalstu, mobilitāte. Vairāki darba tirgus pētījumi vērtēja Latvijas augstāko un profesionālās izglītības iestāžu absolventu iespējas iekļauties darba tirgū, strādājot iegūtajā specialitātē, analizēja, kāpēc viņi neuzsāk vai neturpina darbu izvēlētajā profesijā, identificēja galvenās problēmas un šķēršļus profesionālajā darbībā pēc profesionālās izglītības ieguves. Pētījumā “Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas”, lietojot dzīves notikumu analīzi (*life event history analysis*) un “izdzīvošanas” (*survival*) analīzes metodi, analizētas 2002./2003. un 2004./2005. akadēmiskā gada Latvijas augstākās un profesionālās izglītības iestāžu absolventu galvenās problēmas un šķēršļi profesionālajā darbībā pēc mācību beigšanas. Apskatot pētījuma veikšanas gaitu, jāņem vērā, ka secinājumu izdarīšanai aptaujātas tika divas mērķgrupas – profesionālās izglītības iestāžu absolventi (izlases apjoms 3000 profesionālo mācību iestāžu absolventi katrā akadēmiskajā gadā) un profesionālās izglītības eksperti (10 izvēlētas kompetentas personas profesionālo mācību iestāžu absolventu izglītošanas un darbiekārtošanas jautājumos). Interesanti secināt, ka aptaujātie profesionālās izglītības eksperti ir tikai Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) un izvēlēto izglītības iestāžu vadošie darbinieki, šajā aptaujā nav iekļauta būtiska mērķgrupa – profesionālās izglītības produkta saņēmēji, t. i., darba devēji. Pētījumā lietotās daudzfaktoru regresijas analīzes rezultāti ļāva noteikt vairāku faktoru statistiski nozīmīgu ietekmi (95% līmenī) uz profesionālās izglītības iestāžu absolventu profesionālo darbību pēc mācību beigšanas. Pētījumā bija konstatēts, ka atbilstoši iegūtajai izglītībai strādā 57% profesionālās izglītības iestāžu absolventu. Pētījuma rezultāti rāda, ka profesionālo mācību iestāžu absolventu iespēju iekļauties darba tirgū būtiski ietekmē izglītības pakāpe un tematiskā joma, absolventa vecums, tautība un dzīvesvieta. Savukārt darba atrašanās ātrumu pēc mācību beigšanas papildus jau minētajiem faktoriem ietekmē darbs studiju laikā, absolventa dzimums un viņa vecāku izglītība. Absolventu darba atbilstību iegūtajai kvalifikācijai pēc profesionālās izglītības iestāžu beigšanas papildus ietekmē attiecīgajā izglītības pakāpē un tematiskajā jomā sagaidāmais atalgojums un absolventa dzīvesvieta (ES struktūrfondu nacionālās programmas, 2007). Lai arī veiktajā pētījumā trūkst darba devēju viedokļa par izglītības sistēmas sagatavotajiem jaunajiem speciālistiem, pētījuma rezultāti tika praktiski lietoti profesionālo mācību iestāžu izglītojamo un absolventu vienota reģistra izveidē un profesionālās izglītības politikas izstrādāšanā. Diemžēl atkārtoti pētījumi par profesionālās izglītības absolventu profesionālo darbību un spēju iekļauties darba tirgū Latvijā nav veikti.

Izglītības sistēma ir nesaraujami saistīta ar darba tirgu, jo tās produktu – jauno speciālistu – absorbē jeb nepietiekamas vai neatbilstošas kvalifikācijas gadījumā izstumj darba tirgus. Eiropas Sociālā fonda projekts “Darba tirgus pieprasījuma ilgtermiņa prognozēšanas sistēmas izpēte un pilnveidošanas iespēju analīze” bija pamatā darba tirgus prognozēšanas dinamiskā optimizācijas modeļa izveidei un tālākai darbaspēka īstermiņa un ilgtermiņa pieprasījuma prognozēšanas sistēmas izveidei. Darba tirgus pētījumu dati un tajos identificētās profesionālās izglītības sistēmas nepilnības savukārt deva pamatojumu 2007.–2013. gada plānošanas perioda ESF struktūrfondu aktivitāšu “Profesionālajā izglītībā iesaistīto pedagogu kompetences paaugstināšana”, “Atbalsts sākotnējās profesionālās izglītības programmu

īstenošanas kvalitātes uzlabošanai un īstenošanai”, “Nozaru kvalifikāciju sistēmas izveide un profesionālās izglītības pārstrukturizācija”, “Sākotnējās profesionālās izglītības pievilcības veicināšana”, kā arī Eiropas reģionālā attīstības fonda (ERAF) projektu “Profesionālās izglītības infrastruktūras attīstība un mācību aprīkojuma modernizācija ieslodzījuma vietās” un “Mācību aprīkojuma modernizācija un infrastruktūras uzlabošana profesionālās izglītības programmu īstenošanai” plānošanai, izstrādei un realizācijai. Iepriekš minētās ES struktūrfondu aktivitātes profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanai, profesionālās izglītības pievilcības vairošanai un imidža paaugstināšanai, dažādu profesionālās izglītības regulējošo pasākumu efektivitātes palielināšanai, kas vienlaikus sekmē darba tirgus līdzsvarošānu, ir uzskatāms piemērs izglītības un darba tirgus mijiedarbībai, jo veicina pozitīvu rezultātu sasniegšanu abās jomās.

Izglītības attīstības pamatprincipus, mērķus un rīcības virzienus nosaka Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam, kurās, balstoties uz darbaspēka piedāvājuma un pieprasījuma vidēja termiņa prognozēm, secīgi turpinātas iepriekšējā plānošanas periodā uzsāktās reformas izglītības jomā, sasaistot nacionālā līmeņa mērķus ar ES attīstības prioritātēm. Izglītības attīstības pamatnostādņu mērķis – kvalitatīva un iekļaujoša izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai valsts izaugsmei. Lai nodrošinātu izvīrztā mērķa sasniegšanu, ir noteikti trīs apakšmērķi:

- 1) izglītības vide – paaugstināt izglītības vides kvalitāti, pilnveidojot saturu un attīstot atbilstošu infrastruktūru;
- 2) indivīdu prasmes – veicināt uz vērtībizglītību balstītu indivīda profesionālo un sociālo prasmju attīstību dzīvei un konkurētspējai darba vidē;
- 3) efektīva pārvaldība – uzlabot resursu pārvaldības efektivitāti, attīstot izglītības iestāžu institucionālo izcilību (Latvijas Republikas Saeima, 2014). Lai nodrošinātu jauniešu konkurētspēju darba tirgū, plānots aktualizēt profesionālās izglītības mācību saturu, sniegt atbalstu pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei un inovācijām mācību metodoloģijā, veidot modernu mācību vidi, stiprināt profesionālās izglītības prestižu un pievilcību. Latvijas Republikas Profesionālās izglītības likums nosaka trīs profesionālās izglītības pakāpes: profesionālā pamatizglītība, profesionālā vidējā izglītība, profesionālā augstākā izglītība (sk. 1. tabulu).

Profesionālās pamatizglītības programmas apguve nodrošina izglītojamā teorētisko un praktisko sagatavotību, kas dod iespēju veikt vienkāršus uzdevumus noteiktā praktiskās darbības jomā. Arodizglītības programma teorētiski un praktiski sagatavo izglītojamo patstāvīgai kvalificēta izpildītāja darba veikšanai. Profesionālās vidējās izglītības programmas mērķis ir izglītojamā paaugstināta teorētiskā sagatavotība un profesionālā meistarība, kas dod iespēju veikt noteiktus izpildītāja pienākumus, kuros ietilpst arī izpildāmā darba plānošana un organizēšana. Pēc Latvijas Centrālās statistikas pārvaldes datiem, 2013./2014. mācību gadā profesionālo pamatizglītību apguva 440 izglītojamie, bet profesionālo vidējo izglītību – 26 464 izglītojamie.

Līdz ar sākotnējās profesionālās izglītības reformu ieviešanu Latvijā ir nostabilizējušies jauni jēdzieni – profesionālā kompetence, duālā sistēma, darba vidē balstītas mācības, modulārās izglītības programmas. Mūsdienu darba tirgus nepieprasa

1. tabula

Table 1

**Profesionālās pamatizglītības un profesionālās vidējās izglītības raksturlielumi**  
(Profesionālās izglītības akreditācijas ekspertu rokasgrāmata, 2015)  
**Initial vocational education and secondary vocational education characteristics**  
(Guide for accreditation experts in vocational education, 2015)

Izglītības pakāpe	Kvalifikācijas līmenis	Prasības attiecībā uz iepriekš iegūto izglītību	Izglītības programmas īstenošanas ilgums	Latvijas izglītības dokumenti (kvalifikācijas)
Profesionālā pamatizglītība	Pamata pakāpes profesionālā izglītība, kas dod iespēju iegūt <u>pirmā līmeņa</u> profesionālo kvalifikāciju	Astoņas klases	3 gadi	Atestāts par arodizglītību; apliecība par vispārējo pamatizglītību
Arodizglītība	Daļēja vidējās pakāpes profesionālā izglītība, kas dod iespēju iegūt <u>otrā līmeņa</u> profesionālo kvalifikāciju	Pamatizglītība	3 gadi	Atestāts par arodizglītību
		Pamatizglītība (no 17 gadu vecuma)	1 gads	Profesionālās kvalifikācijas apliecība
		Vidējā izglītība	1 gads	
Profesionālā vidējā izglītība	Vidējās pakāpes profesionālā izglītība, kas dod iespēju iegūt <u>trešā līmeņa</u> profesionālo kvalifikāciju	Pamatizglītība	4 gadi	Diploms par profesionālo vidējo izglītību
		Arodizglītība (3 gadi)	2 gadi	
		Vidējā izglītība	1,5 gadi	
		Vidējā izglītība	2 gadi vai 3 gadi	

speciālistus, kas ir ieguvuši tikai teorētiskās zināšanas vai, gluži otrādi, – kas prot izpildīt dažas vai daudzas profesijai raksturīgās darbības, neorientējoties veicamo darbu teorētiskajā pamatojumā. Turklāt ar apgūtām zināšanām un prasmēm ir par maz, lai jauno speciālistu vēlētos nodarbināt darba devējs. Ļoti svarīgi ir, kādā veidā, ar kādu profesionālo attieksmi noteiktā darba situācijā tiks izpildīts veicamais darba uzdevums. Profesionālā kompetence ir speciālista pierādāma spēja mērķtiecīgi izmantot zināšanas, prasmes un attieksmi veicamā darba izpildē un profesionālajā attīstībā (Profesionālās izglītības akreditācijas ekspertu rokasgrāmata, 2015).

ES vecās dalībvalstīs, it īpaši Vācijā, ir pilnībā mainījušas pieeju sākotnējās profesionālās izglītības īstenošanai – plaši tiek lietota duālā apmācības sistēma, ieviestas moduļu programmas, tādējādi sniedzot ievērojamu atbalstu jauniešu nodarbinātībai un saīsinot laiku, kas nepieciešams jaunu, darba tirgū pieprasītu kompetenču apguvei. Vācijas panākumus sākotnējās profesionālās izglītības reformās apliecina arī zemākais jauniešu bezdarba līmenis ES valstīs, kas pieminēts pētījuma ievaddaļā. Duālajā sistēmā galvenā mācību vieta ir uzņēmums, kurā izglītojamais apgūst praktiskās iemaņas apmēram  $\frac{3}{4}$  no kopējā izglītības programmas stundu īpatsvara,

bet profesionālās izglītības iestādē izglītojamais apgūst teoriju apmēram  $\frac{1}{4}$  no stundu skaita. Mācību vietu izglītojamie izvēlas uzņēmumā, kurā viņi gribētu strādāt, un uzņēmumā reālā darba vidē viņus profesionāli sagatavo sertificēts un īpaši apmācīts prakses vadītājs. Par darbu jaunieši saņem stipendiju vai atlīdzību. Daļu no prakses un stipendijas izmaksām sedz valsts, taču lielāko daļu – paši uzņēmumi. Teorētiskā mācību programma tiek pieskaņota uzņēmuma vajadzībām un profesijai, kuru jaunieši apgūst. Duālā profesionālās izglītības sistēma Vācijā ir populāra – tajā mācās aptuveni 51% no visiem jauniešiem, jo profesijas apguve duālās sistēmas ietvaros garantē labas prasmes un darbavietu. Duālo sistēmu ar labiem panākumiem īsteno arī Austrijā, Dānijā, Nīderlandē un vairākās citās valstīs. Viena no duālās sistēmas īpatnībām ir atbildības par izglītojamo apgūstamajām kompetencēm dalīšana starp izglītojamo, izglītības iestādi un uzņēmumu. Vācijas gadījumā vislielākā atbildība par sākotnējās profesionālās izglītības rezultātu ir pašam izglītojamajam, jo izglītojamais ir tieši iesaistīts uzņēmuma – savas nākamās darbavietas – izvēlē. Vācijas izglītojamais pēc mācību beigšanas duālajā sistēmā ir līgumiski saistīts ar uzņēmumu, kurā viņš apguva praktiskās darba iemaņas (Fachglossar – Betriebliche Ausbildung, 2012). Pieeja, kad izglītojamais jau mācību procesā orientējas uz konkrētā darba devēja prasībām, ir ļoti motivējoša izglītojamajam un būtiski atšķiras no Latvijas pieejas darba vidē balstīto (DVB) mācību ieviešanai, kas paredz iespēju izglītojamajam izvēlēties potenciālo darba devēju pēc mācību pabeigšanas. Latvijas pieeja darbavietas brīvas izvēles nodrošināšanā izglītojamajiem šķiet demokrātiskāka, tomēr tādējādi izglītojamais tiek gatavots abstraktam darba tirgum, un ļoti iespējams (pētījumi par to nav veikti), nekad nestrādās apgūtajā profesijā.

Saskaņā ar Vācijas un Latvijas valdību 2012. gada Memorandu par sadarbību profesionālajā izglītībā un apmācībā un 2013. gada Nodomu deklarāciju par Latvijas un Vācijas sadarbību profesionālajā izglītībā tika sagatavota jauna pieeja izglītojamo apmācībai – darba vidē balstītām (DVB) mācībām, kas ir viens no duālās sistēmas elementiem. Latvijā sešās profesionālās izglītības iestādēs DVB mācību aprobācija pilotprojekta veidā tika uzsākta 2013./2014. mācību gadā, paredzot ciešu teorētisko mācību un reālās darba vides sasaisti un nodrošinot 17 profesiju kvalifikāciju ieguves iespējas. 2014./2015. mācību gadā pilotprojekta darbība tika paplašināta – DVB mācību īstenošanā iesaistījās 25 profesionālās izglītības iestādes, nodrošinot kvalifikācijas iegūvi 40 profesijās. DVB mācību pieeja paredz, ka izglītojamais ievērojami lielāko mācību laika daļu (vismaz pusi) pavada praktiskās mācībās uzņēmumā, un salīdzinoši neliels īpatsvars izglītības programmā ir teorijas apguve profesionālās izglītības iestādē. DVB mācības tiek īstenotas visās sākotnējās profesionālās izglītības pakāpēs, un izglītības programmas apguves rezultātā jaunais speciālists iegūst 1.–3. kvalifikācijas līmeni. 2016. gada 15. jūlijā tika izdoti MK noteikumi Nr. 484 “Kārtība, kādā organizē un īsteno darba vidē balstītas mācības”, tādējādi ieviešot jauno profesionālās apmācības veidu sistēmas līmeni.

Latvijas profesionālās izglītības sistēmā ir plānots radīt vēl vienu novitāti – modulārās izglītības programmas. Modulārā pieeja ir izglītības programmas izveide, pamatojoties uz atsevišķu moduļu izmantošanu dažādās kombinācijās atkarībā no izglītības programmai izvirzītā mērķa. Tai raksturīga sabalansētība starp mācību priekšmeta būtības iekšējo loģiku un izglītojamo tiešu līdzdalību profesionālo



kompetenču apgūvē. Profesionālās izglītības programmas modulis ir profesionālās kvalifikācijas satura sastāvdaļa, kas sastāv no novērtējuma un pierādāma zināšanu, prasmju un kompetenču kopuma. Būtiski ir tas, ko izglītojamais zina, izprot un spēj darīt pēc attiecīgā mācību moduļa apgūves. Modulārās izglītības programmas strukturētas trīs daļās – obligātā daļa, obligātā izvēles daļa, izvēles daļa. Profesionālās izglītības programma sastāv no vairākiem moduļiem, un izglītojamajiem būs iespēja apgūt dažādus moduļus, kopumā nodrošinot profesionālās kvalifikācijas iegūvi. Ja izglītojamais pārtraucis izglītības programmas apguvi, viņam būs iespēja, ņemot vērā apgūtos moduļus, par kuriem saņemts attiecīgs apstiprinājuma dokuments, profesionāli darboties, kā arī, atsākot mācības, secīgi turpināt apgūt citus moduļus un iegūt attiecīgu profesionālo kvalifikāciju. Moduļu skaits modulārajā izglītības programmā atkarīgs no apgūstamo profesionālo kompetenču skaita, īstenošanas ilguma un katra moduļa apjoma. 2013. gadā Valsts izglītības satura centrs sagatavoja Metodiskos ieteikumus profesionālās izglītības satura (moduļa) izstrādei. Balstoties uz šiem ieteikumiem, ESF projekta “Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana” īstenošanas laikā tika izstrādātas modulārās izglītības programmas 1., 2. un 3. profesionālās kvalifikācijas līmeņu ieguvei. Pēc Valsts izglītības satura centra datiem, līdz 2015. gada beigām modulārās izglītības programmas ir izstrādātas 56 profesionālajām kvalifikācijām. Nākamais ESF projekts paredz izstrādāto modulāro programmu aprobāciju un modulāro programmu izveidi atlikušajām 160 kvalifikācijām atbilstoši nozaru kvalifikācijas struktūrām. Prognozējams, ka modulārās pieejas ieviešana būtiski samazinās laiku, kas sākotnējai profesionālajai izglītībai nepieciešams, lai operatīvi sagatavotu darba tirgus prasībām atbilstošus speciālistus.

## **Pilotpētījums “Darba devēju apmierinātība ar sākotnējās profesionālās izglītības kvalitāti”**

Pilotpētījums veikts Tadžikistānas Republikā 2015. gada vasarā, aptaujājot 24 darba devējus par to, vai viņi ir apmierināti ar to profesionālās izglītības iestāžu tādu izglītojamo iegūtajām kompetencēm, kuri atrodas uzņēmumā mācību prakses laikā vai kuri pēc izglītības iestāžu beigšanas ir kļuvuši par uzņēmuma darbiniekiem (turpmāk – mērķgrupa). Aptaujā tika iekļauti visi darba devēji, kas sadarbojās ar sākotnējās profesionālās izglītības iestādēm Vācijas valdības finansētā GIZ/GOPA projektā “Atbalsts sākotnējās profesionālās izglītības reformēšanai Tadžikistānas Republikā” un kas mācību prakses laikā vai pēc izglītības iestādes absolvēšanas pastāvīgi nodarbināja iepriekš minētā projekta atbalstīto 9 izvēlēto profesiju (pilotprofesiju) izglītojamos vai šo profesiju absolventus. Atkarībā no savas darbības jomas katrs no aptaujātajiem darba devējiem nodarbināja vienas pilotprofesijas vai vairāku pilotprofesiju izglītojamos, piemēram, tikai konditorus vai arī pavārus un konditorus. Turklāt no deviņām atbalstītajām pilotprofesijām piecu pilotprofesiju izglītojamie profesiju apguva tradicionālā veidā, t. i., apgūstot izglītības programmā ietvertos mācību priekšmetus, bet četru pilotprofesiju izglītojamie sākotnējo profesionālo izglītību ieguva modulārās apmācības veidā.



Aptauja veikta, lietojot iepriekš sagatavotas aptaujas anketas iegūto kompetenču izvērtēšanai:

- 1) mērķgrupas iegūto teorētisko zināšanu aktualitātes un prasmes lietot zināšanas profesionālo pienākumu veikšanai (novērtēšanai tika izmantoti 2 kritēriji);
- 2) mērķgrupas praktisko iemaņu aktualitātes un prasmes lietot iemaņas darba uzdevumu izpildē (novērtēšanai tika izmantoti 2 kritēriji);
- 3) mērķgrupas profesionālās attieksmes novērtējums darba laikā. Profesionālā attieksme tika vērtēta, lietojot 11 kritērijus – adaptācija, stresa noturība, prasme veidot kontaktus kolektīvā, saskarsmes kultūra, patstāvība darba pienākumu izpildē, darba disciplīnas ievērošana, vēlme pašizglītoties, patstāvība jaunu zināšanu un prasmju ieguvē, inovatīvu metožu un tehnoloģiju apguve, prasme izmantot informācijas tehnoloģijas, tiesību un ekonomisko zināšanu lietošana.

Aptaujas anketas pirmajā adaptācijas posmā tika veikta instrumenta lingvistiskā adaptācija, otrajā posmā tika analizēti anketas psihometriskie rādītāji, izvērtējot darba devējam uzdoto jautājumu iekšējo saskaņotību ar Kronbaha alfas ( $\alpha$ ) testa palīdzību. Kronbaha  $\alpha$  tests ir pazīmju iekšējā nepretrunīguma analīzes instruments un identificē, vai starp nosakāmajām pazīmēm nepastāv iekšējas pretrunas. Kronbaha  $\alpha$  augstāka vērtība ir pie augstiem pazīmju savstarpējās korelācijas rādītājiem, bet zema – gadījumos, ja pazīmes nekorelē. Kritiskās Kronbaha  $\alpha$  vērtības: līdz 0,5 uzskatāmas par neakceptējamām, 0,5–0,6 – uzrāda vāju korelāciju, 0,6–0,7 – akceptējamu, 0,7–0,9 – labu un virs 0,9 – ļoti labu korelāciju. Apskatot aprēķinus (sk. 2. un 3. tabulu), kopējais Kronbaha  $\alpha$  rādītājs visiem jautājumiem ir atbilstošs un tie var tikt iekļauti aptaujas anketā. Jautājumiem par darba devēju apmierinātību ar izglītojamo/absolventu teorētiskām zināšanām un prasmēm kopējā saskaņotības koeficientu vērtība (Kronbaha  $\alpha$ ) ir 0,894225 un jautājumiem par darba devēju apmierinātību ar izglītojamo/absolventu kompetencēm kopējā saskaņotības koeficientu vērtība

2. tabula  
Table 2

**Jautājumu par darba devēju apmierinātību ar izglītojamo/absolventu teorētiskām zināšanām un prasmēm saskaņotības koeficientu vērtības (Kronbaha alfa)**  
*Factor values (Cronbach's alpha) of coherence of questions about employers' satisfaction with theoretical knowledge and skills of students/graduates*

Nr. p. k.	Jautājums darba devējam	Kronbaha alfas vērtība
1.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu iegūto zināšanu aktualitāti?	0,866028
2.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu prasmi lietot iegūtās zināšanas?	0,847719
3.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu iegūto iemaņu aktualitāti?	0,839746
4.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu prasmi lietot iemaņas?	0,893784
KOPĀ:		0,894225

3. tabula

Table 3

**Jautājumu par darba devēju apmierinātību ar izglītojamo/absolventu kompetencēm  
saskaņotības koeficientu vērtības (Kronbaha alfa)**  
*Factor values (Cronbach's alpha) of coherence of questions about employers' satisfaction  
with competencies of students/graduates*

Nr. p. k.	Jautājums darba devējam	Kronbaha alfas vērtība
1.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu spēju adaptēties darbavietā?	0,946910
2.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu noturību pret stresu?	0,948953
3.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu prasmi kontaktēties?	0,949518
4.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu saskarsmes kultūru?	0,944561
5.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu patstāvību darbavietā?	0,939824
6.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu darba disciplīnu?	0,948219
7.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu prasmi pašizglītoties?	0,941311
8.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu zināšanu apgūtspēju?	0,942116
9.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu prasmi lietot inovatīvās metodes un tehnoloģijas?	0,943158
10.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu prasmi lietot IT?	0,942231
11.	Cik lielā mērā esat apmierināts ar izglītojamo/absolventu tiesību un ekonomiskajām zināšanām?	0,945862
KOPĀ :		0,949682

(Kronbaha alfa) ir 0,949682, kas liecina par aptaujas anketas augstu validitāti, kura mēra noteikto pazīmi.

Pētījuma gaitā iegūtie darba devēju aptaujas psihometriskie rādītāji atzīti par pieņemamiem. Arī anketa, ar kuras palīdzību izvērtēja darba devēju apmierinātību ar sākotnējās profesionālās izglītības kvalitāti, atzīta par derīgu turpmākai praktiskai lietošanai darba devēju viedokļa noskaidrošanā.

Darba devēju atbildes tika grupētas

- 1) pēc izglītojamo/absolventu iegūtās profesijas;
- 2) pēc izglītojamo/absolventu kompetencēm (zināšanas, prasmes un iemaņas, profesionālā attieksme pret darba pienākumu veikšanu);
- 3) pēc darba devēja doto atbilžu pozitīvā vai negatīvā noskaņojuma, vērtējot darba devēja apmierinātību ar izglītojamo/absolventu kompetencēm desmit ballu sistēmā, no kurām 1 apzīmē darba devēja viszemāko apmierinātības līmeni;

- 4) pēc izglītojamo/absolventu izglītības programmu apgūšanas veida – tradicionālā vai modulārā apmācība;
- 5) pēc izglītojamo/absolventu izglītības iestādes un tās atrašanās reģiona, kurā mācību procesa rezultātā ir iegūtas kompetences.

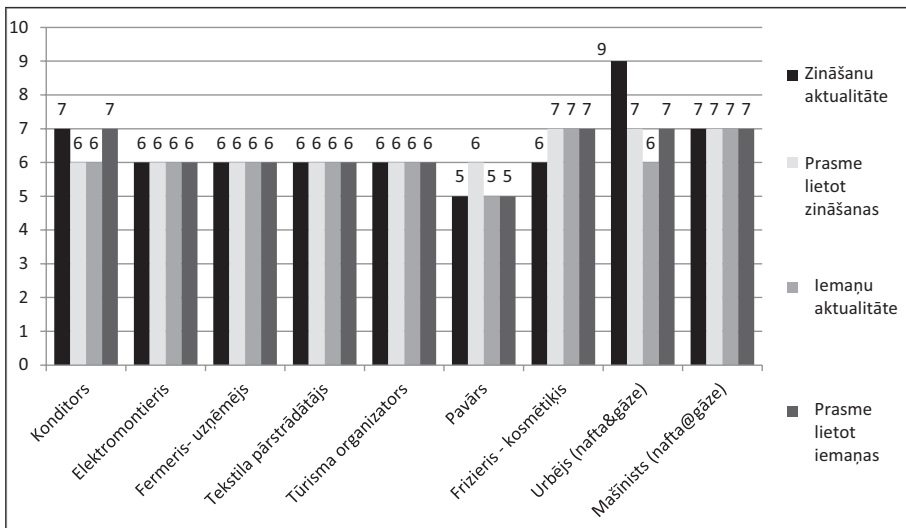
## Rezultāti un diskusija

Aptaujas rezultātā tika iegūtas 36 derīgas atbildes, kuru rezultāti tika apstrādāti, lietojot EXCEL programmu. No darba devēja iegūtās atbildes sadalītas pēc izglītojamo/absolventu apmācības veida – tradicionālā vai modulārā apmācība:

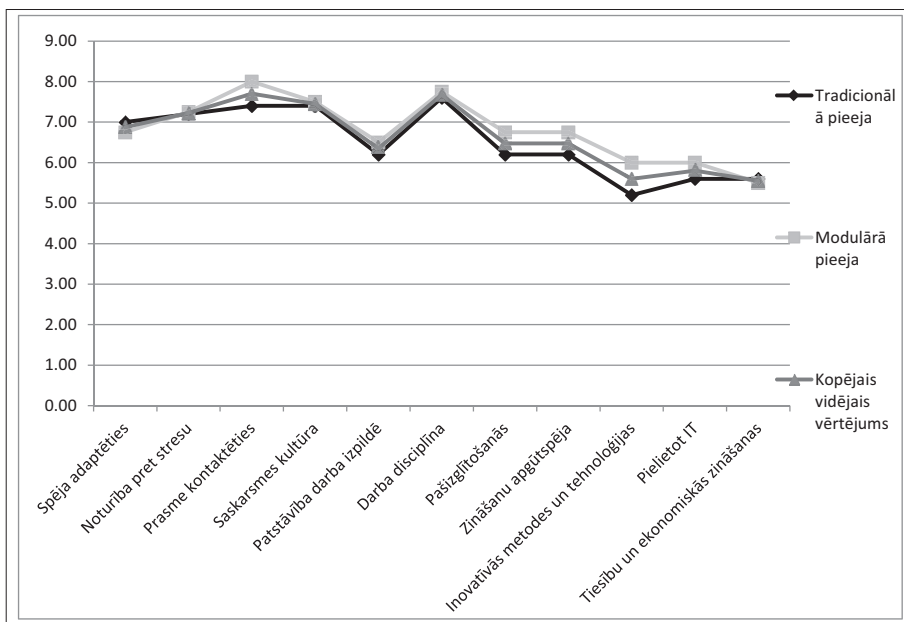
- 1) 19 atbildes, novērtējot to izglītojamo kompetences, kuri profesionālo izglītību ieguvuši tradicionālā veidā – apgūstot izglītības programmā ietvertos priekšmetus šādās pilotprofesijās:
  - augstsprieguma līniju elektromontieris – 4 atbildes (profesija tiek apgūta 2 izglītības iestādēs, kas atrodas dažādos reģionos);
  - fermeris-uzņēmējs – 3 atbildes (profesija tiek apgūta 1 izglītības iestādē);
  - konditors – 5 atbildes (profesija tiek apgūta 1 izglītības iestādē);
  - naftas un gāzes iekārtu urbējs – 1 atbilde (profesija tiek apgūta 1 izglītības iestādē);
  - naftas un gāzes iekārtu mašīnists – 6 atbildes (profesija tiek apgūta 1 izglītības iestādē).
- 2) 17 atbildes, novērtējot to izglītojamo kompetences, kuri profesionālo izglītību ieguvuši modulārās apmācības veidā šādās pilotprofesijās:
  - tekstila pārstrādātājs (vērpējs, audējs un adītājs (apvienoti vienā profesijā)) – 3 atbildes (profesija tiek apgūta 1 izglītības iestādē);
  - tūrisma organizators – 6 atbildes (profesija tiek apgūta 3 izglītības iestādēs, kas atrodas dažādos reģionos);
  - pavārs – 5 atbildes (profesija tiek apgūta 1 izglītības iestādē);
  - frizieris-kosmētiķis – 3 atbildes (profesija tiek apgūta 1 izglītības iestādē).

Vērtējot darba devēja apmierinātību ar izglītojamo/absolventu teorētiskām zināšanām un prasmēm, iemaņām desmit ballu sistēmā, autore lietoja Likerta skalu, pieņemot darba devēja atbildes no 1 līdz 5 kā negatīvu vērtējumu un no 6 līdz 10 kā pozitīvu vērtējumu.

Iespējams, ka, paplašinot pētījumu, ir nepieciešams mazliet detalizētāks pozitīvā un negatīvā vērtējuma sadalījums, piemēram, par negatīvu vērtējumu pieņemot atbildes no 1 līdz 3, par viduvēju vērtējumu – atbildes no 4 līdz 7, un šāds vērtējums prasītu nekavējošu izglītības iestādes rīcību negatīvu un arī viduvēju vērtējumu cēloņu noskaidrošanā un identificēto problēmu – izglītības programmas neatbilstība darba tirgus prasībām, lietoto mācību metožu neatbilstība, pasniedzēja vai praktiskās apmācības meistara nepietiekama kvalifikācija u. c. – risināšanā, savukārt darba devēju dotās atbildes intervālā 8–10 varētu būt kā pozitīvs vērtējums sākotnējās izglītības kvalitātei.



1. attēls. Darba devēju apmierinātība ar izglītojamo/absolventu teorētiskām zināšanām un prasmēm, iemaņām  
 Figure 1. Employers' satisfaction with theoretical knowledge and practical skills of students and graduates



2. attēls. Izglītojamo/absolventu profesionālās attieksmes vidējais vērtējums darba devēju skatījumā  
 Figure 2. Mean valuation of the professional attitude of students and graduates by employers

Vērtējot darba devēja apmierinātību ar izglītojamo/absolventu kompetencēm desmit ballu sistēmā, autore izmantoja Likerta skalu, pieņemot darba devēja atbildes no 1 līdz 5 kā negatīvu un no 6 līdz 10 kā pozitīvu vērtējumu (sk. 1. attēlu). Kopumā aptaujas rezultāti apstiprina darba devēju pietiekami augsto apmierinātību ar jauno speciālistu kompetencēm, jo 65% aptaujāto darba devēju ir apmierināti ar izglītojamo/absolventu iegūtajām zināšanām un 62% darba devēju ir apmierināti ar izglītojamo/absolventu iegūtajām prasmēm un iemaņām. Par izglītojamo/absolventu profesionālās attieksmes vērtējumu darba devēju uzskati krasi atšķīrās gan pēc izglītojamo/absolventu izglītības programmu apgūšanas veida, gan izglītības iestāžu un reģionu griezumā (sk. 2. attēlu).

## Secinājumi

Analizētie informācijas avoti – pētījumi, projekti, informatīvie ziņojumi, koncepcijas u. c. – sākotnējās profesionālās izglītības jomā liecina, ka darba tirgus, konkrēti, darba devēju pārstāvji, tiek iesaistīti daudzos profesionālās izglītības posmos no izglītības programmas plānošanas līdz izglītojamā eksaminēšanai, tomēr nav paredzēta sistēma profesionālās izglītības iestāžu darba efektivitātes vērtēšanai, kas būtu iespējama ar katra profesionālās izglītības sistēmas produkta – jaunā speciālista – darba gaitu analīzi.

Sākotnējās profesionālās izglītības kvalitāte tiek nodrošināta, izstrādājot izglītības politiku, licencējot un akreditējot izglītības iestādes, izglītības programmas un uzraugot izglītības procesu, tomēr ilgtspējīgai profesionālajai izglītībai ir jāvar nodrošināt ne tikai kvalitāti, tai ir jābūt gatavai pietiekami ātri reaģēt uz darba tirgus mainīgajām vajadzībām. Lai veicinātu sākotnējās profesionālās izglītības operatīvu reaģētspēju uz darba tirgus prasībām, jebkurā profesionālās izglītības ieguves posmā un pat zināmu periodu pēc izglītības programmas īstenošanas beigām (aptuveni gadu) ir nepieciešams iegūt atgriezenisko saiti no darba tirgus, ko var veikt ar šādu piedāvāto trīspakāpju mehānismu sākotnējās profesionālās izglītības efektivitātes paaugstināšanai:

- 1) izglītības programmas realizācijas gaitā novērtēt, cik lielā mērā darba devēji ir apmierināti ar izglītības programmas saturu, teorijas un prakses apguvei atvēlēto stundu attiecībām izglītības programmā, apgūstamo kompetenču iekļaušanas pamatotību attiecīgajā izglītības modulī, un nepieciešamības gadījumā nekavējoties koriģēt izglītības programmas;
- 2) novērtēt izglītojamo kompetenču apguves progresu mācību vai kvalifikācijas prakses laikā, pamatojoties galvenokārt uz darba devēja viedokli. Identificēto trūkumu novēršanai papildus ir iespējams ņemt vērā izglītojamā pašvērtējumu un izglītotāju vērtējumu par izglītojamā kompetenču apguves progresu;
- 3) izveidot sistēmu sākotnējās profesionālās izglītības absolventu profesionālo darba gaitu izpētei vismaz 12 mēnešu periodam pēc izglītības iestādes beigšanas un pastāvīgi analizēt absolventu darbiekārtošanās datus saistībā ar konkrētās izglītības programmas apguvi un profesionālās izglītības iestādes darbību kopumā. Viens no vienkāršākajiem modeļiem absolventu

profesionālo darba gaitu izpētei ir absolventu tieša aptauja piemēram, 6 mēnešus un 12 mēnešus pēc mācību beigšanas profesionālās izglītības iestādē. Tajos pašos periodos būtu jāizpēta arī darba devēju apmierinātība ar jaunā speciālista – izglītības iestādes absolventa – kompetencēm.

Lai nodrošinātu sākotnējās profesionālās izglītības novitāšu – DVB mācības un modulārā apmācība – ieviešanas efektivitāti, nepieciešams jau šo novitāšu ieviešanas sākumposmā iegūt ziņas par to, kā darba tirgū tiek vērtēts izglītības iestādes produkts – jaunais speciālists. Latvijas sākotnējās profesionālās izglītības sistēmas efektivitātes nodrošināšanai ir jāizveido sistēma profesionālās izglītības atgriezeniskajai saitei ar darba devējiem; informācijas saņemšanai no darba devējiem jābūt nepārtrauktai, tā nedrīkst būt vienreizēja akcija. Šādas sistēmas izveide nebūs finansietilpīga, to var veikt trīs sekmīgā rezultātā ieinteresētāko pušu – izglītības iestāžu, darba devēju (izglītības iestāžu sadarbības partneru) un jauno speciālistu (izglītības iestāžu absolventu) – līgumiskajās saistībās.

## LITERATŪRA

- Cedefop (2015). *Profesionālā izglītība Latvijā: īss apraksts*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Cedefop information series. Pieejams: <https://www.cedefop.europa.eu>.
- Cedefop (2015). Stronger VET for better lives: Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010–14. Pieejams: <https://www.cedefop.europa.eu>. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3067>.
- Eiropas izglītības fonda (ETF) rokasgrāmata par darba vidē balstītām mācībām. *Work-based learning. A handbook for policy makers and social partners in ETF countries*. Pieejams: [http://ec.europa.eu/education/library/publications/etf-wbl-handbook\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/etf-wbl-handbook_en.pdf).
- ES struktūrfondu nacionālās programmas “Darba tirgus pētījumi” pētījums “Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas” (2007). Rīga: LU, XIV + 241 lpp. Pieejams: <http://www.lm.gov.lv/text/2524>.
- Fachglossar – Betriebliche Ausbildung* (2012). Bonn: Herausgeber Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), S. 58.
- Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija (2015). *Informatīvais ziņojums par darba tirgus vidēja un ilgtermiņa prognozēm*. Pieejams: [https://www.em.gov.lv/files/tautsaimniecibas\\_attistiba/EMZino\\_150615\\_full.pdf](https://www.em.gov.lv/files/tautsaimniecibas_attistiba/EMZino_150615_full.pdf) (skatīts 25.03.2016.).
- Latvijas Republikas IZM (2014). *Informatīvais ziņojums “Par darba vidē balstītu mācību īstenošanas iespējām Latvijas profesionālās izglītības attīstības kontekstā”*. Pieejams: <http://www.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40319533&mode=mk&date=2014-08-12> (skatīts 25.03.2016.).
- Latvijas Republikas Saeima (2014). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam*. Pieejams: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406> (skatīts 25.03.2016.).
- Profesionālās izglītības akreditācijas ekspertu rokasgrāmata* (2015). Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra. 128 lpp.

## Summary

*The study examines the Latvian initial and secondary vocational education system novelties – work-based training and modular training – prerequisites for the*

*implementation of interaction between vocational training and labour market demand. The aim of the aforementioned novelties is to promote the responsiveness of vocational education to changes in labour market demand and to train specialists that are required by the labour market. The author has determined that vocational education novelties have been prepared for their further implementation – the necessary laws and regulations have been developed and, in part, passed, vocational education institutions have been prepared for the implementation of the new education processes in the academic year of 2016/2017, both representatives of vocational education institutions and employers are optimistic about the result that the changes in the education processes may bring. Analyzing the studies implemented in Latvia throughout the last few years on the labour market and education, as well as the concepts adopted, programs, laws and regulations implemented in the sphere of initial and secondary vocational education, the author has confirmed that Latvia does not have a system for evaluating the efficacy of the vocational education institutions through analysis of the careers of the vocational institution graduates. In order to ensure the effectiveness of the implementation of the novelties in the vocational education system, feedback from the labour market on the quality of the product of the vocational education institutions – the graduate – must be obtained early on. The study offers one of the possible methods for evaluating employer satisfaction with the competencies acquired by the students and graduates of the educational institutions. This method has been tested as a pilot project in a German government-sponsored vocational education reform project.*

**Keywords:** *work-based learning, dual training system, competencies, modular education programs, initial vocational education.*





LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI  
817. sējums. IZGLĪTĪBAS VADĪBA, 2018

---

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds  
Aspazijas bulv. 5, Rīgā, LV-1010  
Tālrunis: 67034889