

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Karine Oganisjana

**STUDENTU UZŅĒMĪBAS VEICINĀŠANA
STUDIJU PROCESĀ**

Augstskolas pedagoģija

Promocijas darba zinātniskā vadītāja
Dr.habil.paed., prof. **Tatjana Koķe**

Rīga, 2010

SATURS

Ievads	3
1. Uzņēmības būtības izpēte un studentu uzņēmības veicināšanas studiju procesā teorētiskā analīze	21
1.1. Uzņēmības būtības izpratnes raksturojums	21
1.2. Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa izstrāde	42
1.2.1. Uzņēmības komponentu un tos raksturojošo kritēriju un rādītāju noteikšana	43
1.2.2. Uzņēmības komponentu savstarpējo saišu noteikšana un to kopējās funkcionēšanas mehānisma kā sistēmas atklāšana	54
1.3. Augstskolu studentu uzņēmību noteicošie faktori	68
1.4. Prasības mūsdienu skolotājiem Latvijas pedagogijā uzņēmību raksturojošo kritēriju un rādītāju kontekstā	73
1.5. Studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa raksturojums	79
2. Pētījuma organizācija un metodoloģiskais pamatojums	103
2.1. Pētījuma raksturojums un dizains	103
2.2. Pētījuma uzdevumi, bāze, metodes un hipotēzes attīstība	109
3. Studentu uzņēmības un tās veicināšanas empīriskā izpēte, rezultāti un to analīze	118
3.1. Pētījuma izvēlētās mērķgrupas studentu uzņēmības veicināšanas aktualitātes izpēte	118
3.2. Latvijas augstskolu studentu izpratne par uzņēmības būtību	129
3.3. "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" aprobācija studiju procesā	132
3.3.1. Studiju procesa pedagoģiskā analīze	135
3.3.2. Studiju īstenošanas raksturojums studentu skatījumā	141
3.3.3. Studentu refleksija par iegūto studiju procesā	144
3.3.4. Studentu darba rezultāta – spēlēs "Discprovita" ārējais novērtējums.....	148
Nobeigums	154
Bibliogrāfija	163
Pielikumi	186

Ievads

Studentu uzņēmības attīstīšana ir kļuvusi par vienu no izšķirošām pedagoģiskām problēmām kā Latvijā, tā arī Eiropā un visā pasaulē, sevišķi, ņemot vērā ekonomisko krīzi un straujās pārmaiņas, kas notiek postmodernās dzīves visās sfērās. Līdz ar to arī pedagoģijai tagad tiek izvirzīti jauni, īpaši uzdevumi – radīt visus priekšnoteikumus, lai veidotu uzņēmīgus pilsoņus, kuri ir atvērti pārmaiņām, nevairās no problēmām, bet ir gatavi tās risināt radoši un kompetenti, pamatojoties uz zināšanām un prasmēm, kuras tiek iegūtas, mācoties visas dzīves garumā.

Augstskolu studentu uzņēmības attīstīšanas aktualizācija ir sociālo, intelektuālo, politisko, ekonomisko un pedagoģisko apstākļu izmaiņu loģiskas sekas (Kwiatkowski, 2004). "Apzinoties, cik ātri noveco zināšanas un cik radikālas izmaiņas notiek dažādās jomās, kurās šīs zināšanas ir pielietojamas, augstskolas uzsver nepieciešamību sekmēt intelektuālo, zinātnisko un tehnoloģisko principu apguvi, nevis šauras zināšanas noteiktā jomā" (Koķe, 1999, 52. lpp.). Šajā situācijā uzņēmība ir nepieciešama, lai, brīvi pārvaldot un elastīgi operējot ar šiem principiem, augstskolu absolventi būtu par sevi pārliecināti un brīvi orientētos dinamiski mainīgajos dzīves apstākļos un varētu saskatīt, ģenerēt un realizēt dažādas iespējas. Tas ir viens no cēloņiem, kāpēc izglītības paradigma augstskolās pārvietojas no studentu ietekmēšanas autoritārās pedagoģijas uz humānistisko pedagoģiju ar brīvu un neatkarīgu cilvēku kā tās augstāko vērtību (Maslo & Huber, 2008; Špona & Čehlova, 2004), no mācīšanas pedagoģijas uz mācīšanās, kas balstītas uz pieredzi un atklāj iespējas risināt sarežģītas problēmas un ved pie zināšanu un domāšanas integrētām stratēģijām (Žogla, 2008; Garleja un Kangro, 2006), no pedagoģijas, kas centrēta uz skolotāju, uz kritiskās domāšanas pedagoģiju, kas centrēta uz studentiem (Rubene, 2006a), uz autonomo mācīšanos, mūžmācīšanos, kreativitāti, atvērtību pārmaiņām, inovāciju, partnerību un fleksibilitāti (Koķe, 1999; Žogla, 2006 a, b; Blūma, 2001; Maslo, 2006 b; Krūze un Kurilova, 2006). Kā redzam, kopā ar brīvības iegūšanu indivīda dzīve bez krāsu bagātināšanās un jaunu, plašu iespēju parādīšanās kļūva arī sarežģītāka, jo viņš pats kļūva sava likteņa noteicējs un regulētājs, nesot pilnu atbildību par savu attīstību un darbību, patstāvīgi pieņemot lēmumus, riskējot, realizējot dzīvē savu potenciālu un tiekot galā ar dinamiski mainīgās dzīves izaicinājumiem.

"21. gadsimtā ir vajadzīgs cilvēks, kas ne tikai ir apguvis zināšanas, bet prot arī radoši domāt un radoši darboties, t.i., radoši izmantot iegūtās zināšanas, kas ir spējīgs piemēroties straujajām izmaiņām ekonomikā, politikā, kultūrā un tajā pašā laikā prot pats šīs izmaiņas

radīt" (Rivža un Krūzmētra, 2007). Zināšanu sabiedrībā tieši tādu mēs redzam izglītotu cilvēku – viņš ir inovatīvs un uzņēmīgs, spējīgs sabalansēti apvienot savu intelektu ar prasmi globāli mainīgā pasaulē tā veidot savu dzīvi, lai realizētu savas potenciālās iespējas un izpildītu savu misiju (Дрыкер, 2004).

Tādēļ bez kvalifikācijas nodrošināšanas augstskolām ir arī jāspēlē vitāli svarīga loma studentu mūžizglītības pamatprasmju, tajā skaitā arī uzņēmējspējas attīstīšanā, kas ir vajadzīgas viņu personiskai izaugsmei, pilsoniskai aktivitātei, sociālai kohēzijai un viņu nodarbinātības iespēju paplašināšanai zināšanu sabiedrībā (Commission of the European Communities, 2005). Pētījums "*Flash Eurobarometer 160 Entrepreneurship*", kas veikts pēc Eiropas Komisijas speciāla lūguma, parādīja, ka amerikāņi vidēji parāda lielāku uzņēmību un uzņēmējdarbības tieksmi nekā eiropieši, amerikāņi ir vairāk pārliecināti par saviem spēkiem, vairāk spējīgi redzēt labas biznesa idejas, nepieciešamības gadījumā vairāk gatavi riskēt un vairāk paļaujas paši uz sevi, nevis uz ārējiem faktoriem (EOS Gallup Europe, 2004). Esošo situāciju var izskaidrot ar dažādiem sociāliem, politiskiem, ekonomiskiem un kultūras faktoriem, kuri radušies vēsturiski un kuriem ir sava tieša ietekme arī uz ASV un Eiropas izglītības īpatnībām. Turklāt šī problēma Latvijā ir dziļāka salīdzinājumā ar citām ES dalībvalstīm, jo Latvijā ir relatīvi zems uzņēmējdarbības aktivitātes un pašnodarbinātības līmenis, kas tiek saistīts ar iniciatīvas un uzņēmības trūkumu sabiedrībā (Bikse, 2009).

ASV augstākajās mācību iestādēs uzņēmējdarbības izglītība ir mācību programmas sastāvdaļa jau aptuveni 60 gadus un pirmais Hārvardas Universitātes izlaidums uzņēmējdarbības kursā bija jau 1948. gadā (Katz, 2003), turpretī Eiropas augstāko mācību iestāžu programmās uzņēmējdarbība tika ieslēgta tikai pirms 20 gadiem (Wilson, 2007).

Eiropas uzņēmējdarbības izpētes fonds (*European Foundation for Entrepreneurship Research*) vairāku gadu laikā izpētīja arī citus būtiskus atšķirīgus faktoros, kas veicināja uzņēmējspējas izaugsmi amerikāņu augstskolu izglītībā un to bremzēja eiropiešu izglītībā. Tā, piemēram, Eiropas augstākajās mācību iestādēs studiju stils ir pārāk akadēmisks, augstskolu organizācijas kultūrai nepiemīt uzņēmējdarbības ētoss un augstskolu vadība tajā neizrāda pietiekamu ieinteresētību; daudzās ASV universitātēs ir multipriekšmetu, starppriekšmetu un starpuniversitāšu programmas, bet Eiropas augstāko mācību iestāžu praksē tie ir tikai atsevišķi gadījumi; ASV uzņēmējdarbības akadēmiskā izglītība ir ļoti cieši saistīta ar biznesa praksi, jo paši docētāji bieži vien ir iesaistīti kādā biznesā. Turklāt ASV augstākās mācību iestādes savās auditorijās uzaicina bijušos absolventus, tagadējos uzņēmējus, lai tie dalītos ar studentiem savās zināšanās un pieredzē reālās dzīves uzņēmējdarbībā (Twaalfhoven & Wilson, 2004). Izvērtējot Latvijas valsts politikas

plānošanas dokumentos iestrādātās pamatnostādnes par uzņēmējdarbības izglītības īstenošanu visos izglītības līmeņos, Veronika Bikse ir secinājusi, ka Latvijā uzņēmējdarbības kompetences attīstība balstās galvenokārt uz zināšanu un izpratnes veidošanu; mācību programmas neparedz jauniešu iesaisti noteiktā praktiskā nodarbē vienlaikus ar zināšanu apguvi; uzņēmējdarbības izglītība notiek pārāk šaurās robežās, pamatojoties uz atsevišķu pasākumu īstenošanu; valsts līmenī trūkst mērķtiecīguma un sistēmiskas pieejas, lai attīstītu uzņēmējdarbības kompetenci visos izglītības sistēmas līmeņos (Bikse, 2009).

Eiropā viens no šīs problēmas potenciālajiem risinājumiem varētu būt Boloņas vienošanās īstenošana, kura laikā universitāšu programmu saturs ir rūpīgi jāpārskata un jāvirza uz problēmu risināšanas prasmju attīstību. Izglītības sistēmām un mācīšanas metodēm jāklūst vairāk kreatīvām, interaktīvām un uz studentiem orientētām (Reichert & Tauch, 2005).

Uzņēmējdarbība kā viena no astoņām mūžizglītības pamatprasmēm Eiropas Kopienų komisijas dokumentā tika interpretēta kā zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006). Tomēr ir vairākas neskaidrības ne tikai attiecībā uz uzņēmējdarbības būtību, bet arī attiecībā uz tās lingvistiskām īpatnībām tulkojumā no angļu valodas uz latviešu valodu. Piemēram, no angļu valodas versijas "*Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competencies for Lifelong Learning*" (Commission of the European Communities, 2005), izveidojot latviešu valodas versiju "Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā" (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006), "*key competence*" tiek tulkota kā "pamatprasmes". Un tālāk, pirms visu astoņu pamatprasmju struktūru izklāsta ir virsraksts: "Svarīgās zināšanas, **prasmes** un attieksmes saistībā ar šo **prasmi**" (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006). Rodas jautājums – kā saprast frāzes "prasmes saistībā ar šo prasmi" jēgu? No šā dokumenta angļu valodas versijas (Commission of the European Communities, 2005) mūžizglītības pamatprasmē "*entrepreneurship*" latviešu valodā tika iztulkota kā "uzņēmējdarbība" (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006). Bet lingvistisku īpatnību dēļ šis tulkojums saturiski nav precīzs. Angļu valodā pētnieki un dažādu teoriju pamatlicēji "*entrepreneurship*" definē kā

- *procesu* (Schumpeter, 1934; Shane & Venkataraman, 2000; Bygrave, 1993; Drucker, 1993; Audretsch, 2002; Virtanen, 1997; Curran & Stanworth, 1998; Draheim, 1972; Churchill, 1992);
- *cilvēku dotības, īpašības, kvalitātes, prasmes, spējas un rakstura iezīmes* (Flora, 2006; Davies, 2004; Korunka et al, 2003; Faltin, 2001; Brereton & Jones, 2001; Bosma et al.,

2000; Kearney, 1999; Rushing, 1999; Wennekers & Thurik, 1999; Meeks & Sullivan, 1992; Singh, 1989; Brockhaus, 1982; Collins & Moore, 1970; McClelland, 1961; Hornaday & Bunker, 1970);

- *rīcību* (Chell, 2007; Gartner, 1988; Carton et al., 1998; Kirzner, 1997; McKenzie et al., 2007; Lechner & Kirschenhofer, 2005; Hébert & Link, 1989; Palmer, 1971);
- *cilvēka rīcību un dažādu īpašību kombināciju* (Gibb, 2007, Hollenbeck & Whitener, 1988; Goodman, 1994; Herron & Robinson, 1993; Taffi, 1981; ACEID, 1994).

Kā redzams, angļu valodā autori vārdu "*entrepreneurship*" lieto gan kā procesa, gan kā cilvēka dotību, īpašību un kvalitāšu apzīmējumu. Savukārt angļu vārda "*entrepreneurship*" atzītam ekvivalentam latviešu valodā – "uzņēmējdarbībai" ir tikai procesa vai darbības nozīme – tā ir "fiziskas vai juridiskas personas ilgstoša vai sistemātiska saimnieciskā darbība, kas saistīta ar kapitāla ieguldīšanu un vērsta uz preču ražošanu, realizāciju, dažādu darbu izpildi, pakalpojumu sniegšanu, tirdzniecību u.c." (Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija, 2009, 28.–29. lpp.); tāpēc to nevar izmantot, lai apzīmētu "cilvēka īpašības", kā tas tika precizēts autores konsultācijās ar LZA Terminoloģijas komisijas priekšsēdētāju Valentīnu Skujiņu (sk. 1. piel.); LZA Terminoloģijas komisija, 2009, 28.–29. lpp.).

Tāpēc, lai visu angļu valodā esošo zinātnisko literatūru, kas attiecas uz "*entrepreneurship*", varētu izmantot pilnā mērā arī latviešu valodā, promocijas darba autore šajā pētījumā vārdu "*entrepreneurship*" ar procesa nozīmi latviešu valodā tulkoja kā "uzņēmējdarbība", bet, ja tas angļu valodā lietots kā cilvēka raksturojumi: personiskās dotības un īpašības (Bikse, 2009), kā arī rīcība, kas nodrošina sekmīgu uzņēmējdarbību, tad tas tika tulkots kā "uzņēmējspēja". Gadījumos, kad vārds "*entrepreneurship*" angļu valodā izmantots plašā nozīmē – gan kā process, gan kā cilvēka dotības un īpašību vai rīcību kopums, tad latviešu valodā tam atbilst "uzņēmējdarbība un uzņēmējspēja".

Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikumā par pamatprasmēm mūžizglītībā var redzēt, ka šodien Eiropā ir tendence uzņēmējspējas (kā jau iepriekš tas tika parādīts, šo pamatprasmī precīzāk ir saukt par "uzņēmējspēju", nevis par "uzņēmējdarbību") būtību uztvert ne tikai saistībā ar ekonomisko kontekstu, bet daudz plašāk, jo kā mūžizglītības pamatprasmē tā tika interpretēta kā zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija, kas atbalsta indivīdus ne tikai ikdienas dzīvē mājās un sabiedrībā, bet arī darbavietā, palīdzot apzināties darba nozīmi un izmantot iespējas (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006).

Tas tuvina jēdziena "uzņēmējspēja" ("*entrepreneurship*") izpratni jēdziena "uzņēmība" ("*enterprise*") izpratnei, jo "komercdarbības kontekstā, kā arī atklājot savu

biznesu, uzņēmība saucas par uzņēmējspēju, bet uzņēmība cilvēkam vajadzīga arī tam, lai vadītu klubu, uzņemtu filmu, organizētu savu mājas saimniecību, vadītu mācību klasi, palīdzētu sev un citiem" (Kearney, 1999, 36. lpp.), tas nozīmē, ka uzņēmība ir plašāks jēdziens un aptver cilvēka visas darbības sfēras, bet uzņēmējspēja fokusējas uz ekonomisko darbību.

Lai uzsvērtu, ka šis pētījums attiecas uz plašām cilvēku aktivitāšu sfērām, nevis tikai uz ekonomiku, par pētījuma priekšmetu tika izvēlēta "studentu uzņēmības (*enterprise*)", nevis "uzņēmējspējas" veicināšana. Angļu vārds "*enterprise*" ar cilvēka īpašību nozīmi tiek tulkots latviešu valodā kā "uzņēmība" vai "uzņēmīgums" (LZA Terminoloģijas komisija, 2009). Konsultācijās un promocijas darba pirmsaizstāvēšanā kā alternatīvais variants pētījuma priekšmetam tika piedāvāts arī "Studentu uzņēmīguma veicināšana", bet autore tomēr izvēlējās "Studentu uzņēmības veicināšanu", jo "uzņēmība nosauc abstraktu īpašību vai pazīmi neatkarīgi no tā, vai šī pazīme piemīt konkrētai personai, bet uzņēmīgums nosauc pazīmi, kas lielākā vai mazākā pakāpē piemīt konkrētam indivīdam" (LZA Terminoloģijas komisija, 2009, 29. lpp.).

Neskatoties uz to, ka pētījuma priekšmets ir "Studentu uzņēmības veicināšana", arī pētījumi uzņēmējdarbībā un uzņēmējspējā tika izmantoti pilnā mērā, bet ar noteikumu, ka tālāk konteksts tiek paplašināts no ekonomikas uz personisko un plašu sociālo, kultūras, politikas utt. kontekstu. Šīs pieejas likumība tika parādīta, pamatojoties uz uzņēmības un uzņēmējspējas salīdzinošo analīzi (sk. 1.1. nod.). Promocijas darba fokusā ir uzņēmējdarbības izglītības pirmais aspekts, kurš, pēc Veronikas Bikses, "atspoguļo plašāku skatījumu, lai izglītība tiktu orientēta uz uzņēmējdarbībai raksturīgas attieksmes un prasmju attīstību, kas saistīta ar noteiktu cilvēka personisko īpašību kopuma veidošanu, bet nav tieši orientēta uz jaunu uzņēmumu veidošanu" (Bikse, 2009, 3. lpp.).

Šā pētījuma aktualitāte parādīta dažādās dimensijās: gan teorētiski, analizējot zinātnisko literatūru un dokumentus, gan empīriski, aptaujājot Latvijas Universitātes studentus – topošos skolotājus (sk. 3.1. nod.), kuriem jāklūst uzņēmīgākiem, izraisot atbilstošas pārmaiņas gan sevī, gan arī savos nākamajos skolēnos (Fullan, 1993; Žogla, 2006a, b; Blūma, 2008; Rubene, 2006 b, Čehlova, 2003). Veiktais teorētiskais pētījums atklāja, ka uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas izpēte pašreiz atrodas pirmsparadigmas fāzē, kuras raksturīgas pazīmes ir liela uzskatu dažādība, daudzu konkurējošu teoriju un skolu esamība, kopēja atskaites punkta neesamība un racionālas pētījuma problēmas izvēles neapzināšanās. Šajā jautājumā neeksistē vienota izpratne, bet ir vesela virkne dažādu pieeju, kuras balstās uz dažādām zinātnēm, to skaitā ekonomiku, menedžmentu, psiholoģiju,

socioloģiju un antropoloģiju (Berge et al., 2005; Audretsch, 2002; Stevenson, 2000; Virtanen, 1997; Bull & Willard, 1993; Bygrave, 1993; Gartner, 1990; Johnson, 1990; Low & MacMillan, 1988; Bruno & Tyebjee, 1982).

ASV un Eiropas vēsturiskās attīstības dažādības izraisīja arī uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas koncepciju atšķirīgas izpratnes. ASV jēdziens "*entrepreneurship*" parasti tiek attiecināts uz kompānijām, kuras orientētas uz izaugsmi, turpretī Eiropā tas biežāk ir saistīts ar mazo vai vidējo biznesu, no kuriem daudzi ir ģimenes business (Wilson, 2008; Bikse, 2009, 2004). No tā izriet, ka amerikāņi definē "*entrepreneurship*" kā uzņēmējdarbību – kā tiekšanos pēc iespējam aiz to resursu robežām, kuri pašreiz tiek kontrolēti, un orientēšanos uz vērtību un ātru rezultātu iegūšanu; turpretī Eiropā jēdziena "*entrepreneurship*" fokusā vairāk atrodas uzņēmējspējas – administrēšanas un menedžmenta prasmes ilgtermiņa pakāpeniska pielietošana, pārvaldot esošos resursus (Stevenson, 2000; Twaalfhoven & Wilson, 2004).

Kas attiecas uz Latviju, tad atbilstoši LR uzņēmēja profesijas standartam uzņēmējiem jāveic stratēģiskā plānošana, administrēšana, klientu (patērētāju un ražotāju) tirdzniecības pakalpojumi un jānodrošina savstarpējās tiesības un pienākumi (Izglītības un zinātnes ministrija, 2002, sk. 2. piel.), un tas liecina par to, ka uzņēmējdarbība bieži vien Latvijā tiek apskatīta saistībā ar biznesa vadību. Tāpēc arī Baltijas Sociālo zinātņu institūta un Latvijas Zinātņu akadēmijas Ekonomikas institūta projekta: "**Sabiedrības integrācija un uzņēmējdarbība: etniskais aspekts**" nosaukums Raitas Karnītes zinātniskā redakcijā tika pārtulkots angļu valodā kā "*Society Integration and **Business**: the Ethnic Dimension*" (Zepa, B., et al., 2004); tas ir, uzņēmējdarbība tika pielīdzināta biznesam.

Tomēr šajā sakarā uzņēmējdarbības zinātņu pamatlicējiem ir arī cits viedoklis – jebkurš business nav uzņēmējdarbības izpausme, ja tas kopē jau esošo biznesu, jo uzņēmējdarbības kritiskā determinante ir jaunas vērtības (organizācijas, pakalpojumi, preces utt.) veidošana (Schumpeter, 1934; Curran & Stanworth, 1989; Gartner, 1988; Drucker, 1993; Virtanen, 1992).

Tādējādi, kamēr uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas būtība ir diskutabla, uzņēmības būtība vēl aizvien paliek neskaidra, kaut arī tās attīstība ir kļuvusi par aktuālu mūsdienu problēmu. Analizējot ekonomisko situāciju valstī, Latvijas ekspertu grupas (J. Ekmanis; O. Kalniņš; E. Karnītis U. Osis; Ž. Ozoliņa; B. Rivža un Dz. Zaķis) izstrādātajā "Latvijas izaugsmes modelī: cilvēks pirmajā vietā 2005 – 2025", kā viena no šī izaugsmes modeļa īstenošanas prioritātēm tika noteikta indivīda motivācijas un līdzdalības pieaugums, un tajā pirmā problēma ir nepietiekams iniciatīvas un uzņēmības līmenis (Rivža, 2005).

Īpašs akcents uzņēmības attīstībai uzsvērts arī 2007.–2013. g. Latvijas Nacionālās attīstības plāna prasībās izglītībai: "Izglītības sistēmas uzdevums ir panākt izglītota cilvēka konkurētspēju darbaspēka tirgū, attīstīt cilvēkos iniciatīvu, uzņēmību un radošu pieeju" (Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija, 2006, 14. lpp.).

Uzņēmības kā aktuālas pedagoģiskās vajadzības vēsture nav gara. Latvijas Republikas neatkarības atjaunošana 1991. g. pēc 50 gadu sociālistiskās pagātnes bija īsts izaicinājums tās ekonomikas veidošanai ar tiem cilvēkresursiem, kuriem nav bijusi atbilstoša iepriekšējā pieredze un orientieri tirgus ekonomikā. Padomju pedagoģijā, kas bija pakļauta augstākstāvošiem ideoloģiskās varas orgāniem, nebija paredzēts veicināt skolēnu un studentu uzņēmējspēju ievirzi, jo privātā uzņēmējdarbība un sociālisms nav savienojami. Un tas, iespējams, bija viens no cēloņiem, kāpēc praktiski nebija nekādas korelācijas starp Latvijas pirmo biznesmeņu izglītības līmeni un uzņēmējdarbības aktivitātēm šajā sākuma periodā, kad tirgus ekonomika un uzņēmējdarbības attiecības ar mēģinājumu un kļūdu metodi tika veidotas ļoti īsā laika periodā. Ņemot vērā šīs problēmas novitāti Latvijas pedagoģijā, lai nodrošinātu uzņēmības attīstības praksi ar atbilstošu teorētisku pamatu, šā promocijas darba pētījuma ietvaros bija nepieciešams vispirms inductīvi izpētīt uzņēmības, uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas būtību ekonomikā, biznesā, menedžmentā, psiholoģijā, socioloģijā un izglītības politikā un pēc tam šīs pozīcijas integrēt un to kontekstu paplašināt no ekonomikas līdz visu cilvēka aktivitāšu sfērām, un tikai pēc tam izstrādāt pedagoģiskos līdzekļus tās attīstīšanai. Autore uzskata, ka pretrunu starp vajadzību attīstīt studentu uzņēmību un attiecīgās pedagoģiskās pieredzes neesamību reāli nav iespējams ātri atrisināt, jo izglītības sistēma ir konservatīva un inerta (Брунер, 2006; Rubene un citi, 2008) un arī tāpēc, ka jaunās pasniegšanas pieredzes uzkrāšana ir pakāpeniska, nevis lēcienvēdīga (Dewey, 1974; Роджерс & Фрейберг, 2002).

Pamatojoties uz dažādu pētījumu un teoriju kritikas apskatu, autore secināja, ka uzņēmējspēja un arī uzņēmība nav atšķirīgu kategoriju aditīva kombinācija, kā, piemēram, zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija, bet tā ir sistēma, un tas nozīmē, ka to komponentiem atsevišķi vai to summai nepiemīt visas uzņēmējspējas vai uzņēmības īpatnības veselumā (sk. 1.1. apakšnod.). Vesels ir kaut kas vairāk nekā tā daļas, un veselam ir īpatnības, kas ir neatkarīgas un atšķiras no tā daļu īpatnībām (O'Коннор & Макдермотт, 2006; Allwood, 1973; Olsen, 1968; Smith, 1976; Durkheim, 1950). Tāpēc arī šā pētījuma galvenais uzdevums nav izskaidrot to, kuras teorijas ir labākās; bet tā uzdevums ir šīs teorijas maksimāli integrēt, jo katra no tām ir pareiza savās zināmās robežās un atspoguļo uzņēmējspējas dažādas šķautnes. Uzņēmība ir sistēma, un tāpēc uzņēmība un tās attīstīšana

tiek apskatīta holistiski; un tas arī atbilst pedagoģiskām tradīcijām, ka sarežģītas sistēmas jāpēta holistiski (Špona, 2006; Čehlova, 2003). Šajā darbā pēc uzņēmības struktūras izpētes tika noteiktas saistības starp tās komponentiem, izstrādāts "Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis", kā arī izstrādāts un aprobēts "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis", kas atklāj pedagoģisko bāzi un mehānismus studentu uzņēmības veicināšanai, kā arī vēlreiz apstiprina atziņu, ka uzņēmību var mācīties tikai darot, tikai ar rīcību un pati uzņēmība ir neiespējama bez atbilstošām rīcībām (Wilson, 2007; Kearney, 1999; Dewey, 1974; Knowles, 1988; Роджерс & Фрейберг, 2002; Фромм, 2006 a, d; Jarvis, Holford & Griffin, 2003; Bikse, 2009; Hynes, 1996; McMullan & Long, 1987). Tas parādīja, ka kompetenču koncepcijas sākuma interpretācija kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums jāpaplašina. Šis secinājums atbilst jaunajai tendencei kompetenču izpratnē Eiropā un arī Āzijā, par kuru ASEM LLL 4. cikla "*National Strategies of Lifelong Learning*" sanāksmē, kas notika Rīgā, 2009.g. 16.–19. jūnijā, Arne Karlsens teica, ka kompetences nozīme ir jāpaplašina, pievienojot tai arī rīcības un rīkoties spēju (Carlsen, 2009).

Visas šīs problēmas tika izpētītas divu pētījuma jautājumu ietvaros.

Pētījuma jautājumi

- 1) Kas ir uzņēmība?
- 2) Kā var veicināt studentu uzņēmību studiju procesā?

Pētījuma objekts – studiju process augstskolā.

Pētījuma priekšmets – studentu uzņēmības veicināšana.

Pētījuma mērķis – izpētīt uzņēmības būtību un tās pedagoģisko izpratni, izstrādāt un aprobēt studentu uzņēmības veicināšanas mācīšanās modeli studiju procesā augstskolā.

Pētījuma hipotēze

Studentu uzņēmība var tikt veicināta studiju procesā augstskolā, ja

- mācīšanās tiek organizēta kā uzņēmējdarbības process, kurā studenti izmanto iegūtās zināšanas un prasmes reālās dzīves problēmu radošai risināšanai, iespēju atpazīšanai vai to ģenerēšanai un realizēšanai jaunās vērtībās;
- mijiedarbība starp studiju procesa dalībniekiem – studentiem, docētāju un studiju saturu un vidi tiek īstenota atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā.

Pētījuma teorētiskās daļas uzdevumi

1. Izanalizēt zinātnisko literatūru uzņēmības būtības atklāšanai pedagoģijā, kā arī uzņēmības struktūras, kritēriju un rādītāju noteikšanai.
2. Izstrādāt uzņēmības strukturālo funkcionālo modeli, kas satur tā komponentu cēloniskās saites un atklāj uzņēmības veicināšanas mehānismu.
3. Izpētīt augstskolu studentu uzņēmību noteicošos faktoros.
4. Izpētīt, vai Latvijā no mūsdienu skolotājiem gaidītās prasības atbilst uzņēmības elementiem.
5. Izstrādāt studentu uzņēmības veicināšanas mācīšanās modeli.
6. Noformulēt pētījuma sākotnējo hipotēzi un attīstīt to pētījuma gaitā.

Pētījuma empīriskās daļas uzdevumi

1. Izpētīt pētījuma aktualitāti izvēlētajās mērķgrupas studentiem.
2. Noskaidrot Latvijas augstskolu studentu izpratni par uzņēmības būtību.
3. Aprobēt studentu uzņēmības veicināšanas mācīšanās modeli.
4. Precizēt un formulēt hipotēzes fināla versiju.
5. Izstrādāt praktiskus ierosinājumus augstskolu docētājiem studentu uzņēmības veicināšanai studiju procesā.

Pētījumā izmantotās metodes

Datu ieguves metodes:

- zinātniskās literatūras un dokumentu analīze;
- aptauja;
- refleksija;
- kvalitatīvā kontentanalīze.

Datu apstrādes metodes:

- kvalitatīvā datu apstrāde ar AQUAD – 6.0 programmu;
- faktoru analīze ar SPSS –17.

Pētījuma bāze

Pētījuma bāzi veidoja 514 dalībnieki (450 Latvijas augstskolu studenti; 52 *Comenius-Grundtvig* kontaktsemināra dalībnieki; 12 vidusskolēni):

- kvantitatīvajā pētījumā – 450 studenti no Latvijas septiņām augstskolām, kuri tika aptaujāti attiecībā uz viņu uzņēmības būtības izpratni; pētījuma aktualitātes pētīšanas posmā – Latvijas Universitātes 120 PPF pirmā kursa studenti (no šīs pašas 450 studentu grupas);
- kvalitatīvajā un kvantitatīvajā pētījumā – 13 topošie angļu valodas skolotāji no tās pašas 120 studentu pirmā kursa grupas, kuri šī pētījuma laikā jau bija otrā kursa studenti un ar kuriem tika aprobēts uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanas modelis; 52 *Comenius-Grundtvig* kontaktsemināra dalībnieki no 21 Eiropas valsts; 12 vidusskolēni studentu darba rezultāta novērtēšanas posmā.

Pētījuma dizains, posmi un idejas attīstība

Pētījumam ir jauktais secīgais kvalitatīvi kvantitatīvais pētnieciskais dizains (Tashakkori & Teddlie, 2003; Geske & Grinfelds, 2006; Cropley, 2002). Tam raksturīga kvalitatīvo datu vākšana un to analīze sākumā posmā, kurai seko kvantitatīvo datu vākšana un analīze. Prioritāte tiek dota pētījuma kvalitatīvajam aspektam. Šo divu fāžu atziņas tiek integrētas interpretācijas posmā, kurā kvantitatīvie dati un rezultāti tiek izmantoti, lai apstiprinātu kvalitatīvā pētījuma rezultātus (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Tas ir darbības pētījums (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Geske & Grinfelds, 2006; Hopkins, 1985; Ebbutt, 1985; Zuber-Skerritt, 1996 a) ar četru pētniecisko ciklu spirāli.

Pētījuma 1. posmā (no 2004. g. septembra līdz 2005. g. janvārim) tika pamatota pētījuma aktualitāte, kas veikta, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi un uz Latvijas Universitātes 1. kursa studentu aptauju studiju kursā "Vispārīgā pedagogija".

Pētījuma 2. posmā (no 2005. g. februāra līdz 2006. g. jūnijam) noteikta uzņēmības struktūra un tās komponentu raksturojošie kritēriji un indikatori, veicot induktīvo kontentanalīzi. Izstrādāts "Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis". Aptaujāti septiņu augstskolu studenti ar mērķi izpētīt Latvijas studentu uzņēmības jēdziena izpratni. Pamatojoties uz uzņēmības attīstīšanas teorijām, tika izvirzīta darba hipotēze.

Pētījuma 3. posmā (no 2006. g. augusta līdz 2007. g. jūnijam) tika izstrādāts un aprobēts "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" speciāli autores izveidotajā bilingvālajā studiju angļu–latviešu brīvās izvēles kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā". Tika prezentēts studentu un autores kopējā darba rezultāts – spēle

"Discoprovita" ("mācīties dzīvei"), spēlē piedalījās Āgenskalna Valsts ģimnāzijas 10. klašu skolēni. Pēc tam spēli vērtēja gan paši spēles dalībnieki, gan *Comenius–Grundtvig* kontaktsemināra dalībnieki. Precizēta pētījuma hipotēze.

Pētījuma 4. posmā (no 2007. g. augusta līdz 2010. g. septembrim) apstrādāti un sistematizēti visi iegūtie dati, uzrakstīta disertācija. Pētījuma rezultāti tika prezentēti un apspriesti kolokvijos, metodoloģiskos semināros, starptautiskās un Latvijas konferencēs, vasaras skolās un publicēti zinātniskos žurnālos. Pētījuma metodoloģija un metožu atbilstība tika apspriestas konsultācijās ar prof. Dr. Mečildu Kigelmani (*Mechthild Kiegelmann* no Tbingenes Universitāte) un profesoru grupu EARLI Starptautiskajā seminārā "*Qualitative Psychology in the Changing Academic Context*" 2006. gada 20.–22. oktobrī. Konsultācija un promocijas darba gaitas, rezultātu un ideju attīstīšanas perspektīvu apspriešana ar Karenu Vilsoni (*Karen Wilson*), *European Foundation for Entrepreneurship Research (EFER)* padomnieci un *Kauffman Foundation* zinātniskās biedrības vecāko locekli 2010. g. 21.–22. aprīlī, Rīgā. Pētījumā izmantotā holistiskā pieeja uzņēmības būtības atklāšanai, izmantojot jaukto secīgo kvalitatīvi kvantitatīvo pētniecisko dizainu, tika apspriesta ar prof. Dr. Alenu Gibu (*Allan Gibb*) (Daremas Universitāte) Arnhemā (Nīderlandē) starptautiskajā konferencē "The 20th global IntEnt 2010 Conference "Internationalizing Entrepreneurship Education and Training"" (norises laiks 2010. g. 5.–8. jūlijs) 7. jūlijā.

Atbilstoši šajos procesos izdarītajiem secinājumiem tika izstrādātas rekomendācijas augstskolu docētājiem studentu uzņēmības veicināšanai studiju procesā, kā arī izvirzītas idejas par pētījuma tālāko attīstību.

Pētījuma metodoloģiskos pamatus veido šādas atziņas

Pedagoģijas un psiholoģijas teorijas un atziņas

- Atziņas par mācīšanu un mācīšanos augstskolas izglītībā (*Learning and Teaching in Higher Education*), kurās apgalvo to, ka augstskolu studentiem mācīšanās procesā ir piecas plaisas, kuras vajadzētu pārvarēt, lai paaugstinātu mācīšanās un visas izglītības kvalitāti (Light & Cox, 2005).
- Uzņēmīgas mācīšanās un mācīšanas pamati (*Enterprising Ways of Teaching and Learning*), kuros apgalvots, ka atkarībā no mācību procesa komponentu mijiedarbības tipa mācību process var gan veicināt, gan kavēt uzņēmības attīstību (Kearney, 1999; Hynes, 1996; Gibb, 1993).

- Uz pieredzi balstītās mācīšanās teorijas, kurās akcents likts uz pieredzes fundamentālo lomu mācību procesā (Kolb, 1984; Dewey, 1974; Knowles, 1988; Jarvis et al., 2003; Роджерс & Фрейберг, 2002; Фромм, 2006 a, d; Boud et al., 1985).
- Holistiskā pieeja sistēmu pētīšanai (Аристотель, 1934; Smuts, 1927; O'Коннор & Макдермотт, 2006; Allwood, 1973; Olsen, 1968; Smith, 1963; Маслоу, 2006), atbilstoši kurai sistēmas pētīšanas procesā to nedala sastāvdaļās, bet apskata tās veselumā.
- Humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnes pedagogijā (Knowles, 1988; Маслоу, 2006; Роджерс и Фрейберг, 2002; Фромм, 2006 a, b, c, d; Dewey, 1974).
- Rūpnieciskās psiholoģijas pamati (*Psychology of Industry*), kuros apgalvots, ka darba izpilde ir spēju un motivācijas multiplikatīva funkcija (Maier, 1965; Hollenbeck & Whitener, 1988).
- Sociālo pierādījuma principi, kuros teikts, ka mēs savu rīcību noteiktā situācijā uzskatām par pareizu, ja bieži redzam citus cilvēkus, kas rīkojas līdzīgi. Turklāt sociālā pierādījuma princips darbojas visspēcīgāk, ja mēs vērojam mums līdzīgu indivīdu darbību vai arī indivīdus ar augstu statusu, augstu kompetenci un lietpratību (Bandura & Menlove, 1968; Чалдини, 1999; Hornstein, Fisch & Holmes, 1968).
- Motivācijas jēdziena izpratne un struktūra, kas parāda motivācijas četrus avotus: izziņa, vajadzības, emocijas un ārēji notikumi (Reeve, 2001).
- Laterālās domāšanas teorija un kreativitātes sešas domāšanas cepures (Боно, 2005) jaunu ideju veidošanai un problēmu risināšanai.

Ekonomiskās un uzņēmējdarbības teorijas

- Ekonomiskās attīstības teorija (*Theory of Economic Development*), kura nosaka, ka uzņēmēja galvenais ekonomiskās attīstības dzinējspēks ir inovācija (Schumpeter, 1934; Faltin, 2001; Curran & Stanworth, 1998; Virtanen, 1997; Drucker, 1993; Bygrave, 1993; Robinson, Simpson, Huefner & Hunt 1991; Singer & Bloch, 1990).
- Sasnieguma motivācijas teorija (*Theory on Achievement Motivation*), kurā tiek apgalvots, ka uzņēmējiem vajadzība pēc panākumiem ir lielāka nekā tiem, kuri nav uzņēmēji, tāpēc uzņēmēji vairāk riskē, cītīgāk strādā, rada inovatīvas idejas un uzņemas lielāku atbildību un tā rezultātā sasniedz ekonomisko labklājību (McClelland, 1961; Bosma, Stigter & Wennekers, 2002).
- Funkcionālā personības teorija (*A Functional – Personality Theory*), atbilstoši kurai uzņēmējspējas kritiskā determinante ir jaunas vērtības radīšana (Singer & Bloch, 1990).

Šī teorija kopā ar vērtējuma teoriju (*Valuation Theory*) (Dewey, 1960) kalpo par pamatu studentu uzņēmības novērtēšanai, balstoties uz viņu darba rezultātiem.

- Uzņēmējdarbības rīcības teorija (*The Behavioural Theory of Entrepreneurship*), kurā tiek apgalvots, ka uzņēmējdarbība nav noteikts cilvēka īpašību kopums, bet tā ir jaunu iespēju atrašanas un realizēšanas process (Schumpeter, 1934; Draheim, 1972; Gartner, 1985; Churchill, 1992; Bygrave, 1993; Virtanen, 1997; Kirzner, 1997; Curran & Stanworth, 1998; Stevenson, 2000; Shane & Venkataraman, 2000; Faltin, 2001; Audretsch, 2002; McKenzie, Ugbah & Smothers, 2007).
- Teorijas, kurās tiek uzskatīts, ka uzņēmējdarbība ir dažādu cilvēka īpašību kopums (personas rakstura iezīmes, prasmes, vajadzības, spējas, attieksmes, emocijas) (Palmer, 1971; Singh, 1989; Meeks & Sullivan, 1992; Yarzebinski, 1992; Wennekers & Thurik, 1999; Rushing, 1999; Rauch & Frese, 2000; Brereton & Jones, 2001; Adizes, 2004; Bridge, 2005; Flora, 2006; Bikse, 2009).
- Teorijas, kurās tiek apgalvots, ka uzņēmējdarbība ir procesuālo un cilvēka personisko raksturojumu kopums (Rosenfeld et al., 1993; Goodman, 1994; Joachim & Wilcox, 2000; Gibb, 2007; McKenzie, Ugbah & Smothers, 2007; Hollenbeck & Whitener, 1988; Herron & Robinson, 1993; ACEID, 1994).
- Modeļa "Strukturālais modelis uzņēmējdarbības raksturelementu ietekmei uz uzņēmuma darbību" (*A Structural Model of the Effects of Entrepreneurial Characteristics of Venture Performance*) (Herron & Robinson, 1993) atsevišķas uzņēmējdarbības starpkomponentu saites.

Pētījuma zinātniskā novitāte un teorētiskā nozīmība

- Noformulēta atziņa, ka uzņēmība ir dinamiska sistēma, kas jāaplūko un jāattīsta holistiski.
- Uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas pētījumu izmantošana uzņēmības būtības atklāšanai ar tālāku to konteksta paplašināšanu no ekonomiskās uz visām cilvēka aktivitāšu sfērām.
- Uzņēmības struktūras un tās komponentu cēloņsakarīgo saišu noteikšana, "Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa" izstrāde.
- Uzņēmības komponentu raksturojošo kritēriju un rādītāju noteikšana un sistematizēšana.
- Nosakot mācīšanos kā vienu no uzņēmības komponentiem, kā arī atklājot tās lomu uzņēmības attīstīšanā, tika izstrādāta uzņēmības pedagoģiskā izpratne.
- Atziņa, ka studentu uzņēmību var attīstīt jebkuras studiju disciplīnas ietvaros, ja studiju process tiek organizēts kā uzņēmējdarbības process saskaņā ar reāla uzņēmuma

veidošanas loģiku un posmiem; "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" izstrāde.

- Parādīts, ka studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa filozofijai un pedagoģiskajam pamatam jāatbilst humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā.
- Izdarīts secinājums, ka kompetenču koncepcija kā zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija ir jāpapildina ar rīcību.

Pētījuma praktiskā nozīmība

1. Mācoties atbilstoši "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgam mācīšanās modelim", kopā ar studiju galvenā mērķa sasniegšanu tiek ne tikai attīstīta studentu uzņēmība, bet arī paaugstināta augstskolu studentu kopējā mācīšanās kvalitāte.
2. Studentu uzņēmības veicināšanai saturiski izstrādāts un aprobēts bilingvālais angļu–latviešu brīvas izvēles kurss "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā".
3. Izveidota spēle "*Discopro Vita*" (mācīties dzīvei), kas aprobēta gan Latvijas, gan Eiropas 21 valstu pārstāvju līmeņos.
4. Izstrādāti ieteikumi augstskolu docētājiem studentu uzņēmības veicināšanai studiju procesā.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Zinātniski pētnieciskā darba galvenie rezultāti atspoguļoti 10 publikācijās

1. Oganisjana, K. (2010). Researching entrepreneurship and complementing it with entrepreneurial behaviour triggering components. *Trends of Economics and Management*, 4 (6), 27–37. Brno, Czech Republic: Brno University of Technology. ISSN 1802-8527
2. Oganisjana, K. (2009). Pragmatism as the foundation for mixed methods research: How it was manifested while researching students' enterprise capacity. In E. Gaile-Sarkane (Ed.), *Overcoming the Hindrance in Writing Doctoral Theses* (pp. 26–42). Rīga: RTU Publishing House. ISBN 978-9984-32-113-4
3. Oganisjana, K. (2009). Skolēna zināšanu praktiska izmantošana: spēle "Disco pro Vita" – mācīties dzīvei. Studiju materiāli Bioloģijas fakultātes studentiem. Rīga: Latvijas Universitāte. http://priede.bf.lu.lv/grozs/Didaktika/LU_67_2009/
4. Oganisjana, K., Koke, T. (2008). Developing students' enterprise: The gap between the needs and the reality. In I. Maslo, M. Kiegelmann & G. L. Huber (Eds.), *Qualitative*

- Psychology in the Changing Academic Context. Qualitative Psychology Nexus*, 6, 218–233. ISBN 978-3-9812701-1-2
5. Oganisjana, K. (2008). The development of students' enterprise capability in study process. Human factor as prerequisite for fostering small business. In N. Lace (Ed.), *New European Challenges for Small Business Prospective* (pp. 131–147). Riga: RTU Publishing House. ISBN 978-9984-32-998-7
 6. Oganisjana, K. (2008). Should future teachers' enterprise be a norm or an exception from the rule? "Discoprovita" – to learn for life. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 357–365). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of Education and Psychology. ISBN 978-9984-825-51-9
 7. Oganisjana, K. (2008). Innovative approaches in the education of future teachers. In M. Marnauza (Ed.), *4th International Scientific Conference "Theory for Practice in the Education of Contemporary Society" Articles and Preceedings* (pp. 236–241). Rīga: RPIVA. ISBN 978-9984-9903-7-8
 8. Oganisjana, K. (2006). Teachers of the future – enterprising teachers. In *ATEE. Spring University. Teacher of the 21 st Century: Quality Education for Quality Teaching* (pp. 240–251). Rīga: The University of Latvia, Department of Education of the Faculty of Education and Psychology. ISBN 9984-617-95-5
 9. Oganisjana, K. (2006). Entrepreneurship or enterprising through schooling. In A. Krūze, I. Mortag & D. Schulz (Eds.) *Globalisierung der Wirtschaft-Internationalisierung der Lehrerbildung 3* (pp. 45–61). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. ISBN 3-86583-113-3
 10. Oganisjana, K. & Koķe T. (2006). Vai gatavība uzņemt risku ir iemācāma prasme? In I. Žogla & I. Kangro (Eds.) *Latvijas Universitātes raksti. 700. sējums "Pedagoģija un skolotāju izglītība"* (pp. 103–114). Rīga: Latvijas Universitāte. ISSN 1407-2157

Publicēšanai iesniegts

1. Oganisjana, K. Enterprise as a dynamic system and the holistic approach to its development (nominēts uz "Best Academic Paper" starptautiskajā konferencē "The 20th global IntEnt 2010 Conference "Internationalizing Entrepreneurship Education and Training" Arnhema, Nīderlande, HAN University of Applied Sciences (norises laiks 2010. g. 5.–8. jūlijs) (sk. IntEnt Conference Report 2010. <http://www.intent2010.com/sites/intent/Report.pdf>.)
2. Koķe, T., Lace, N. & Oganisjana, K. Understanding entrepreneurship development in Latvia: A Cross–disciplinary approach. *International Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 20 p.

Pētījuma gaitā tika izstrādāts:

1. Bilingvāls angļu–latviešu brīvās izvēles studiju kurss augstskolas studentiem "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" (kursa kods Peda 2082)
https://luis.lanet.lv/pls/pub/kursi.kurss_dati?l=1&p_kods=2PED2090&p_par=druk
2. Spēle "Discoprovita" (*Disco pro Vita*) vidusskolēniem:
 - http://www.ppf.lu.lv/v.3/par.php?id=par_inc3i
 - http://biologs.bf.lu.lv/grozs/Didaktika/LU_67_2009/Oganisjana.pdf
 - Oganisjana, K. (2009). Skolēna zināšanu praktiska izmantošana: spēle "*Disco pro Vita*" – mācīties dzīvei, Studiju materiāli Bioloģijas fakultātes studentiem. Latvijas Universitāte. http://priede.bf.lu.lv/grozs/Didaktika/LU_67_2009/

Par pētījuma rezultātiem un gūtajām atziņām promocijas darba autore ziņojusi vietējās un starptautiskās konferencēs, lekcijās vasaras skolās un zinātniskos semināros

1. 2010. gada 6. jūlijs. The 20th global IntEnt 2010 Conference "Internationalizing Entrepreneurship Education and Training" (norises laiks 2010. g. 5.–8. jūlijs). Nolasīts referāts "Enterprise as a dynamic system and the holistic approach to its development", kurā prezentēti un starptautiski apspriesti promocijas darba rezultāti un atziņas. Autores raksts tika atzīts kā viens no četriem labākajiem no 80 rakstiem, kurus iesniedza 30 valstu profesori, pētnieki un doktoranti, un nominēts uz "Best Academic Paper". Arnhem-Nijmegen, Nīderlande, HAN University of Applied Sciences (sk. "*IntEnt Conference Report 2010*": <http://www.intent2010.com/sites/intent/Report.pdf>).
2. 2010. gada 13. maijs. 8th BMDA (Baltic Management Development Association) Annual Conference "Flying Through Turbulence – Transformation for the Future" (norises laiks 2010. g. 13.–14. maijs) Pre-Conference Workshop "Creativity in Research" izvesta lekcija un nodarbība "Creativity Incentives and Research", kurā tika arī parādīti paradoksi un pretrunas starp dažādām uzņēmējdarbības teorijām un izklāstīta loģika, kāpēc promocijas darbā tika izdarīts secinājums, ka uzņēmība ir sistēma un tā jāpēta holistiski. Rīga, Reval Hotel Latvia. Prezentācijas pilnā versija publicēta konferences materiālos.
3. 2010. gada 9. aprīlis. Projekta "EU Intensive Programme 2010. Making business work in the new Europe – developing and transferring business knowledge in the Baltic Sea region" (norises laiks 2010.gada 8.–18.aprīlis) ietvaros lekcijas un nodarbības "Double transition: information–knowledge, knowledge–practice" novadīšana studentiem no sešām Eiropas augstskolām (London South Bank University – Lielbritānija; Ilmenau

Technical University – Vācija; Šiauliai University – Lietuva; Tallinn University of Technology – Igaunija; FEI Företagsekonomiska Institutet – Zviedrija un RTU – Latvija), kurā tika parādīts, kā informācija tiek pārveidota par zināšanām un zināšanas – par praktisku vērtību, izmantojot piemēru no promocijas pētījuma empīriskās daļas. Rīga, RTU.

4. 2010. g. 4. februāris. LU 68. zinātniskās konferences "Dabaszinātņu didaktika" sekcijā nolasīts referāts "Konstruktīvistiskās mācīšanas un mācīšanās integrētu multidisciplināru uzdevumu risināšana dabaszinātnēs", kurā prezentēti promocijas darba pētījuma praktiskie rezultāti. Referāta publikācija: http://priede.bf.lu.lv:80/grozs/Didaktika/LU_68_2010/)
5. 2009. gada 23. septembris. RTU Inovāciju un jauno tehnoloģiju konference, RTU prof. Nataļjas Lāces vadītā projekta "Intelektuālā kapitāla ietekmes uz mazo un vidējo komersantu inovatīvo uzvedību un ilgtspējīgu attīstību novērtējums" ietvaros autore izstrādāja pedagoģiskas pieejas šīs problēmas risināšanai un prezentēja promocijas darba pētījumā izstrādāto "Holistisko uzņēmības strukturālo funkcionālo modeli" http://www.rtu.lv/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1889
6. 2008. g. 26.–28. augusts. 2. Starptautiskajā vasaras doktorantu skolā "Development of Research Methods: Management of Knowledge" nolasītas divas lekcijas: 1) "Quantitative and Qualitative Research Approaches in Social Sciences. Mixed Methods in Practice"; 2) "Dealing with information", kurās tika pamatots, kāpēc promocijas darba pētījumā uzņēmības un uzņēmējdarbības izpētei tika izmantotas kvalitatīvās un kvantitatīvās pētnieciskās metodes. Rīga, RTU.
7. 2008. gada 2.–3. maijs. Starptautiskā konferencē "ATEE Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching" nolasīts referāts "Should Future Teachers' Enterprise Be a Norm or an Exception from the Rule? "Discoprovita" – to Learn for Life", kurā pamatots, kāpēc topošo skolotāju uzņēmībai ir jābūt normai, nevis izņēmumam. Rīga, LU.
8. 2007. gada 13.–15. marts. 4. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē "Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā" autores referātā: "Innovative Approaches in the Education of Future Teachers" izklāstīta viena no promocijas pētījuma atziņām – studenti var izveidot jaunas vērtības, ja studiju vide tiek paplašināta no universitātes auditorijām līdz sabiedrības reālajai dzīvei. Rīga, RPIVA.
9. 2007. gada 28. novembris–2. decembris. Comenius–Grundtvig kontaktseminārā "Learning by Doing" nolasīta lekcija: "Learning by playing", kurā tika prezentēta spēle

"Discoprovita", kas izveidota LU studentu (pētījuma bāze) un autore sadarbības rezultātā. Rīga.

10. 2007. gada 20.–22. augusts. Piedalīšanās 1. Starptautiskajā vasaras skolā doktorantiem "Creative Business Environment: Possibilities of Research" and Workshop "Challenges of Research: Theory and Practice" ar lekcijām: 1) Philosophical Aspects of Scientific Research un 2) Creative Thinking in Research, kurās tika pamatots promocijas darba pētījuma filozofiskais pamats un kreativitātes nepieciešamība. Rīga, RTU.
11. 2006. gada 20.–22. oktobris. Piedalīšanās darbnīcā "Qualitative Psychology in the Changing Academic Context". Center for Qualitative Psychology, vienlaicīgi saņemot konsultācijas no profesoru grupas par sava promocijas darba metodoloģiju. Rīga.
12. 2006. gada 3.–14. jūlijs. Piedalīšanās Starptautiskajā vasaras skolā "Education Administration within the framework of Bologna Process" ar lekciju "The Impact of Lifelong Learning on Higher Education in the 21st Century", kurā tika parādīts, kāpēc augstskolu studentu mūžizglītības pamatprasmju, tajā skaitā arī uzņēmējspējas, attīstīšana ir mūsdienu aktuāla problēma. Scientific and Educational Center for National development. Armēnija, Erevāna, Erevānas Valsts universitāte.
13. 2006. gada 29.–30. jūnijs. Starptautiskajā zinātniskajā seminārā: "Small Business Management: Innovation, Strategy, Values" nolasīts referāts: "The development of students' enterprise capability in study process", kurā tika parādīti uzņēmējdarbības veicināšanas pedagoģiskie aspekti. Rīga, RTU.
14. 2006 gada 2.–3. jūnijs. Piedalīšanās starptautiskajā konferencē ATEE Spring University. Conference: "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching" ar referātu, kura tika parādīts kas ir uzņēmību veicinošs studiju process. Rīga, LU.

1. UZŅĒMĪBAS BŪTĪBAS IZPĒTE UN STUDENTU UZŅĒMĪBAS VEICINĀŠANAS STUDIJU PROCESĀ TEORĒTISKĀ ANALĪZE

Lai izstrādātu studentu uzņēmības veicināšanas pedagoģiskās pieejas un līdzekļus, vispirms vajadzēja izpētīt uzņēmības pedagoģisko izpratni. Tā kā uzņēmība ir samērā jauna pedagoģiska kategorija, šajā pētījumā tās būtības izpēte tika veikta induktīvi, balstoties uz ekonomikas, uzņēmējdarbības, menedžmenta, psiholoģijas, politikas, izglītības politikas un socioloģijas zinātnēm, kurās jau tika pētītas uzņēmība, uzņēmējspēja un uzņēmējdarbība. Tālāk, tā kā uzņēmējspēja tradicionāli bija saistīta ar ekonomiku un biznesu, bet uzņēmība attiecas uz cilvēka dzīves visām sfērām, uzņēmības konteksts atbilstoši tika paplašināts. Šī pieeja tika pamatota uzņēmējspējas un uzņēmības salīdzinošā analīzē.

1.1. Uzņēmības būtības izpratnes raksturojums

Lai veiktu uzņēmējspējas un uzņēmības salīdzinošo analīzi, autore izveidoja 1. tabulu "Jēdzienu "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" salīdzinošā analīze", kurā izrakstītas dažādu zinātņu nozaru un valstu pārstāvju jēdzienu "uzņēmējspēja" (kreisajā pusē) un "uzņēmība" (labajā pusē) interpretācijas. Tās tika sistematizētas pēc grupām: 1) spējas; 2) prasmes; 3) spēju, prasmju, personas rakstura iezīmju, motivāciju, vajadzību un attieksmju kombinācija; 4) personas īpašību un rīcības kombinācija. Tabulas beigās autore 20 "satura pozīcijām" izrakstīja teksta fragmentus no jēdziena "uzņēmējspēja" (kreisajā pusē) un "uzņēmība" (labajā pusē) interpretācijām. Uzskatāmības labad izrakstīto tekstu fragmenti pašos interpretāciju tekstos atzīmēti ar *italic* un sanumurēti tāpat kā tabulas beigās. Kā redzams no tabulas, vairumā pozīciju pastāv pilnīga vārdiska sakritība jēdzienu "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" interpretācijā, abos gadījumos ir kreativitāte; ideju ģenerēšana; riska uzņemšanās; panākumu motivācija; neatlaidība; iespēju meklēšana un ģenerēšana; atbildība utt.

Jēdzienu "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" salīdzinoša analīze

Autors, valsts	Uzņēmējspēja (<i>entrepreneurship</i>)	Uzņēmība (<i>enterprise</i>)	Autors, valsts
Spējas			
Commission of the European Communities. (2006, 4. lpp).	Uzņēmējdarbība attiecas uz personas <i>spējām pārvērst idejas darbībā (14)</i> . Tā sevī ietver <i>kreativitāti un inovāciju (1)</i> , kā arī spēju <i>uzņemties risku, plānot un vadīt projektus, lai sasniegtu nosprausto mērķi (5)</i> . Tā ikdienā palīdz mājās un sabiedrībā, padara darbiniekus <i>vairāk informētus to darbības kontekstā (16)</i> un <i>vairāk spējīgus izmantot iespējas un uzņēmējiem kalpo kā pamats, lai organizētu sociālo un komerciālo darbību.</i>	Uzņēmība sastāv no cilvēka spējām <i>ģenerēt, identificēt un novērtēt iespējas (3)</i> , identificēt, novērtēt un pārvaldīt riskus, savākt, organizēt un analizēt informāciju, <i>ģenerēt un izmantot kreatīvas idejas un procesus (2)</i> , <i>risināt problēmas, papildināt un pārvaldīt resursus, atrast atbilstību starp personīgajiem mērķiem un nepieciešamajām spējām, lai tos realizētu, strādāt komandā ar citiem cilvēkiem (20)</i> , <i>būt elastīgiem un mācēt strādāt mainīgos apstākļos (7)</i> , <i>mācēt vienoties un iespaidot citus, izmantot iniciatīvu un pārvaldīt (6)</i> , <i>sekot procesam un to novērtēt, saprast un izklāstīt idejas un informāciju (16), plānot un organizēt (5).</i>	Kearney, P. (1999, 19. lpp.) Austrālija
Prasmes			
Breerton, D. Jones, O. (2001) Lielbritānija	Uzņēmējdarbība visdrīzāk ir <i>organizatorisko prasmju komplekts (20)</i> , nevis īpašas cilvēku īpašības vai psiholoģiskas pazīmes.	Uzņēmība – tā ir <i>prasmē rīkoties nenoteiktās situācijās un pozitīvi reaģēt uz pārmaiņām (7)</i> , radīt un ieviest jaunas idejas un paņēmienus, veikt <i>saprātīgu riska un atalgojuma novērtējumu un attiecīgi rīkoties dažādos kontekstos gan personīgā dzīvē gan darbā (19).</i>	Davies, H. (2004, 6) Lielbritānija
Spēju, prasmju, personas rakstura iezīmju, motivāciju, vajadzību un attieksmju kombinācija			
Faltin, G. (2001) Vācija	Uzņēmējdarbība vairāk attiecas uz inovāciju, nevis vienkārši uz pašnodarbinātību un smagu darbu, un, lai atklātu pilnu savu potenciālu, cilvēkam <i>galvenais uzsvars jāliek uz ideju ģenerēšanu un attīstību (2)</i> . Vairāku tādu faktoru mijiedarbība, kā uzņēmējdarbības idejas nozīmīgums, <i>kreativitātes rezultāti, izredzes sistemātiski attīstīt idejas un to adaptācija pie sabiedrības vērtībām varētu uzdot toni</i>	Uzņēmība – tā ir personas spēja <i>pieņemt optimālus lēmumus nestandarta, pastāvīgi mainīgā situācijā (19)</i> . Uzņēmības pamatā ir neatlaidība, spēja riskēt, <i>radoša domāšana (1)</i> , <i>praktiskums, patstāvība (13)</i> , <i>komunikabilitāte, organizētība, godīgums (18)</i> , <i>iniciatīva (9)</i> , <i>atbildība (17)</i> , <i>noteiktība.</i>	Жадаев, Ю. (2001, 21.–22. lpp.) Krievija

Autors, valsts	Uzņēmējspēja (<i>entrepreneurship</i>)	Uzņēmība (<i>enterprise</i>)	Autors, valsts
	plašākai iedzīvotāju daļai piedalīties atklātākā, pieejamākā un plašāk izplatītā inovatīvās uzņēmējdarbības kultūrā.		
Personas īpašību un rīcības kombinācija			
Gibb, A. (2007) Lielbritānija	<p>Uzņēmējdarbība ir uzvedība, prasmes un raksturīgas pazīmes, kas tiek pielietotas individuāli un/vai kolektīvi, lai radītu, realizētu un <i>baudītu pārmaiņas un inovācijas, kas sevī ietver nenoteiktības un sarežģītības augstāku līmeni (7)</i>, un tas viss ir līdzeklis, lai sasniegtu pašrealizāciju.</p> <p>Uzvedība – meklējumi un iespēju ievērošana, <i>iniciatīvas izrādīšana, lai virzītu lietas (9)</i>, problēmu radoša risināšana, <i>autonoma vadība (13)</i>, biznesa tiesību un <i>atbildības uzņemšanās, lietu nokārtošana līdz galam (17)</i>, <i>efektīva kontaktu nodibināšana (18)</i>, situācijas radoša analīze, <i>saprātīga un apdomāta risku uzņemšanās (4)</i>.</p> <p>Pazīmes – <i>orientēšanās uz panākumiem un ambīcijas (8)</i>, <i>pārlicība un ticība sev (15)</i>, <i>nelokāmība, augsts kontroles iekšējais lokuss (12)</i> (neatkarība), orientācija uz darbību, dot priekšroku mācīties darbībā, darba mīlestība, izlēmība, kreativitāte.</p> <p>Prasmes: <i>pārlicināt, vest sarunas, pārdot, piedāvāt (6)</i>, vadīt biznesu, projektu un situāciju holistiski, <i>domāt stratēģiski (10)</i>, <i>radoši risināt problēmas, nenoteiktībā lēmumu pieņemt intuitīvi, veidot tīklveida biznesu (19)</i>.</p>	Uzņēmība kombinē <i>proaktivitāti (10)</i> un elastīgu uzvedību, kas saistīta ar <i>spēcīgu vēlēšanos piespiest procesiem notikt (14)</i> un <i>gatavību uzņemties risku, lai realizētu idejas (4)</i> .	CDESTECEP. (2002). Austrālija
Youth Enterprise Entrepreneurship (2003). Lielbritānija	Uzņēmējdarbība ietver <i>iespēju un tās atrašanu, radīšanu un attīstīšanu</i> . Būdami <i>apveltīti ar gribu, neatlaidību un apņēmību (11)</i> , var <i>pārvērst iespēju realitātē (3)</i> , vai tas būtu uzsākot vai uzturot biznesu, turpinot karjeru vai arī sava darba ietvaros.	Ir desmit uzņēmībai raksturīgie elementi: <i>panākumu motivācija (8)</i> , <i>autonomijas nepieciešamība (13)</i> , <i>kreativitāte un radošā domāšana (1)</i> , <i>iniciatīva, riska uzņemšanās (4)</i> , <i>iespējas meklēšana vai tās identificēšana, mērķa uzstādīšana (5)</i> , <i>pašapziņa (15)</i> , <i>kontroles iekšējais lokuss (12)</i> un <i>neatlaidība (11)</i> .	Bosma, N. un citi (2002) Nīderlande

Autors, valsts		Uzņēmējspēja (<i>entrepreneurship</i>)	Uzņēmība (<i>enterprise</i>)	Autors, valsts
Tekstu fragmenti				
Uzņēmējspēja (<i>entrepreneurship</i>)			Uzņēmība (<i>enterprise</i>)	
1.	Kreativitāte un inovācija	Kreativitāte, radoša domāšana	1.	
2.	Galvenais uzsvars jāliek uz ideju ģenerēšanu un attīstību	Ģenerēt un izmantot kreatīvas idejas un procesus	2.	
3.	Iespēju atrašana, radīšana, attīstīšana un pārvēršana realitātē	Spēja ģenerēt, identificēt un novērtēt iespējas	3.	
4.	Saprātīga un apdomāta risku uzņemšanās	Gatavība uzņemties risku, lai realizētu idejas	4.	
5.	Plānot un vadīt projektus, lai sasniegtu nosprausto mērķi	Plānot un organizēt, uzstādīt mērķi	5.	
6.	Prasme pārliecināt, vest sarunas, pārdot, piedāvāt	Mācēt sarunāt un iespaidot, izmantot iniciatīvu un pārvaldīt	6.	
7.	Baudīt pārmaiņas un inovācijas, kas sevī ietver nenoteiktības un sarežģītības augstāku līmeni	Būt elastīgiem un mācēt strādāt mainīgos apstākļos, prasme rīkoties nenoteiktās situācijās un pozitīvi reaģēt uz pārmaiņām	7.	
8.	Orientēšanās uz panākumiem un ambīcijas	Panākumu motivācija	8.	
9.	Iniciatīvas izrādīšana, lai virzītu lietas	Iniciatīva	9.	
10.	Domāt stratēģiski	Proaktivitāte	10.	
11.	Apveltīti ar gribu, neatlaidību un apņēmību	Neatlaidība	11.	
12.	Nelokāmība, augsts kontroles iekšējais lokuss	Kontroles iekšējais lokus	12.	
13.	Autonoma vadība	Autonomijas nepieciešamība, patstāvība	13.	
14.	Spēja pārvērst idejas darbībā	Spēcīga vēlēšanās piespiest procesiem notikt	14.	
15.	Pārliecība un ticība sev	Pašapziņa	15.	
16.	Vairāk informēts darbības kontekstā	Saprast un izklāstīt idejas un informāciju	16.	
17.	Atbildības uzņemšanās, lietu nokārtošana līdz galam	Atbildība	17.	
18.	Efektīva kontaktu nodibināšana	Komunikabilitāte, organizētība, godīgums	18.	
19.	Radoši risināt problēmas, nenoteiktībā lēmumu pieņemt intuitīvi, veidot tīklveida biznesu	Spēja pieņemt optimālus lēmumus nestandarta, pastāvīgi mainīgā situācijā, attiecīgi rīkoties dažādos kontekstos gan personīgā dzīvē, gan darbā, elastīga uzvedība	19.	
20.	Organizatorisko prasmju komplekts	Savākt, organizēt un analizēt informāciju, papildināt un pārvaldīt resursus, atrast atbilstību starp personīgajiem mērķiem un nepieciešamajām spējām, lai tos realizētu, strādāt komandā ar citiem cilvēkiem, būt elastīgiem un mācēt strādāt mainīgos apstākļos, sekot procesam un to novērtēt, saprast un izklāstīt idejas un informāciju, plānot un organizēt	20.	

Tikai atsevišķās teksta fragmentu nozīmes skaidrojuma pozīcijās ir identisku vārdu kombināciju nesakritība, bet tajā pašā laikā ir sakritība pēc to nozīmes.

Piemēram, 20. punktā uzņēmējspējas teksta traktējumu "Organizatorisko prasmju komplekts" autore pielīdzina uzņēmības traktējumam "Savākt, organizēt un analizēt informāciju, papildināt un pārvaldīt resursus, atrast atbilstību starp personīgajiem mērķiem un nepieciešamajām spējām, lai tos realizētu, strādāt komandā ar citiem cilvēkiem, būt elastīgiem un mācēt strādāt mainīgos apstākļos sekot, procesam un to novērtēt, saprast un izklāstīt idejas un informāciju, plānot un organizēt" (Kearney, 1999, 19. lpp.).

Paveiktā analīze var kalpot par pamatu atziņai, ka "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" ir gandrīz identiskas, bet uzņēmējspēja parasti tiek saistīta ar ekonomisko problēmu risināšanu, kā tas, piemēram, ir 6. teksta interpretācijas fragmentā "Prasme pārliecināt, vadīt sarunas, **pārdot, piedāvāt**", tajā pašā laikā uzņēmība aptver plašākus problēmu risināšanas aspektus dažādās dzīves situācijās, ko apliecina atbilstošā uzņēmības 6. punktā teksta fragments "Mācēt sarunāt un iespaidot, izmantot iniciatīvu un pārvaldīt".

Tāpēc turpmāk promocijas darbā, analizējot pētījumus par uzņēmējspēju, automātiski tiks pieņemts, ka tas pats plašākā kontekstā attiecas arī uz uzņēmību, katru reizi to speciāli neakcentējot. Turklāt konteksti var fleksibli mainīties: uzņēmība var pārveidoties par uzņēmējspēju vai, otrādi, uzņēmējspēja – par uzņēmību.

Piemēram, Pols Kērnijis (*Paul Kearney*) atzīst konteksta paplašināšanu: "komercijas kontekstā vai atklājot savu biznesu, uzņēmība saucas par uzņēmējspēju, bet cilvēkam uzņēmība vajadzīga arī tam, lai vadītu klubu, uzņemtu filmu, vestu savu mājas saimniecību, vadītu mācību klasi, palīdzētu sev un citiem" (Kearney, 1999, 36. lpp.). Turklāt Braiens Makenzi, Normans Smozers un Stīvs Ugbahs (*Brian McKenzie, Norman Smothers & Steve Ugbah, 2007*) veica pētījumu, kurā parādīts, ka dažādu nozaru pārstāvji – mūziķi, zinātnieki, sociālie darbinieki utt. – var radīt vai arī neradīt organizācijas vai arī pievienoties pie kādas esošās kompānijas, bet visos gadījumos šie cilvēki pamanīja jaunas iespējas vai arī paši tās radīja un izmantoja. Un rezultātā viņi spēja nopelnīt lielus līdzekļus gan sev, gan labdarības mērķiem vai arī sniedza milzīgu palīdzību. Tas nozīmē, ka viss sākas plašā sociālā kontekstā (uzņēmība), bet rezultātā ir ekonomiskais efekts (uzņēmējspēja). Tāpēc Braiens Makenzi un citi (2007) izvirzīja jaunu koncepciju, kurā uzņēmējspēja tika apskatīta indivīdu darbībā plašā sociālā, politiskā un ekonomiskā kontekstā.

Virkne *UNESCO* pētījumu, kuri veikti projekta "*Becoming enterprising – technical guidelines*" ietvaros (ACEID, 1994), par dažādu slāņu uzņēmīgiem cilvēkiem – vienkāršiem lauku iedzīvotājiem, sievietēm, kas bija atstātas bez iztikas līdzekļiem, bērniem, mātēm,

skolotājiem, sīkiem tirgotājiem un veiksmīgiem biznesmeņiem arī parāda, ka uzņēmība aptver visu vecumu un visu dzīves sfēru iedzīvotāju slāņus, kuri pieņēma dzīves situāciju mestos izaicinājumus, pamanīja un izmantoja iespējas, risināja dažāda rakstura problēmas un nopelnīja līdzekļus gan sev, gan savai ģimenei. Tādējādi sākuma posmā runa bija par cilvēku uzņēmību, bet pakāpeniski tā transformējās par uzņēmējspēju, jo viņu darba rezultātā tika izveidotas ekonomiskās vērtības.

Uzņēmējdarbības un uzņēmējspēju izpētes nepieciešamību uzņēmības būtības noskaidrošanā nosaka arī tas, ka uzņēmējdarbība kā sabiedrības ekonomiskās labklājības izaugsmes faktors, vēsturiski pētīta daudz vairāk nekā uzņēmība. Tāpēc no zinātniskā viedokļa būtu nepiedodami neizmantojot šo bagāto uzņēmējdarbības pētījumu materiālu, lai vispusīgi izpētītu uzņēmības būtību.

Pirmās atziņas par uzņēmējdarbības svarīgo lomu ekonomikā ir izteicis franču ekonomists Ričards Kantilons savā darbā "*Essaisur la nature du commerce en général*" (Cantillon, 1755), kas tika izdots pirms divarpus gadsimtiem. Šajā darbā pirmoreiz tika lietots 17. gadsimta franču vārds "*entreprendre*", kas apzīmēja uzņēmēju – individu, kurš uzņemas risku veidot jaunu uzņēmumu. Jēdziena "uzņēmējdarbība" attīstība vēsturiski vienmēr bijusi saistīta ar uzņēmēju. Skotu filozofs un ekonomists Ādams Smits (*Adam Smith*, 1776) savā fundamentālajā darbā "*An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*" ("Tautu bagātības cēloņu un dabas pētījums") runā par "*enterpriser*" kā personu, kura veido struktūras komerciāliem mērķiem. Pēc Smita domām, uzņēmēji reaģē uz ekonomiskajām pārmaiņām, tādējādi kļūstot par aģentiem, transformējot vajadzības par piedāvājumiem. Turpmākajā uzņēmējdarbības jēdziena attīstībā galvenais uzsvars tiek pārņemts no uzņēmēja (cilvēka) uz procesu. Austriešu ekonomists Jozefs Šumpēters (*Joseph Schumpeter*, 1934) pirmais raksturoja uzņēmējdarbību kā "kreatīvo sagraušanas" spēku, kas rada jaunus un labākus darbības veikšanas paņēmienus, vienlaicīgi sagraujot vecos. No Šumpētera laika līdz mūsdienām jēdzieni "uzņēmējdarbība", "uzņēmējspēja" un "uzņēmējs" aktīvi tiek pētīti, taču, kā atzīst dažādu valstu pētnieki, pašreiz šis process joprojām atrodas pirmsparadigmas fāzē, kuras raksturīgākās pazīmes ir liela uzskatu dažādība un daudzu konkurējošo teoriju un skolu esamība (Berge un citi, 2005; Audretsch, 2002; Stevenson, 2000; Virtanen, 1997; Bull & Willard, 1993; Bygrave, 1993; Gartner, 1990).

Tomēr, neskatoties uz visu šo dažādību, apkopojot un sistematizējot esošās teorijas un pieejas, šā promocijas darba autore izdala trīs galvenos izpētes virzienus:

1) uzņēmība (uzņēmējspēja) kā uzņēmējiem piemītošo dotību un īpašību kombinācija;

- 2) uzņēmība (uzņēmējspēja) kā cilvēka rīcība jaunas vērtības veidošanas procesā;
- 3) uzņēmība (uzņēmējspēja) kā cilvēka dotību un īpašību kombinācija ar viņa rīcību.

1) Uzņēmība kā uzņēmējiem piemītošo dotību un īpašību kombinācija

Pieejas, kurās "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" tiek izprastas kā personas īpašības: personas rakstura iezīmes, spējas, prasmes, zināšanas, motivācija, attieksmes, vajadzības, emocijas, utt., spēlē nozīmīgu lomu uzņēmības un uzņēmējdarbības teorijās. Šīs pieejas būtība ir šāda: 1) no sākuma nosaka, kas ir uzņēmējs, 2) pēc tam šos uzņēmējus novēro, pētot, ar kādām īpatnībām viņi atšķiras no tiem, kas nav uzņēmēji, un, zinot šīs īpatnības, definē uzņēmējspēju (Carton, Hofer & Meeks, 1998; Gartner, 1988).

Aiz šīs pieejas šķietamās vienkāršības slēpjas nopietnas grūtības un pretrunas, jo nav skaidrības, kurus uzskatīt par uzņēmējiem. Uzņēmēji tika noteikti ļoti dažādi, piemēram,

- "galvenais īpašnieks un vadītājs, kurš turklāt nekur citur vairs nestrādā" (Brockhaus, 1980, 510. lpp.);
- "indivīds, kurš uzsāka savu biznesu tur, kur agrāk tāda nebija, un šis bizness, pirms tas pārvērtās par ienesīgu struktūru, jau funkcionē vismaz 5 gadus un tajā iesaistīti 15 vai vairāk darbinieku" (Hornaday & Bunker, 1970, 50. lpp.);
- "cilvēks, kurš izmanto ražošanas faktoru jaunas kombinācijas, lai ražotu preces ar jaunu brendu" (Lachman, 1980);
- "uzņēmējs – tas ir indivīds vai komanda, kura atpazīst iespējas, savāc nepieciešamos resursus, rada un ir līdz galam atbildīgs par izveidotās organizācijas darbību. Cilvēks ir uzņēmējs tik ilgi, kamēr viņš ir iesaistīts uzņēmējdarbībā" (Carton, Hofer & Meeks, 1998, 8. lpp.);
- Latvijas Republikas IZM uzņēmējdarbības profesijas standartā teikts: "uzņēmējdarbības (komercdarbības) speciālists strādā saimnieciskās darbības sfērā, uzņēmumā, tā filiālēs, struktūrvienībās vai kā individuāls komersants, veicot stratēģisko plānošanu, administrēšanu, klientu (patērētāju un ražotāju) tirdzniecības pakalpojumu savstarpējo tiesību un pienākumu nodrošināšanu" (Izglītības un zinātnes ministrija, 2002).

Atšķirībā no uzņēmēju funkcijām, kuras viņiem atbilstoši uzņēmēja statusam pēc definīcijas bija jāveic kā uzņēmējiem, izriet pilnīgi dažādas viņu personības īpašības un rīcības. Tāpēc rodas pretrunas starp dažādām teorijām, kuras cenšas kodolīgi noteikt visbūtiskāko uzņēmēja psiholoģisko profilu, jo vienmēr kāda alternatīva teorija parāda pirmās teorijas ierobežojumus. Šā pētījuma gaitā veiktā analīze parādīja, ka uzņēmējspēja un

arī uzņēmība ir multikomponentu sistēmas un to būtību nevar mehāniski sašaurināt līdz to atsevišķiem vissvarīgākajiem komponentiem.

Tas, kā iegūta šī atziņa, tiks demonstrēts, izmantojot sasniegumu motivācijas un riska uzņemšanās teoriju analīzi.

1) Pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados Deivids Maklelands (*David McClelland*) izveidoja sasniegumu motivācijas teoriju ("*The achieving Society*") (McClelland, 1961), kura pretendēja kļūt par ekonomiskā uzplaukuma teoriju. Šīs teorijas būtība ir tā, ka tajā tiek apgalvots, ka uzņēmējiem ir lielāka vajadzība pēc panākumiem nekā tiem, kas nav uzņēmēji. Tā kā sasniegumu motivāciju var iemācīties, saskaņā ar šo teoriju var īstenot uzņēmēju sagatavošanu.

"Šīs teorijas ietvaros tika formēta mācību programmu bāze, kas bija mērķēta uz uzņēmējdarbības stimulēšanu pasaules mazattīstītos reģionos, un tā arī tika izmantota, lai novērtētu topošos uzņēmējus. Šī teorija bija gan vienkārša, gan eleganta, un par to sociālās zinātnes varēja tikai sapņot. Tā bija tik plaši pieņemta, ka sasnieguma motivācija bija kļuvusi par uzņēmējdarbības mācību programmu naglu. Tomēr tā bija kļūdaina teorija. Bet, lai to saprastu, bija vajadzīgi pētījumi, kas ilga vairāk par ceturtdaļu gadsimta. Un beigās tika konstatēts, ka uzņēmējiem sasnieguma motivācija nav augstāka kā tiem, kas nav uzņēmēji. Tas parāda, ka viena vienkārša, viengabalaina, bet kļūdaina teorija var ievest maldos veselu pētniecības virzienu" (Bygrave, 1993, p. 258–259).

Roberts Brokhaus (1982), izanalizējot vairāku sasniegumu motivācijas mācību kursu efektivitāti, secināja, ka tie nebija pietiekami rezultatīvi, jo iegūto zināšanu izmantošanas iespējas tika būtiski ierobežotas ar tām grūtībām, kas saistītas ar reālo biznesa vidi. Džefrijs Timons apgalvoja, ka panākumu motivācijas mācības ir veltīgas bez biznesa prasmju apguves (Timmons, Smollen & Dingee, 1985). Pīters Robinsons un citi (*Peter Robinson et al.*, 1991) parādīja, ka nevis vajadzība pēc panākumiem, bet pašcieņa, inovācija un paškontrolē ir vairāk raksturīgas uzņēmēju īpatnības. Tādējādi sasniegumu motivācija viena pati nevar nodrošināt uzņēmējdarbību, aizvietojošas visas uzņēmējspējas, kaut arī neviens nešaubās, ka veiksmīgiem uzņēmējiem nav zema sasniegumu motivācija.

2) Strīdīga ir arī atziņa par riska uzņemšanos. Daži pētnieki apgalvo, ka uzņēmējdarbība sākas ar riska uzņemšanos (Knight, 1942; Hornaday & Bunker, 1970; Rushing, 1999; Bosma et al., 2002). Pretstatā tam citi apgalvo, ka uzņēmējs nekad neuzņemas risku, bet minimizē iespējamo risku līdz tādai pakāpei, lai nebūtu jāriskē pat ar vismazāko, bet, kas tiešām ir nozīmīgi uzņēmējam, tā ir inovācija (Taffi, 1981; Gibb, 2007;

Друкер, 2004; Korunka et al., 2003; Davies, 2004; Brockhaus, 1982; Palmer, 1971). Hovards Stīvensons (*Howard Stevenson*, 2006) citē kāda ļoti veiksmīga uzņēmēja vārdus: "Mana attieksme pret risku un apbalvojumu ir šāda: apbalvojumu saņemt pašam, bet risku uzņemšanos atstāt citiem."

Roberts Brokhaus (1982) parādīja, ka uzņēmējdarbības dzinējspēks ir neapmierinātība ar savu darbu, bet uzņēmēju vērtību sistēma sastāv no vajadzības pēc panākumiem, neatkarības un vēlēšanās būt līderim. Perspektīviem uzņēmējiem kontroles iekšējais lokuss ļauj ticēt, ka viņi var efektīvi iespaidot biznesa rezultātu, ja viņi to personīgi pārvaldīs, bet, uzsākot biznesu, uzņemsies pieņemamu risku.

Baltijas Sociālo zinātņu institūta un Latvijas Zinātņu akadēmijas Ekonomikas institūta pētnieku B. Zepas, O. Treikales, A. Seleckas, I. Šūpules, J. Krišānes, I. Tomsones un L. Krastiņas veiktais pētījums par sabiedrības integrāciju un uzņēmējdarbību Latvijā atklāja riska uzņemšanās etnisko aspektu. "Krievu" uzņēmējdarbības stilam raksturīgs lielāks dinamisms un augstāks risks, turpreti "latviešu" uzņēmējdarbība ir mierīgāka un pieticīgāka" (Zepa, B., et al., 2004, 67. lpp.). Tas nozīmē, ka uzņēmējdarbību var veikt gan augstā, gan zemā riska līmenī.

No tā var secināt, ka, tāpat kā sasniegumu motivācija, arī tikai riska uzņemšanās nevar nodrošināt uzņēmējdarbību, aizvietojojt visu uzņēmējspēju, kaut arī bez tā ir skaidrs, ka mūsu postmodernajā pasaulē pārmaiņas ir norma un jebkuram ir jāorientējas un jāpieņem lēmumi nenoteiktībā un nestandarta situācijās, uzņemoties noteiktus riskus (Koķe, 2005, 1999; Žogla, 2006 a, b; Blūma, 2008; Rubene, 2006 b; Krūze un Kurilova, 2006; Garleja un Kangro, 2006); un tas it sevišķi attiecas uz uzņēmīgiem cilvēkiem.

Dī Breretons un Osvalds Džounss (*Dee Brereton & Oswald Jones*, 2001) secināja, ka uzņēmējspēja visdrīzāk ir organizatorisko prasmju kombinācija, nevis īpašas personas īpašības vai psiholoģiskas pazīmes, bet Pīters Robinsons un citi (Robinson et al., 1991) savos pētījumos parādīja, ka vislabāk uzņēmības būtību var raksturot kā noteiktu attieksmju kopumu, nevis kā personas īpašības vai demogrāfiskus raksturojumus.

Ginters Faltins (Günter Faltin, 2001) uzskata, ka uzņēmības centrā ir kreativitāte, jo pats galvenais ir ideju ģenerēšana un attīstīšana, bet Orviss Kolins un Deiviss Mūrs (*Orvis Collins & Davis Moore*, 1970) parāda, ka uzņēmēji ir stingri, pragmatiski cilvēki, kurus virza vajadzība pēc neatkarības un panākumiem.

Arī uzņēmējspējas citu kategoriju analīze dot tiesības secināt, ka pretrunu cēlonis starp dažādām tās teorijām izskaidrojams ar ierobežojumiem, kuros tiek mēģināts galveno

uzsvaru uzlikt uz uzņēmējspējas daudzšķautņainās koncepcijas atsevišķām pusēm vai pārspīlēt to nozīmīgumu, tādā veidā koncentrējoties uz vienu tās sastāvdaļu kā uz veselumu.

Tas nozīmē, ka uzņēmējspēja un uzņēmība nav ne sasniegumu motivācija, ne gatavība uzņemties risku, ne kreativitāte, ne organizatoriskas prasmes, ne speciālas attieksmes utt., ja šie elementi tiek apskatīti atsevišķi kā uzņēmējspējas vai uzņēmības aizvietotāji, un tajā pašā laikā visi šie elementi ir uzņēmējspējas un uzņēmības komponenti, bez kuriem nevar būt ne uzņēmējspējas, ne uzņēmības.

Jozefs Zingers un Henrijs Bloks (*Joseph Singer & Henry Bloch, 1990*), apkopojot vairākus nozīmīgus pētījumus, kas veltīti uzņēmējiem, sastādīja sarakstu ar vairāk nekā 80 uzņēmēju raksturīgām īpašībām (sk. 3. piel.), kas demonstrē neiespējamību radīt uzņēmēja universālu portretu vai arī noteikt uzņēmību, tikai pamatojoties uz uzņēmēju personiskām īpašībām, jo daļa no šīm īpašībām ir savstarpēji izslēdzošas, piemēram, noslēgtība – atklātība, konservatīvisms – inovatīvisms, pārgalvība – pieticība, ideālisms – reālisms.

Arī Reičela Bridža (*Rachel Bridge, 2005*), izpētot dažādu sfēru 40 veiksmīgu uzņēmumu rašanās vēsturi, nonāca pie slēdziena, ka vairākums veiksmīgu uzņēmēju nepieder pie "īpašas supermenu sugas" – viņi ir tādi paši cilvēki kā mēs visi. Viņi var būt veci un jauni, ar labu izglītību vai bez tās, vīrieši un sievietes, no dabas pašpārliecināti vai slimīgi bikli.

Autore uzskata, ka minēto pētnieku atziņas ir ļoti svarīgas, jo, ja, piemēram, gan ar konservatīvismu, gan inovatīvismu, gan noslēgtību, gan atklātību, gan labu izglītību, gan izglītības trūkumu var sasniegt uzņēmējdarbības rezultātu, tad acīmredzot šīs īpašības caur kādu kompensējošu mehānismu apvienojas ar kādiem citiem faktoriem, kuri, kopīgi darbojoties, sekmē rezultāta sasniegšanu.

Tātad uzņēmība, kā arī uzņēmējspēja nav atšķirīgu kategoriju aditīva mehāniska kombinācija, bet tā ir sistēma – iekšējo savstarpēji mijiedarbojošos un regulējošo komponentu multiplikatīva funkcija. Tas nozīmē, ka tās komponentiem atsevišķi vai to summai nepiemīt visas uzņēmējspējas vai uzņēmības īpatnības veselumā. Pastāv noteikts kompensācijas mehānisms, ar kura palīdzību dinamiskā sistēmā viena komponenta zems līmenis kompensējas ar citu komponentu augstu līmeni tādā veidā, ka visa sistēma ir spējīga funkcionēt kā vesela. Vesels ir kaut kas vairāk nekā tā daļas, un veselam ir īpatnības, kas ir neatkarīgas un atšķiras no tā daļu īpatnībām (O'Коннор & Макдермотт, 2006; Allwood, 1973; Olsen, 1968; Smith, 1963): "sistēmas ir apveltītas ar spējām radīt jaunas īpašības, kādas nav nevienai no tās sastāvdaļām. Sadalot sistēmu sastāvdaļās un izanalizējot katru no

tām, jūs nevarat paredzēt visas sistēmas īpašības" (O'Коннор & Макдермотт, 2006, 32. lpp.). Tāpēc, arī sadalot uzņēmējspēju un uzņēmību atsevišķos komponentos un pētot tos atsevišķi, mēģināt atklāt uzņēmības būtību nav iespējams. Uzņēmība jāuztver holistiski.

Tāpēc šajā pētījumā ir cita principiālā pieeja uzņēmības būtības izpētei. Un tā ir šāda: necensties izvēlēties, kura no teorijām ir labāka vai sliktāka, bet maksimāli tuvināt dažādās pozīcijas vienā kopveselumā, jo katra pētījuma atziņas atspoguļo uzņēmības būtības noteiktu pusi. Kā teicis Aristotelis: "Izpētīt īstenību vienā ziņā ir grūti, bet citā – viegli. Tas redzams no tā, ka neviens to nevar izdarīt pilnībā, bet arī necieš pilnīgu neveiksmi, katrs vienatnē kaut ko runā par dabu un, taisnību sakot, neko vai maz ko pasaka par īstenību, bet, kad to visu saliek kopā, rodas ievērojamas zināšanas." (Аристотель, 1934, otrā grāmata, pirmā nodaļa). Tādējādi autore izvirza uzdevumu turpmākajā promocijas darba gaitā pēc iespējas censties apvienot uzņēmības un arī uzņēmējspējas atsevišķos komponentus vienā kopējā sistēmā. Šī holistiskā pieeja vispār ir raksturīga pedagoģiskām tradīcijām: aplūkot un pētīt sarežģītas sistēmas, piemēram, cilvēku un viņa audzināšanu holistiski kā vienotu veselumu ar kopveseluma pieeju (Špona, 2006; Маслоу, 2006; Lieģeniece, 1999). Taču šī uzdevuma īstenošanai vispirms nepieciešama uzņēmības struktūras un starp tās komponentiem esošo saistību izpēte. Lai noteiktu uzņēmības struktūru, autore izanalizēja un sistematizēja hronoloģiskā kārtībā kopējā tabulā "Jēdzienu "uzņēmējs", "uzņēmējdarbība", "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" interpretācijas dažādu zinātnu nozaru un valstu autoru darbos", sākot no 1934. gada un beidzot ar 2009. gadu (sk. 3. piel.). Balstoties uz 3. pielikuma tabulas fragmentu, lai analizētu kategorijas, kuras veido uzņēmējspēju un uzņēmību kā cilvēka dotību un īpašību kombinācijas, tika izveidota 2. tabula. Tajā autores noteiktās kategorijas parādītas iekavās šriftā "*bold italic*" pēc atbilstošajiem teksta fragmentiem.

Uzņēmējspējas un uzņēmības kā cilvēka dotību un īpašību kombinācijas raksturojošo kategoriju analīzes paraugs

Autors, valsts,	Joma	Uzņēmējspēja – cilvēka dotību un īpašību kombinācija, kas nodrošina sekmīgu uzņēmējdarbību, un uzņēmība
Hornaday, J. Bunker, Ch. (1970) ASV	Uzņēmējdarbība	Vērtējot piecu ballu skalā, veiksmīgu uzņēmēju galvenās rakstura iezīmes ir šādas: 1) intelekts, kreativitāte, enerģiskums (<i>personas rakstura iezīme</i>), vajadzība pēc panākumiem (<i>vajadzība</i>), iniciatīva (<i>motivācija</i>) un pārliecība par saviem spēkiem (<i>pašvērtējums</i>) (5 balles); 2) gatavība uzņemties risku (<i>motivācija</i>), spēcīga vēlēšanās kļūt bagātam (<i>vajadzība</i>), spēja efektīvi nodibināt kontaktus (<i>spēja</i>), precīza realitātes uztvere (<i>orientēšanās</i>) (4 balles).
Meeks, F., Sullivan, L. (1992) ASV	Uzņēmējdarbība, masu mediji	Faktiski visu labāko mazo kompāņu dibinātāji saka: ja viņu business aizietu postā, viņi noteikti sāktu citu (<i>vajadzība</i>). Lai būtu veiksmīgs uzņēmējs, nedrīkst baidīties no izgāšanās (<i>emocijas</i>). Kopējās iezīmes, kas raksturīgas visveiksmīgākajiem uzņēmējiem, ir šādas: 1) pārliecība par saviem spēkiem (<i>personas rakstura iezīme</i>) – spēja pārvarēt piesardzību no neveiksmēm un iedvest ticību klientiem, investoriem un partneriem (<i>spēja</i>); 2) neatlaidība (<i>motivācija</i>) – spēja sirdī palikt optimistam un nepadoties neveiksmēm (<i>personas rakstura iezīme</i>); 3) elastība (<i>personas rakstura iezīme</i>) – iekšējs spēks, kas ļauj atgriezties iepriekšējā normālajā stāvoklī pēc sakāves izraisītajām ciešanām (<i>pašvērtējums</i>); 4) spēja saskatīt, kādā virzienā jāattīstās kompānijai un kā to izdarīt (<i>spēja</i>); 5) neatkarība (<i>personas rakstura iezīme</i>) – pozitīvas emocijas, ka esi pats sev saimnieks un nav jāatskaitās augstāk stāvošai priekšniecībai (<i>emocijas</i>); 6) drosmē (<i>personas rakstura iezīme</i>) – spēja novērtēt risku un no tā nebaidīties (<i>spēja</i>).
Žadaevs, J. (2001) Krievija	Uzņēmējdarbība, izglītība	Uzņēmība – tā ir personas spēja pieņemt optimālus lēmumus nestandarta pastāvīgi mainīgās situācijās (<i>spēja</i>). Uzņēmības kodols ir neatlaidība (<i>motivācija</i>), spēja riskēt (<i>spēja</i>), radoša domāšana (<i>domāšana</i>), organizētība, praktiskums, patstāvība, komunikabilitāte (<i>personas rakstura iezīmes</i>), iniciatīva (<i>motivācija</i>), godīgums, atbildība, noteiktība (<i>personas rakstura iezīmes</i>).
Rachel Bridge (2005), Lielbritānija	Ekonomika, uzņēmējdarbība, masu mediji	Lielākā daļa no veiksmīgiem uzņēmējiem nepieder "pie speciālas supermenu dzimtas" – viņi ir tādi paši cilvēki kā mēs visi. Viņi var būt veci un jauni, ar labu izglītību vai bez tās, vīrieši vai sievietes, no dabas pašpārliecināti vai slimīgi bikli. Īstenībā nozīme ir tikai tam, ka viņiem visiem ir noteikta attieksme: 1) absolūta kaislība (<i>emocijas</i>) un pilnīga pārliecība par to, ar ko viņi nodarbojas (<i>izziņa, attieksme</i>); 2) spēja katru neveiksmi uztvert kā jaunu iespēju, nevis kā katastrofu (<i>spēja</i>); 3) neatlaidība un atteikšanās padoties (<i>motivācija</i>); 4) bezgalīgs optimisms (<i>personas rakstura iezīme</i>); 5) spēja ieraudzīt potenciālu iespēju (<i>spēja</i>); 6) prasme labi atrisināt problēmas (<i>prasme</i>). Galvenais viņu virzītājspēks ir vēlēšanās radīt kaut ko savu un to pārvaldīt (<i>vajadzība</i>). Veiksmīgi uzņēmēji ir spējīgi saskatīt perspektīvu (<i>spēja</i>), viņiem ir drosmē lauzt šablonus, nevis vienkārši automātiski sekot jau esošajam dzīvesveidam (<i>personas rakstura iezīme</i>).

Jau pamatojoties tikai uz 2. tabulā redzamo uzņēmējspējas un uzņēmības interpretāciju analīzi, var redzēt uzņēmības struktūras noteikšanas un sistematizēšanas iespējas lielās kategorijās, tādās kā spējas, prasmes, personas rakstura iezīmes, vajadzības, motivācija, emocijas, izziņa, domāšana, pašvērtējums, attieksme. Visas šīs kategorijas atspoguļo tikai cilvēka dotības un īpašības. Tomēr, ņemot vērā uzņēmēju personas īpašību lielo izkliedi un pretrunas starp dažādām iepriekšminētajām teorijām un pieejām, kuras cenšas interpretēt uzņēmējspēju un uzņēmību kā uzņēmējiem piemītošās dotības un īpašības, kā arī nespēju izveidot uzņēmēju universālu "portretu" (Singer & Bloch, 1990; Bridge, 2005), Viljams Baigreivs un Čarlzs Hofers (*William Bygrave & Charles Hofer*, 1991) ieteica pārnest fokusu no uzņēmēja personiskiem raksturojumiem uz uzņēmējdarbības procesa raksturojumiem un cilvēka rīcību tajā. Tieši tāpēc par uzņēmības būtības izpēti 2. virzienu autore noteica uzņēmējspēju kā cilvēka rīcību uzņēmējdarbības procesa īstenošanā vai paplašinātā kontekstā – uzņēmību kā cilvēka rīcību jaunas vērtības veidošanas procesā.

2) Uzņēmība (uzņēmējspēja) kā cilvēka rīcība jaunas vērtības veidošanas procesā

Viljams Gartners (*William Gartner*, 1988) rīcības lomu uzņēmības būtības izpratnē pamatoja filozofiski: "Uzņēmība nav vienkārši noteiktu cilvēku īpašību kopums vai fiksēts īpašs indivīda eksistences stāvoklis, bet tā ir kas tāds, kas izpaužas, tikai piedaloties noteiktā procesā. Tātad nevar būt uzņēmēja ārpus uzņēmējdarbības procesa. Kā mēs varam atdalīt dejotāju no dejas? Kad mēs apskatām uzņēmējspēju no rīcības konteksta, mēs mākslīgi neatdalām dejotāju no dejas" (Gartner, 1988, 28. lpp.).

Piekrītot šim loģiskajam viedoklim, tika izlemts izstudēt materiālus, kuros uzņēmējspēja tiek apskatīta kā cilvēka rīcība, lai īstenotu uzņēmējdarbības procesu, un paplašinātā variantā, uzņēmība – kā cilvēka rīcība, lai realizētu iespējas personiskā vai sociālā kontekstā. Dažādu autoru darbos tas tiek apskatīts divējādi:

a) tiešā veidā, kad uzņēmējdarbības procesā tiek apskatīta tieši uzņēmēju darbība (sk. 3. piel. tabulas 1.–10. pozīciju "Uzņēmējs" un 20.–25. pozīciju "Uzņēmējdarbība un uzņēmējs");

b) netiešā veidā, kurā par uzņēmēja rīcību var spriest no uzņēmējdarbības procesa (sk. 3. piel. tabulas 11.–19. pozīciju "Uzņēmējdarbība").

a) Pētnieki un zinātnieki, saistot tiešā veidā uzņēmējspēju un uzņēmību ar uzņēmēja rīcību uzņēmējdarbībā, uzskata, ka uzņēmējs ir indivīds, kurš identificē iespējas (Lechner & Kirschenhofer, 2005; Stevenson, 2000; OECD, 1998; Carton, Hofer & Meeks, 1998;

Kirzner, 1997), savāc nepieciešamos resursus (Carton, Hofer & Meeks, 1998; Kirzner, 1997; Lechner & Kirschenhofer, 2005), rada un nes pilnu atbildību par radītās organizācijas darbību (Gartner, 1988; Carton, Hofer & Meeks, 1998). Cilvēks ir uzņēmējs, kamēr viņš turpina piedalīties uzņēmējdarbībā (Drucker, 1993; Kirzner, 1997; Carton, Hofer & Meeks, 1998). Galvenā uzņēmēja funkcija ir pieņemt nenoteiktību, kas saistīta ar nestandarta situācijām, adaptēties pārmaiņām (OECD, 1998), uzņemties risku, kas saistīts ar neparedzētiem notikumiem (Knight, 1942).

b) Vairums autoru uzņēmējdarbību raksturo kā "pārmaiņu procesu" (Audretsch, 2002), "kaut kā cita radīšanas procesu" (Curran & Stanworth, 1998), "dinamisku procesu" (Virtanen, 1997), un viņus interesē process un rezultāti, bet ne cilvēkfaktors, kas nosaka procesa rezultātu. Savā ekonomiskās attīstības teorijā (*Theory of Economic Development*) Jozefs Šumpēters (*Joseph Schumpeter*, 1934) noteica uzņēmējdarbību kā jaunu kombināciju realizēšanu visos līmeņos, sākot no jaunu preču un jaunu ražošanas metožu ieviešanas un beidzot ar jaunu organizāciju un ražošanu radīšanu.

Savā menedžmenta teorijā Pīters Druklers pauž, ka ne katrs mazais bizness ir uzņēmējdarbība, ja biznesmens dara to pašu, kas jau agrāk vairakkārt ticis izdarīts, kaut arī viņš, protams, uzņemas risku. Tikai pielietojot jaunas koncepcijas un menedžmenta tehnikas, ieplānojot jaunus procesus un līdzekļus, radot jaunus tirgus un atrodot jaunus klientus, viņi kļūst par uzņēmējiem (Drucker, 1993). Tas nozīmē, ka novitāte ir uzņēmējdarbības svarīgs raksturojums (Schumpeter, 1934; Singer & Bloch, 1990; Knight, 1942; Drucker, 1993; OECD, 1998). Savā uzņēmējdarbības funkcionālas personības teorijā Zingers un Bloks (*Singer & Bloch, 1990, 1. lpp.*) nonāk pie slēdziena, ka "neskatoties uz to, ka vēl nav izstrādāta skaidra un precīza uzņēmēja definīcija, tomēr ir vispārējs atzinums, ka inovatīvs izpildījums ir uzņēmējdarbības veiksmes atslēgas kritiskā determinante".

Vārds "jaunais" ir kļuvis par atslēgas vārdu uzņēmējdarbības būtības izpratnē, un daudzi autori to aktīvi izmanto: "jauns objekts, jauns projekts, jauni pakalpojumi" (Curran & Stanworth, 1998), "jaunas vērtības" (Virtanen, 1997), "jauna kompānija" (Draheim, 1972), "jauna organizācija" (Gartner, 1988; Bygrave, 1993). Tas tiek atspoguļots 3. tabulā "Uzņēmējdarbība kā jaunas vērtības veidošanas process", kas izveidota, balstoties uz 3. pielikuma tabulas fragmentu.

Uzņēmējdarbība kā jaunas vērtības veidošanas process

Autors, valsts	Joma	Uzņēmējdarbības jēdziena traktējumi
Schumpeter (1934) Austrija, Vācija, ASV	Ekonomika Uzņēmējdarbība	Uzņēmējdarbība – tā ir jaunu kombināciju realizēšana visos līmeņos no jaunas preces ieviešanas un jaunas ražošanas metodes līdz jaunas organizācijas realizēšanai un jaunai rūpniecībai .
Draheim, K. P. (1972)	Ekonomika	Uzņēmējdarbība ir jaunas kompānijas radīšanas akts.
Gartner, W. (1988, 11. lpp.) ASV	Uzņēmējdarbība Līderisms	Uzņēmējdarbība – tā ir jaunu organizāciju radīšana. Uzņēmējus no "neuzņēmējiem" atšķir tas, ka uzņēmēji rada organizācijas, turpretī "neuzņēmēji" – nerada.
Churchill, N.C. (1992) ASV	Uzņēmējdarbība	Uzņēmējdarbība ir process, kas atklāj un attīsta iespējas lai, pielietojot inovāciju un izmantojot šīs iespējas, radītu vērtības, neskatoties uz resursiem (cilvēki un kapitāls) vai uzņēmēja pozīciju jaunā vai arī jau esošajā kompānijā .
Bygrave, W. (1993, 257. lpp.) ASV	Uzņēmējdarbība	Uzņēmējdarbības process iekļauj sevī visas funkcijas un darbības, kas saistītas ar iespēju identificēšanu un organizācijas radīšanu, lai realizētu šīs iespējas. Uzņēmējdarbības notikums ietver sevī jaunas organizācijas radīšanu, lai īstenotu iespējas. Attiecīgi uzņēmējs ir cilvēks, kas identificē iespējas un rada organizāciju tās īstenošanai.
Virtanen, M. (1997, 6. lpp.) Somija	Ekonomika, Mazais bizness	Uzņēmējdarbība ir dinamisks process, ko radījis un vada indivīds (uzņēmējs), kurš cenšas izmantot ekonomisku inovāciju , lai tirgū radītu jaunas vērtības . Uzņēmējs – tas ir cilvēks, kuram ir uzņēmējdarbības prāts ar spēcīgu vajadzību pēc panākumiem.
Curran, J. & Stanworth, J. (1998, 12. lpp.) Lielbritānija	Rūpniecības socioloģija, Bizness	Uzņēmējdarbība ir kaut kā cita radīšanas process: jauna objekta , kas orientēts uz jaunu projektu vai pakalpojumu , vai vismaz kaut kā tāda radīšanu, kas ievērojami atšķiras no produktiem un pakalpojumiem, kuri jau ir kaut kur piedāvāti tirgū.
Shane, S., Venkataraman, S. (2000) ASV, Indija	Ekonomika, Biznesa administrēšana	Uzņēmējdarbība ir process, kura gaitā tiek atrastas, novērtētas un realizētas preču vai pakalpojumu radīšanas iespējas. Pie uzņēmējdarbības pieder arī jaunu iespēju avotu izpēte, atrašanas process, novērtēšana un iespēju realizācija.

Izanalizējot 3. tabulu, var secināt, ka dažādu nozaru autoriem uzņēmējdarbības būtības izpratnē ir lielāka vienprātība nekā autoriem, kuri pēta uzņēmējspējas un uzņēmības būtību. Tomēr arī šajos uzskatos ir neskaidrības. Piemēram, neviens no autoriem nedefinē un neskaidro vārda "jauns" nozīmi un tā saistību ar pārmaiņām. Tādējādi, kaut arī ir sava pievilcība vienkāršoti noteikt uzņēmējdarbību kā vairāku pasākumu realizēšanu, kas sekmē inovatīvas pārmaiņas, šis vienkāršums maskē būtisku neskaidrību. Jēdzienam "pārmaiņas" ir relatīvs raksturs. Ko var uztvert kā pārmaiņas viens cilvēks vai uzņēmums, tas var arī nebūt jaunums visai rūpniecības nozarei. Vai arī pārmaiņas vienas valsts rūpniecībā ne vienmēr uzskatāmas par globālās rūpniecības pārmaiņām (Audretsch, 2002).

Un ne tikai jēdzienam "pārmaiņas" ir relatīvs raksturs, bet arī vārdam "jauns". Faktiski būtu naivi gaidīt, ka katrs "jauns" būtu kaut kas jauns absolūtā nozīmē, t.i., pasaules mērogā, kļūstot par sabiedrības sasniegumu vai īstenojoties konkrētā rezultātā, kas ir diezgan nereāli mūsdienās, tūlītējā informācijas apmaiņas gadsimtā, kad jebkuras idejas var momentāni tikt uztvertas pasaules dažādās vietās. Tāpēc, balstoties uz pētījuma paplašināto sociālo kontekstu, autore pieņem, ka ar vārdu "jauns" ir jāsaprot kaut kas tāds, kas agrāk nav bijis konkrēta cilvēka vai grupas darbības ietvaros, bet tas var arī attiekties uz plašāku sociālo kontekstu.

Viena no principiālākajām pretrunām uzņēmējdarbības traktēšanas pieejās ir starp amerikāņu un eiropiešu uzņēmējdarbības skolu pozīcijām: ASV uzņēmējdarbība tiek definēta kā "tiekšanās pēc iespējām aiz robežām tiem resursiem, kurus mēs momentā kontrolējam" (Stevenson, 2000, 2. lpp.), un uzņēmējdarbības koncepcija visumā orientēta uz kompānijas izaugsmi un paplašināšanos, turpretī Eiropas ekonomika galvenokārt orientēta uz maziem un vidējiem uzņēmumiem (Bikse, 2004; Wilson, 2008), kuri desmitiem gadu var neatjaunoties. Tieši tāpēc, pēc Hovarda Stīvensona (*Howard Stevenson, 2006*) uzņēmējdarbības rīcības teorijas, Eiropā uzņēmējdarbības jēdziena fokusā vairāk atrodas menedžmenta funkcionālās prasmes, lai vadītu mazo biznesu, nevis tās prasmes, kuras nepieciešamas, lai radītu, finansētu un attīstītu intensīvi augošas kompānijas (Twaalfhoven & Wilson, 2004).

Situācija Latvijā ir līdzīga situācijai Eiropā. Latvijas uzņēmēja profesijas standartā teikts: "Uzņēmējdarbības (komercdarbības) speciālists strādā saimnieciskās darbības sfērā, uzņēmumā, tā filiālēs, struktūrvienībās vai kā individuāls komersants, veicot stratēģisko plānošanu, administrēšanu, klientu (patērētāju un ražotāju) tirdzniecības pakalpojumu savstarpējo tiesību un pienākumu nodrošināšanu" (Izglītības un zinātnes ministrija, 2002).

Kā loģiskas sekas pieņemtajam uzņēmēja funkciju traktējumam ir saraksts, kurš satur trīs grupas ar prasmēm, kas uzņēmējam nepieciešamas, lai vadītu mazo vai vidējo biznesu. Raksturīgi, ka šajos prasmju un spēju sarakstos nav neviena vārda par kreativitāti, inovāciju, jaunu iespēju un vērtību identificēšanu un radīšanu.

Eiropas Uzņēmējdarbības pētniecības fonds (*European Foundation for Entrepreneurship Research, EFER*) atzīst šādu uzņēmējdarbības būtības izpratni, uzskatot to arī par vienu no faktoriem, kas nosaka eiropiešu uzņēmējdarbības atpalcību no amerikāņiem (Harvard Business School, 2008; Twaalfhoven & Wilson, 2004; Stevenson, 2006; Audretsch, 2002). Mūsdienās tiek pārskatīta šī jautājuma risināšanas eiropiskā pieeja, un EFER ir izstrādājis virkni rekomendāciju, lai Eiropas augstākajā izglītībā veiktu pārmaiņas uzņēmējdarbības apgūvē (Wilson, 2007; Twaalfhoven & Wilson, 2004).

Kaut arī šī uzņēmējspējas izpētes virziena pieejas fokusā atrodas uzņēmējdarbības process, tomēr netieši tiek atklāta arī informācija par cilvēka rīcību, jo cilvēks ir tas, kas īsteno šo procesu: atklāj, identificē, novērtē, attīsta un realizē iespējas un resursus, pielieto inovāciju un rada jaunas vērtības (Gartner, 1988; Churchill, 1992; Bygrave, 1993; Virtanen, 1997; Kirzner, 1997; Shane & Venkataraman, 2000; Youth Enterprise & Entrepreneurship, 2003).

Neskatoties uz amerikāņu un eiropiešu tradicionālo skolu uzskatu vēsturisko nesakritību un ņemot vērā uzsākto aktuālo procesu, kas saistīts ar inovāciju kā būtisku faktoru eiropiskās uzņēmējdarbības attīstīšanā, iespējams noformulēt pētnieku kopējo viedokli par uzņēmējspēju un uzņēmību kā rīcību, kurā indivīds identificē un novērtē iespējas, ģenerē jaunas idejas, organizē resursus, lai realizētu jaunās vērtības, pieņem nenoteiktību, kas saistīta ar nestandarta situācijām, un adaptējas pārmaiņām.

Bet pastāv vēl trešais uzņēmības un uzņēmējspējas būtības izpratnes pētījumu virziens, kurā tiek apvienotas cilvēka dotības un īpašības ar viņa rīcību, un šis virziens novērš pretrunas un ierobežojumus, kas atklājas uzņēmības būtības analīzē divos pirmajos pētnieciskajos virzienos.

3) Uzņēmība (uzņēmējspēja) kā cilvēka dotību un īpašību kombinācija ar viņa rīcību

Kaut arī uzņēmējdarbībā jebkuru cilvēku raksturo viņam piemītošs dotību un īpašību kopums, tomēr bez attiecīgas rīcības cilvēks nespēj radīt nekādu personiski vai sociāli nozīmīgu vērtību. Aristotelis savā darbā "Metafizika" saka, ka "Nevar būt celtnieks, kas

neko nav uzcēlis, vai nevar būt cītarists, kas nekad nav spēlējis cītaru" (Аристотель, 1934, astotā grāmata, astotā nodaļa). Tas nozīmē, ka cilvēks nevar iegūt pieredzi, nepiedaloties procesā un neveicot nekādu darbību, jo, tikai pamatojoties uz savu pieredzi, viņš ir spējīgs izpildīt praktisku darbu un radīt ko jaunu savā dzīvē (Dewey, 1974; Роджерс, Фрейберг, 2002; Hynes, 1996; McMullan & Long, 1987; Wilson, 2008; Kearney, 1999).

Taču, ja cilvēks iesaistās uzņēmējdarbībā, bet viņam trūkst atbilstošu personas dotību un īpašību kombinācijas: spējas, prasmes, personas rakstura iezīmes, motivācijas, vajadzības, attieksmes, kuras ir nepieciešamas sekmīgai darbībai, tad ko no šādas uzņēmējdarbības var sagaidīt? Neveiksmes cēlonis, ieviešot Deivida Maklelanda (1961) sasniegumu motivācijas teorijas pamatnostādnes uzņēmējdarbības praksē (Brockhaus, 1982), kā jau tika apskatīts, tiek izskaidrots ar to, ka mācīšanās procesā galvenais uzsvars tika fokusēts uz sasnieguma motivācijas attīstīšanu, bet tas nav pietiekami, lai atrisinātu problēmas un rīkotos reālas dzīves apstākļos. Tādējādi var uzskatīt, ka gan uzņēmības, gan arī uzņēmējspējas būtība pilnīgāk atklājas cilvēka dotību un īpašību kombinācijā ar viņa rīcību. Šīs atziņas analīzes fragments dots 4. tabulā "Uzņēmības (uzņēmējspējas) kā cilvēka dotību un īpašību kombinācijas ar viņa rīcību būtības izpratnes analīzes fragments"; šī tabula tika izveidota, balstoties uz 3. pielikuma tabulas fragmentiem.

Uzņēmības (uzņēmējspējas) kā cilvēka dotību un īpašību kombinācijas ar viņa rīcību būtības izpratnes analīzes fragments

Autors, organizācija	Joma	Uzņēmības kā cilvēka dotību un īpašību kombinācijas ar viņa rīcību interpretācijas piemēri
Gibb, A. (2007) Lielbritānija	Business Menedžments Izglītība	<p>Uzņēmējspēja – tā ir uzvedība (<i>rīcība</i>), prasmes (<i>prasmes</i>) un raksturīgas pazīmes, kas pielietotas individuāli un/vai kolektīvi, lai radītu, izmantotu un baudītu pārmaiņas un inovācijas (<i>emocijas</i>), kuras sevī ietver augstāku nenoteiktības un sarežģītības līmeni, un tas viss ir līdzeklis, lai sasniegtu pašrealizāciju.</p> <p>Uzvedība uzņēmējdarbībā ir iespēju meklēšana un identificēšana (<i>rīcība</i>), iniciatīva projektu realizēšanā, radoša problēmu risināšana (<i>rīcība</i>), autonoma vadība, atbildības uzņemšanās un tiesību realizēšana projektā (<i>rīcība</i>), projekta realizēšana līdz galam, efektīva kontaktu nodibināšana, situācijas radoša analīze, apdomīga risku pieņemšana (<i>rīcība</i>).</p> <p>Uzņēmējspējas pazīmes ir ambīcijas un orientēšanās uz panākumiem (<i>pašvērtējums</i>), ticība saviem spēkiem (<i>pašvērtējums</i>), izturība (<i>personas rakstura iezīme</i>), augsts kontroles iekšējais lokuss (<i>pašvērtējums</i>), orientācija uz darbību, vēlēšanās mācīties caur darbību (<i>mācīšanās</i>), darba mīlestība, apņēmība, kreativitāte (<i>personas rakstura iezīme</i>).</p>
UNESCO (1994, 35. lpp.)	Izglītības politika Uzņēmējdarbība	<p>Pētījumi par dažādu slāņu uzņēmīgiem cilvēkiem – vienkāršiem lauku iedzīvotājiem, sievietēm, kas bija atstātas bez iztikas līdzekļiem, bērniem, mācītājiem, skolotājiem, sīkiem tirgotājiem un veiksmīgiem biznesmeņiem, kuri grūtā brīdī nesalūza un atrada savu problēmu risinājumu, parādīja, ka "visos šajos dzīves scenārijos, neskatoties uz problēmu lielumu vai raksturu, visi šie cilvēki domāja pozitīvi un optimistiski (<i>domāšana</i>) un pieņēma dzīves mesto izaicinājumu, nevis vienkārši baidījās par iespējamo nākotnes postu (<i>rīcība</i>). Viņu motivācija uz panākumiem bija spēcīga un nelokāma (<i>motivācija</i>), un tā rezultātā tika identificētas un izmantotas iespējas, kas atbilda izvirzītajiem mērķiem (<i>rīcība</i>). Viņiem bija raksturīga refleksīvā, nevis impulsīvā domāšana (<i>domāšana</i>), viņi savas domas transformēja iniciatīvā, pieņēma lēmumu un rīkojās neatkarīgi no citiem (<i>rīcība</i>). Protams, bija arī bailes un šaubas (<i>emocijas</i>). Tās taču ir cilvēkiem piemītošas īpašības, bet bailes, šaubas un pat sāpes tika pārvarētas problēmu risināšanas gaitā, nevis paliekot pasīviem stresu un apstākļu upuriem (<i>rīcība</i>). Šie cilvēki bija iniciatori (<i>motivācija</i>), un inovācija, kreativitāte un elastība (<i>personas rakstura iezīme</i>) bija šiem cilvēkiem piemītošās īpašības. Viņi bija neatkarīgi (<i>personas rakstura iezīme</i>) un pašpārliecināti (<i>pašvērtējums</i>), tādi, kas lauž stereotipus un rutīnu (<i>rīcība</i>)".</p>
OECD (1998, 11. lpp.)	Ekonomika	<p>"Uzņēmēji ir ekonomiskā tirgus pārmaiņu un izaugsmes aģenti; viņi darbojas, un tā rezultātā paātrinās inovatīvo ideju ģenerēšana, izplatība un pielietošana (<i>rīcība</i>). Uzņēmēji ne tikai enerģiski meklē un identificē izdevīgas ekonomiskās iespējas (<i>rīcība</i>), bet ir arī gatavi uzņemties risku (<i>motivācija</i>), lai noskaidrotu, vai viņu intuīcija ir bijusi pareiza."</p>
Goodman, J. P. (1994) ASV	Uzņēmējdarbība	<p>Kaisle (<i>emocijas</i>), izvēle un dziļas zināšanas – tie ir faktori, kas faktiski nosaka katra uzņēmēja panākumus.</p> <p>Veiksmīgiem uzņēmējiem</p> <p>– praktiski nav lielu neveiksmju, bet viņiem ir pieredze, no kuras tie mācās (<i>mācīšanās</i>). Viņi netērē daudz laika, lai</p>

Autors, organizācija	Joma	Uzņēmības kā cilvēka dotību un īpašību kombinācijas ar viņa rīcību interpretācijas piemēri
		<p>pārdzīvotu bijušos zaudējumus un lai apraudātu esošās sāpes (<i>rīcība</i>);</p> <p>– ir iztēle un spēja piedāvāt alternatīvus scenārijus (<i>spēja</i>). Iztēle – tā ir spēja ievērot iespējas un saskatīt, kur tās varētu atbilst uzņēmēja interesēm (<i>spēja</i>);</p> <p>– nekad nav tā, ka viņi ir likteņa upuri, bet viņi zina, ka vienmēr ir izvēle un kā jārikojas, lai gūtu panākumus un kļūtu laimīgi (<i>spēja</i>), viņi mācās no kļūdām (<i>mācīšanās</i>) un negaidītas situācijas uztver kā izaicinājumu, nevis kā krīzi (<i>rīcība</i>).</p>
Joachim, A. Wilcox, S. (2000) ASV	Business Uzņēmējdarbība	<p>Veiksmīgiem uzņēmējiem ir noteiktas īpašības: atvērtība jaunievedumiem (<i>personas rakstura iezīme</i>) un nepārejoša neatlaidība šķēršļu priekšā (<i>motivācija</i>), prasme ātri reaģēt uz notikumiem (<i>prasme</i>). Oportunisti uzvedas kā čempionismagsvari: viņi visu laiku pārvietojas, vēro un novērtē (<i>rīcība</i>). Viņiem ir pārdabiska spēja novērtēt tirgus deficītu, saprast klienta vajadzības un uzlabot savu biznesu (<i>spēja</i>), lai paliktu konkurētspējīgi un vienmēr būtu orientēti uz klientu (<i>spēja</i>). Veiksmīgiem oportunistiem bieži vien attiecībās ar cilvēkiem ir laba intuīcija, un viņi ir meistari atrast alianses un partnerību (<i>prasme</i>), kas it kā palielina viņu ierobežotos resursus veiksmīgam mārketingam un virzībai uz priekšu.</p>

Teksta fragmentu analīzes gaitā 4. tabulā autore ar citātiem kursīvā atzīmējusi atbilstošās **dotības, īpašības** vai **rīcību**. Pamatojoties uz 4. tabulā veikto teksta fragmentu analīzi, 5. tabulā atsevišķi saturiski apkopotas "**Dotības un īpašības**": prasmes, spējas, vajadzības, personas rakstura iezīmes, pašvērtējums, emocijas, motivācija, domāšana, izziņa (tabulas kreisajā pusē) un "**Rīcība**" (tabulas labajā pusē).

5. tabula

Uzņēmības (uzņēmējspējas) būtības izpratnes analīzē 4. tabulā noteikto cilvēka dotību un īpašību atdalīšana no viņa rīcības

<p align="center">Dotības un īpašības (prasmes, spējas, vajadzības, personas rakstura iezīmes, pašvērtējums, emocijas, motivācija, domāšana, izziņa)</p>	<p align="center">Rīcība</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kreativitāte, iniciatīva, atbildība, spēja rīkoties ar riskiem. 2. Pozitīva un optimistiska domāšana. 3. Spēcīga un nelokāma motivācija uz panākumiem. 4. Reflektīvā, nevis impulsīvā domāšana. 5. Iniciatīva un inovācija, kreativitāte un elastība. 6. Neatkarība, pašpārliecība un augsts kontroles lokuss. 7. Gatavība uzņemties risku. 8. Kaisle, izvēle un dziļas zināšanas. 9. Iztēle un spēja izstrādāt un piedāvāt alternatīvus scenārijus. 10. Spēja pamanīt iespējas un saskatīt, kur tās varētu atbilst savām interesēm. 12. Atvērtība jaunievedumiem un nepārejoša neatlaidība šķēršļu pārvarēšanā. 13. Prasme ātri reaģēt uz notikumiem. 14. Cilvēku vajadzību saprašana. 15. Laba intuīcija attiecībās ar cilvēkiem. 16. Prasme atrast alianses un partnerību. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viņi meklē, identificē un izmanto iespējas sava mērķa sasniegšanai. 2. Viņi problēmas risina radoši. 3. Pieņemot lēmumus, viņi rīkojas neatkarīgi. 4. Viņi uzņemas atbildību par projektu un realizē to līdz galam, kā arī izmanto iegūtās tiesības. 5. Viņi efektīvi nodibina kontaktus. 6. Viņi radoši analizē situācijas un uzņemas apdomīgus riskus. 7. Problēmas viņi pārvar risināšanas ceļā, nevis paliek pasīvi stresu un apstākļu upuri. 8. Viņi lauž stereotipus un rutīnu. 9. Viņi mācās darot, tas ir – no savām kļūdām un no savas pieredzes (mācīšanās).

5. tabulā var redzēt, ka tikai ar dotībām un īpašībām, kuras raksturo cilvēka potenciālu, bet bez noteiktas rīcības nekāda jauna vērtība (uzņēmības un uzņēmējspējas atslēga determinante) nevar tikt izveidota. Piemēram, pozitīva un optimistiska domāšana (sk. dotību un īpašību 2. pozīciju) nenovedīs pie jaunas vērtības, ja cilvēks ir pasīvs un nemeklē iespējas sava mērķa sasniegšanai (sk. rīcības 1. pozīciju). Un otrādi, ja cilvēks, pieņemot lēmumus, rīkojas neatkarīgi (sk. rīcības 3. pozīciju), bet viņš nevar saskatīt iespējas, kas varētu atbilst viņa interesēm (sk. dotību un īpašību 10. pozīciju), viņam būs grūti orientēties šajā situācijā. Jau analizējot šo fragmentu, var secināt, ka uzņēmības būtības izpratne var tikt sasniegta, tikai apskatot cilvēka dotības un īpašības kombinācijā ar viņa rīcību.

Cilvēka uzņēmību raksturojošā rīcībā parādās ļoti svarīga pedagoģiskā kategorija – mācīšanās: "Viņi mācās darot, tas ir – no savām kļūdām un no savas pieredzes". Šajā pētījumā mācīšanās ir stūrakmens gan uzņēmības pedagoģiskās izpratnes izpētē, gan arī "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" izstrādē.

Apkopojot 1.1. nodaļā "Uzņēmības būtības izpratnes raksturojums" iegūtās atziņas, var izdarīt šādus secinājumus

1. Uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas pētījumi var tikt izmantoti par pamatu uzņēmības pētniecībai, ja cilvēka rīcība un to rezultāti tiek apskatīti plašākā sociālā, ne tikai ekonomiskā kontekstā.
2. Uzņēmējspējas atslēgas determinante ir jaunas ekonomiskas vērtības izveidošana, bet uzņēmības atslēgas determinante ir jaunas vērtības izveidošana jebkurā dzīves sfērā.
3. Uzņēmība ir dinamiska sistēma, kurā integrētas cilvēka dotības un īpašības ar viņa rīcību. Tāpēc uzņēmības būtība jāpēta holistiski, pēc iespējas maksimāli integrējot esošās uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības dažādu pētījumu atziņas.
4. Uzņēmības būtības pedagoģiskā izpratne, kā arī studentu uzņēmības veicināšanas pedagoģiskie aspekti studiju procesā jāpamato ar veseluma pieeju, kā arī ar atziņu, ka uzņēmīgi cilvēki mācās darot, tas ir, no savām kļūdām un no savas pieredzes.

1.1. nodaļā izdarītie secinājumi dot pamatu izvirzīt pētījuma sākotnējo hipotēzi.

Studiju process var veicināt studentu uzņēmību, ja uzņēmība tiek uzskatīta kā sistēma un tās attīstība tiek organizēta kā holistisks process, kura rezultātā studenti izveido jaunu vērtību.

1.2. Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa izstrāde

Uzņēmības komponenti, kritēriji un rādītāji tika noteikti ar induktīvo kvalitatīvo kontentanalīzi (Hsieh un Shannon, 2005; Flick, 2005; Kroplijs un Raščevska, 2004; Kondracki, Wellman un Amundson, 2002; Mayring, 2000; Albrehta, 1998) saskaņā ar Filipa Meiringa "Induktīvo kategoriju attīstības secīgo modeli" (*Step model of inductive category development*) (Mayring, 2000, 4. lpp.); kodēšanas dati tika apstrādāti ar AQUAD 6.0 kvalitatīvo datu apstrādes programmu (Huber & Gürtler, 2004). Tradicionāli kontentanalīze parasti tiek veikta pētījumu empīriskajās daļās, lai analizētu interviju, fokusgrupu, aptauju,

utt. tekstus, bet šajā promocijas darbā kontentalīze tika izmantota arī pētījuma teorētiskajā daļā, lai analizētu jēdzienu "uzņēmējs", "uzņēmējdarbība", "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" interpretāciju tekstus dažādās zinātnēs un nozarēs: ekonomikā, menedžmentā, psiholoģijā, socioloģijā, uzņēmējdarbībā, izglītības politikā, antropoloģijā un masu medijos, kā arī lai induktīvi noteiktu uzņēmības komponentus un to raksturojošos kritērijus un rādītājus.

1.2.1. Uzņēmības komponentu un tos raksturojošo kritēriju un rādītāju noteikšana

Šīs kontentalīzes gaitā vispirms tika sagatavots pats teksts – no 3. pielikuma tabulas: "Jēdzienu "uzņēmējs", "uzņēmējdarbība", "uzņēmējspēja" un "uzņēmība" interpretācijas dažādu zinātņu nozaru un valstu autoru darbos" tika izrakstīti šo jēdzienu interpretāciju teksti trīs atbilstošās grupās: ASV, citi (Austrālija, Indija, Krievija un starptautiskas organizācijas) un Eiropa (Austrija, Francija, Izraēla, Latvija, Lielbritānija, Nīderlande, Somija, Vācija). Tāpēc arī kontentalīze veikta pēc trim profilkodiem (Huber & Gürtler, 2004): "ASV", "Citi" un "Eiropa", pakāpeniski attīstot uzņēmības kategorijas (Mayring, 2000), kā parādīts zemāk.

1. solis. Viss teksts tika izlasīts vairākas reizes, gan lai iedziļinātos tā kontekstā kopumā, gan arī lai saprastu tā atsevišķo fragmentu kontekstuālās nozīmes (McTavish un Pirro, 1990; Cropley, 2002) un, ņemot vērā šajā kontentalīzē izvirzīto mērķi, orientētos, kuriem teksta fragmentiem nevajadzētu pievērst uzmanību (Tesch, 1991).

2. solis. Pirmās kodēšanas izmēģinājuma gaitā kā sākuma orientējošie konceptuālie kodēšanas kodēšanas (Strauss & Corbin, 1990; Huber & Gürtler, 2004) tika izmantoti: personas rakstura iezīmes, spējas, prasmes, motivācija, emocijas, attieksme, domāšana, pašvērtējums, vajadzība, mācīšanās un rīcība, kuri jau iepriekšējā nodaļā veiktajā uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības interpretāciju tekstu fragmentu saturiskās analīzes paraugā bija piešķirti tekstu fragmentiem pēc to nozīmēm (Kroplis un Raščevska, 2004; Flick, 2005).

3. solis. Pēc tam kad bija izanalizēts un nokodēts apmēram 50 % materiāla, tika vēlreiz pārskatītas kategorijas un veikta kodēšanas ticamības formatīvā pārbaude, kas parādīja, ka, pateicoties šajā laikā iegūtajai pieredzei un dziļākai problēmas izpratnei, atkārtoti analizējot teksta būtību, tā parādās nedaudz citā gaismā (Mayring, 2000, 4. lpp.). Piemēram, ja sākumā tika pieņemts, ka "izvairīšanās no citu kontroles" saistīta ar "Personas rakstura iezīmēm", tad analīzes turmākajā gaitā tika pieņemts, ka tas vairāk attiecas uz "Pašaktualizācijas vajadzību".

Bez tam analīzes gaitā parādījās nepieciešamība ievest precīzākus konceptuālos kodus. Piemēram, teksta analīzes gaitā pakāpeniski izkristalizējās rīcības trīs grupas, kuras atšķiras gan saturiski, gan pēc izpildes posmiem un rakstura. Tāpēc arī, atkārtoti veicot kontentanalīzi no teksta sākuma, tām daļām, kuras apraksta rīcību, tika atbilstoši piešķirti konceptuālie kodi ar nozīmi: 1) "Iespēju identificēšana un jaunu ideju izveidošana", 2) "Iespēju un izveidoto ideju realizēšana" vai 3) "Orientēšanās mainīgos apstākļos".

4. solis. Analīzes nobeiguma fāze. Viena no pretenzijām attiecībā uz šāda tipa kvalitatīviem pētījumiem ir tāda, ka nav iespējams pietiekami dziļi attīstīt pilnu teksta sapratni un tāpēc nevar identificēt atslēgas kategorijas (Kropļijs un Raščevska, 2004; Flick, 2005). Un tas var novest pie rezultāta, ka sākuma dati tiek interpretēti neprecīzi un tādējādi var ciest pētījuma ticamība un validitāte (Lincoln & Guba, 1985). Bet, lai paaugstinātu pētījuma ticamību, nepieciešams analizēt, apspriest un izdarīt secinājumus kopā ar citiem kolēģiem (Hsieh & Shannon, 2005; Kropļijs un Raščevska, 2004; Huber & Gürtler, 2004). Tāpēc arī autore galīgo kodēšanas redakciju veica kopā ar divām savām kolēģēm – pedagoģijas doktorēm Andru Fernāti un Ritu Birziņu, ar kurām arī tika apspriesti strīdīgie momenti un veikta summatīvā ticamības pārbaude (Mayring, 2000), nodrošinot teksta kodēšanas nobeiguma variantā attiecībā uz kategorijām vienādu teksta būtības uztveri un izpratni no tā sākuma līdz beigām.

5. solis. Rezultātu interpretēšana. Visi kodēšanas kvalitatīvās datu apstrādes rezultāti ar programmu AQUAD 6.0 (Huber & Gürtler, 2004) ir doti 6. pielikumā: "Konceptuālo kodu biežumu tabula, kas iegūta uzņēmības, uzņēmējspējas un uzņēmējdarbības interpretāciju tekstu kontentanalīzes rezultātā" un 7. pielikumā: "Tekstu segmenti, kas atbilst profilkodiem un konceptuāliem kodiem".

Teksta segmenti (sk. 7. piel.) tālāk tika pārgrupēti, apvienojot kopā katram konceptuālam kodam atbilstošus teksta segmentus no visām trim profilkodu daļām. Tā kā kodēšana tika veikta pēc teksta rindām, kurās noteikti bija iekļauti arī liekie vārdi, kas neattiecas uz piešķirto konceptuālu kodu nozīmi, tad šie vārdi interpretācijas turpmākajā gaitā tika izslēgti. Piemēram, profilkoda "citi" atbilstošā konceptuālā koda "domāšanas" teksta segmenta 21. un 22. rindas ir šādas:

□--> domāšana -----

21-22: domāšana

lielumu un raksturu, visi šie cilvēki *domāja pozitīvi un optimistiski* un pieņēma dzīves situācijas mesto izaicinājumu (sk. 5. piel.).

No šā teksta segmenta tika atstāta "*domāja pozitīvi un optimistiski*" daļa, jo tieši šī daļa attiecas uz domāšanu. Pēc tam kad zem katra no konceptuālajiem kodiem bija sagrupēti to raksturojošie apgalvojumi, tika uzsākta to kopējā analīze. Atbilstošās kategorijas ietvaros katram konceptuālajam kodam vairākas reizes lasot visus apgalvojumus, to nozīmes tika integrētas, organizētas un noformulētas kompaktāk, tādējādi izveidojot uzņēmības rādītājus.

Turpmāk dots "Pašaktualizācijas vajadzības" uzņēmības 1. rādītāja izveidošanas piemērs.

Izraksts no 5. piel.

"vajadzība pēc neatkarības un panākumiem" +
"vajadzība pēc izvairīšanās no citu kontroles"
+ "neatkarība – apmierinājuma iegūšana no tā,
ka pats esi sev saimnieks un nav jāatskaitās
augstākstāvošai priekšniecībai" + "izjūt spēcīgu
vajadzību pēc neatkarības un autonomijas" +
"autonoma vadība" + "autonomijas
nepieciešamība"

= Vajadzība pēc neatkarības, autonomijas
un izvairīšanās no citu kontroles

Kontentanalīzes gaitā tika noteiktas 19 uzņēmību raksturojošās kategorijas: 1) analītiskās spējas, 2) attieksme, 3) atvērtība dzīves izaicinājumiem, 4) domāšana, 5) augsta pozitīva emocionālā stabilitāte, 6) iespēju identificēšana un jaunu ideju izveidošana, 7) iespēju un izveidoto ideju realizēšana, 8) uz pieredzi balstītā mācīšanās, 9) mērķtiecība, 10) organizatoriskās prasmes, 11) orientēšanās mainīgos apstākļos, 12) pašaktualizācijas vajadzība, 13) pašvērtējums, 14) prasme risināt problēmas, 15) radošās spējas, 16) sasniegumu motivācija, 17) sociālās prasmes, 18) spēja pārvarēt grūtības un 19) vajadzība pēc atzinības. Šīs kategorijas savukārt ietilpst deviņās apjomīgākās kategorijās: "Personas rakstura iezīmes", "Spējas", "Motivācija", "Prasmes", "Emocijas", "Vajadzības", "Izziņa", "Mācīšanās" un "Rīcība", kuras ir uzņēmības strukturālo bāzi veidojošie elementi un tās komponenti (sk. 6. tab. "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji").

Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji

Uzņēmības komponenti	Kritēriji
Personas rakstura iezīmes	Mērķtiecība (6)
	Atvērtība dzīves izaicinājumiem (7)
Spējas	Analītiskās spējas (5)
	Radošās spējas (6)
	Spēja pārvarēt grūtības (6)
Prasmes	Organizatoriskās prasmes (5)
	Sociālās prasmes (5)
	Prasme risināt problēmas (6)
Mācīšanās	Uz pieredzi balstītā mācīšanās (3)
Motivācija	Sasniegumu motivācija (7)
Emocijas	Augsta emocionālā stabilitāte (3)
Vajadzības	Pašaktualizācijas vajadzība (4)
	Vajadzība pēc atzinības (3)
Izziņa	Domāšana (9)
	Pašvērtējums (4)
	Attieksme (5)
Rīcība	Iespēju identificēšana un jaunu ideju izveidošana (6)
	Iespēju un izveidoto ideju realizēšana (7)
	Orientēšanās mainīgos apstākļos (6)

6. tabulā pie uzņēmības kritērijiem atbilstošais uzņēmības rādītāju skaits ir norādīts iekavās, bet pilnībā "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" ir doti 6. pielikuma tabulā.

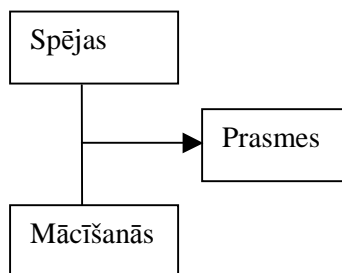
**Kontentanalīzē noteikto uzņēmības komponentu īss raksturojums
(kvalitatīvais apseks)**

Personas rakstura iezīmes kā uzņēmības komponents. Personas rakstura iezīmes mēs nevaram tieši novērot, jo tās nav fizisko raksturojumu sastāvdaļa. Personas rakstura iezīmes ir latentas, hipotētiskas, un par tām var spriest, tikai balstoties uz ārējām, novērojamām pazīmēm – cilvēka verbālo un neverbālo uzvedību, un pēc tā konteksta, kurā šī uzvedība parādījās (Ajzen, 2005; Heider 1958; Jones & Davis 1965; Kelley 1971). Tāpēc arī uzņēmības komponenta "Personas rakstura iezīmes" rādītāji tika noteikti, balstoties ne tikai uz tiešiem to raksturojumiem, piemēram, neatlaidību (Meeks & Sullivan, 1992; Bridge, 2005; Bosma, Stigter & Wennekers, 2002) vai atbildību (European Commission. Enterprise Directorate – General, 2004; Žadaevs, 2001; Gibb, 2007), bet arī uz uzņēmēju rīcību aprakstu. Tā, piemēram, balstoties uz šādiem uzņēmēju rīcības elementiem: "viņi pieņem dzīves situācijas mestos izaicinājumus" (Knight, 1942), "viņi pozitīvi reagē uz pārmaiņām" (Davies, 2004) un "bauda pārmaiņas un inovācijas" (Gibb, 2007); "uzņēmēji ir pārmaiņu

aģenti" (Audretsch, 2002), "viņiem piemīt atvērtība jaunievedumiem" (Joachim & Wilcox, 2000), tika noformulēts uzņēmības komponenta "Personas rakstura iezīmes" kritērija "Atvērtība dzīves izaicinājumiem" pirmais rādītājs "Adaptivitāte pārmaiņām" (visus pārējos "Personas rakstura iezīmes" rādītājus sk. 6. pielikuma tabulā "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji").

Spējas kā uzņēmības komponents. Kontentanalīzes gaitā tika noteikti trīs uzņēmības spējas raksturojošie kritēriji: "Analītiskās spējas", "Radošās spējas" un "Spēja pārvarēt grūtības". Lai nodrošinātu kontentanalīzes kvalitāti, tās kategorijas ir jādefinē (Hsieh & Shannon, 2005), tāpēc šīs analīzes gaitā arī spējas tika definētas. Par pamatu tika ņemta Borisa Teplova (*Борис Теплов*) definīcija, tajā spējas ir apskatītas kā individuāli psiholoģiskas īpatnības, kuras nosaka darbības vai vairāku darbību veiksmīgumu un kuras nevar reducēt uz zināšanām, prasmēm un iemaņām, bet kuras nosaka jaunu darbības paņēmieni un veidu iemācīšanās ātrumu un vieglumu (Теплов, 1961). Tas nozīmē, ka spējas var traktēt kā dotības, kas bez treniņiem cilvēkā ir jau no dzimšanas (Herron & Robinson Jr., 1993, 290. lpp.). Tomēr spēju noteikšanā kontentanalīzes veikšanas gaitā radās zināmas grūtības, jo tas, ko citētie uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības pētnieki sauca par spējām, saturiski dublējās arī ar prasmēm – uzņēmības nākamo komponentu. Šo grūtību cēlonis detalizētāk parādīts zemāk.

Prasmes kā uzņēmības komponents. Balstoties uz Irēnas Žoglas prasmju definīciju: "**Prasme** ir uz zināšanu pamata izveidojusies **spēja darboties**, lai sasniegtu mērķi konkrētos apstākļos, izraugoties atbilstošu formu" (Žogla, 2001, 197. lpp.), var secināt, ka prasme arī ir spēja – spēja darboties, bet prasme veidojas zināšanu, tas ir, mācīšanās rezultātā. Šo atziņu Lenijs Herons un Ričards Robinsons (*Lanny Herron & Richard Robinson*, 1993) shematiski parādīja savā modelī "Strukturālais modelis uzņēmējdarbības raksturelementu ietekmei uz uzņēmuma darbību" (*A Structural Model of the Effects of Entrepreneurial Characteristics of Venture Performance*). Un šajā modelī **prasmes** ir dabas doto **spēju** un **mācīšanās** rezultāts (sk. 1. att.).



1. attēls. Prasmes ir dabas doto spēju un mācīšanās rezultāts (Herron & Robinson, 1993)

Tieši tāpēc uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības dažādās interpretācijās spējas un prasmes bieži vien saturiski sakrita, jo pētniekiem arī dažkārt ir grūti noteikt, vai cilvēks ir spējīgs veikt noteiktu darbību tāpēc, ka atbilstošās dotības jau ir no dabas, vai arī viņš to ir iemācījies.

Piemēram, Pols Kernijs (*Paul Kearney*) apgalvo, ka "uzņēmība sastāv no cilvēka spējām ģenerēt, identificēt un novērtēt iespējas, identificēt, novērtēt un vadīt riskus, savākt, organizēt un analizēt informāciju, ģenerēt un izmantot kreatīvas idejas un procesus, risināt problēmas, papildināt un vadīt resursus, atrast atbilstību starp izvirzītajiem mērķiem un spējām, kuras nepieciešamas, lai realizētu šos uzdevumus, strādāt vienā komandā ar citiem cilvēkiem, būt elastīgam un mācēt strādāt mainīgos apstākļos, mācēt sarunāt un ietekmēt citus cilvēkus, izmantot iniciatīvu un vadīt, sekot procesiem un tos novērtēt, saprast un izskaidrot idejas un informāciju, plānot un organizēt" (Paul Kearney, 1999, 19. lpp.). Bet citi autori šīs spējas sauc par uzņēmības un uzņēmējspējas prasmēm: prasme pārliecināt, prasme veikt sarunas, prasme piedāvāt, prasme vadīt projektus un situācijas holistiski, prasme domāt stratēģiski, prasme nenoteiktās situācijās lēmumus pieņemt intuitīvi, prasme radīt tīklveida biznesu (Gibb, 2007), prasmes plānot, organizēt, vadīt, uzņemties līdera lomu un deleģēt, analizēt, sazināties, sniegt norādījumus, novērtēt un uzskaitīt, veikt sarunas, strādāt gan individuāli, gan sadarbojoties komandās, novērtēt un uzņemties risku, kad tas nepieciešams (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006), organizatorisko prasmju kopums (Brereton & Jones, 2001). Autore uzskata, ka šajā kontekstā dalījums spējās un prasmēs ir nosacīts, sevišķi, ja šo jautājumu aplūko no mūžmācīšanās viedokļa, jo cilvēks līdz savas uzņēmības parādīšanai taču nedzīvoja ārpus civilizācijas, bet viņš jau no savas pirmās dzīves dienas mācījās.

Mācīšanās kā uzņēmības komponents. Tā kā kontentanalīzes teksts tika izveidots no uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības dažādām interpretācijām, nevis no metodiskiem materiāliem vai pētījumiem par to, kā mācoties attīstīt uzņēmību, mācīšanās kontentanalīzes tekstā tika minēta relatīvi reti. Tomēr arī no tā var redzēt, kā uzņēmīgi cilvēki mācās no kļūdām, reflektējot, balstoties uz savu pieredzi (Goodman, 1994) un darbībā (Gibb, 2007). Turpāka literatūras analīze parādīja, ka mācīšanās ir atzīta kā uzņēmības un uzņēmējdarbības attīstības centrālais elements un uzņēmējdarbības būtība atrodas mācīšanās procesā un, lai saprastu uzņēmējdarbību, vispirms jāsaprot, kā mācās uzņēmēji (Minniti & Bygrave, 2001). Uzņēmēji *mācās, balstoties uz savu pieredzi* (Hjort & Johannisson, 2007; Choueke & Armstrong, 1998; Cope, 2003; Politis, 2005; Wing Yan Man,

2006; Timmons et al., 1987; Rae, 1999; Rae & Carswell, 2000; Heinonen & Poikkijoki, 2006), *reflektējot* (Fiet, 2000; Hjorth & Johannisson, 2006; Heinonen, 2007; Antones & Van Vuuren, 2005; Binks, Starkey & Mahon, 2006; Taylor & Thorpe, 2004; Löbner, 2006; Wing Yan Man, 2006; Davies & Gibb, 1991; Revans, 1971), *darot, aktīvi piedaloties uzņēmējdarbībā* (Hjorth & Johannisson, 2007; Keraney, 1999; Жадаев, 2001; Hynes, 1996; Caird, 1993; McMullan & Long, 1987; Wilson, 2008; World Economic Forum, 2009) un *nebaidoties no kļūdām, bet otrādi, mācoties no tām* (Braun, 2008; Gibb, 1993; Kearney, 1999). Tāpēc arī, pamatojoties uz šo analīzi, mācīšanās tika noteikta kā viens no uzņēmības komponentiem ar saviem trim kritērijiem. Šie jautājumi tiks detalizēti apskatīti 1.5. nodaļā.

Motivācija kā uzņēmības komponents. Veiktā kontentanalīze parādīja, ka uzņēmēju motivācijai veikt kādu darbību ir noteikta virzība – sasniegt savus mērķus (Flora, 2006; Draheim, 1972; Meeks & Sullivan, 1992; Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006) un panākumus (Collins & Moore, 1970; Taffi, 1981; Schwartz, 1992; Hornaday & Bunker, 1970; Yarzebinski, 1992; Rushing, 1999; Rauch & Frese, 2000; Flora, 2006; ACEID, 1994; Bosma et al., 2002), radīt kaut ko savu un to pārvaldīt (Bridge, 2005; Kearney, 1999; Commission of the European Communities, 2006; Davies, 2004). Un, lai to īstenotu, viņi uzņemas riskus (Knight, 1942; Palmer, 1971; Rushing, 1999; The National Centre: Education for Work and Enterprise, 2002; Adizes, 2004) un atbildību, pieņem drosmīgus lēmumus (Hébert & Link, 1989; Жадаев, 2001), meklē un identificē iespējas (Gibb, 2007; Goodman, 1994; Lechner & Kirschenhofer, 2005; Kirzner, 1997; Youth Enterprise & Entrepreneurship, 2003; Bridge, 2005; Kearney, 1999; Bosma et al., 2002) un izmanto visas iespējas un līdzekļus (Carton et al., 1998; Chell, 2007; Commission of the European Communities, 2006; ACEID, 1994; Kearney, 1999), bet, ja tādu nav, tad paši šīs iespējas izveido (OECD, 1998; Wennekers & Thurik, 1999). Tāpēc arī motivācijai, kā uzņēmības komponentam, galvenokārt raksturīga sasniegumu motivācija.

Emocijas kā uzņēmības komponents. Veiktā kontentanalīze parādīja, ka vispirms uzņēmībai raksturīgs augsts emocionālās stabilitātes līmenis (Yarzebinski, 1992; Singh, 1989; Flora, 2006), kā arī raksturīga apmierinājuma iegūšana no tā, ka pats esi sev saimnieks un nav jāatskaitās augstākstāvošai priekšniecībai (Meeks & Sullivan, 1992); baudas iegūšana no radītām un izmantotām pārmaiņām un inovācijām (Gibb, 2007). Protams, nav izslēgts, ka arī uzņēmīgiem cilvēkiem var būt bailes un šaubas, bet bailes, šaubas un pat sāpes tiek pārvarētas pa problēmu risināšanas ceļu, nevis paliekot pasīviem stresu un apstākļu upuriem (ACEID, 1994).

Vajadzības kā uzņēmības komponents. Uzņēmīgiem cilvēkiem piemīt augstākās pakāpes vajadzības: 1) pašaktualizācijas vajadzība (Masloj, 2006; Deci & Ryan, 1991; Rogers, 1980), jo šie cilvēki vēlas sasniegt neatkarību, autonomiju un izvairīšanos no citu kontroles, viņiem ir stipra vēlēšanās radīt kaut ko savu, to pārvaldīt, nest pilnu atbildību un pašrealizēties tajā jomā, kurā viņiem ir dzīves aicinājums (Gibb, 2007; Hornaday & Bunker, 1970; Wennekers & Thurik, 1999; Taffi, 1981; Flora, 2006; Rosenfeld et al., 1993; un 2) vajadzība pēc atzinības (Masloj, 2006), jo viņiem ir svarīga pašcieņa, un, lai to iegūtu, viņiem ir nepieciešami panākumi un augsts sociālais statuss, kā arī tas, lai sabiedrība viņus atbilstoši novērtētu (Rauch & Frese, 2000; Rushing, 1999; Yarzebinski, 1992; Goodman, 1994; Taffi, 1981; Bosma et al., 2002). Tāpēc arī "Vajadzībām" kā uzņēmības komponentam raksturīgi šie divi kritēriji: pašaktualizācijas vajadzība un vajadzība pēc atzinības (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojoši kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

Izziņa kā uzņēmības komponents. Tā kā izziņa fokusējas uz mentāliem procesiem kā uz rīcības cēloņu determinantēm (Gollwitzer & Bargh, 1996; Reeve, 2001) un problēmu risināšanas līdzekļiem (Masloj, 2006), tad šajā pētījumā "Domāšana" ir pirmais izziņu raksturojošais kritērijs. Bet, kā parādīja Antonija Grīnvalda un Mahzarina Banadžija (*Anthony Greenwald & Mahzarin Banaji*, 1995) pētījumi, sociālā uzvedība ir nosacīta ne tikai ar domāšanu, bet arī neapzinīgā veidā; un "Pašvērtējums" (Greenwald & Banaji, 1995; Markus & Nurius), kā arī "Attieksme" (Chaiken, 1987; Greenwald & Banaji, 1995; Petty & Cacioppo, 1986) ir nozīmīgi sociālkognitīvi faktori. Tāpēc arī visas trīs kategorijas: "Domāšana", "Pašvērtējums" un "Attieksme" tika apvienotas kopā kā izziņu raksturojošie kritēriji (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

Rīcība kā uzņēmības komponents. Kontentanalīzes rezultāti attiecībā uz rīcību jau bija paredzami. Un iegūtie "Rīcību" raksturojošie kritēriji: "Iespēju identificēšana un jaunu ideju izveidošana", "Iespēju un izveidoto ideju realizēšana" un "Orientēšanās mainīgos apstākļos" atspoguļo dažādu veidu rīcības loģisku virkni no iespēju atrašanās līdz jaunas vērtības izveidošanai dinamiski mainīgajā dzīvē.

Visnegaidītākais kontentanalīzes rezultātos bija tas, ka kontentanalīzes gaitā neizveidojās kategorija "zināšanas", kaut arī "zināšanas" kopā ar "prasmēm" un "attieksmēm" ir pieņemtas kā viens no mūžizglītības pamatprasmju – uzņēmējspēju, komponentiem. Arī atbilstošajā Eiropas dokumentā – Eiropas Savienības Oficiālajā Vēstnesī (2006), aprakstot uzņēmējspējas zināšanu būtību, teikts: "Nepieciešamās zināšanas ietver kritisku izpratni par pieejamām iespējām personiskai, profesionālai un/vai komercdarbībai,

ietverot "plašākas ainas" jautājumus, kas nodrošina kontekstu, kurā cilvēki dzīvo un strādā, piemēram, plašāka izpratne par ekonomikas darbības principiem un iespējām vai izaicinājumiem, ar ko sastopas darba devējs vai organizācija. Individīdiem būtu arī jāapzinās uzņēmuma ētiskā nostāja un tas, kā viņi var būt labais spēks, piemēram, ar godīgu tirdzniecību vai sociālu organizāciju" (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006, 17. lpp.). Šajā atziņā var redzēt tikai vienu zināšanu aspektu: izpratne par ekonomikas darbības principiem un iespējām.

Arī citi uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības interpretāciju autori un avoti neuzsver nekādas konkrētas zināšanu formas. Tieši otrādi, vēlreiz atgriežoties pie Reičela Bridža pētījumu secinājumiem, var atkārtot, ka lielākā daļa no veiksmīgiem uzņēmējiem nepieder "pie speciālas supermenu dzimtas" – viņi ir tādi paši cilvēki kā mēs visi. Viņi var būt veci un jauni, ar labu izglītību vai bez tās, vīrieši vai sievietes, no dabas pašpārliecināti vai slimīgi bikli. Kam īstenībā ir nozīme – tas ir, ka viņiem visiem ir noteikta attieksme, absolūta kaislība un pilnīga pārliecība par to, ar ko viņi nodarbojas (Rachel Bridge, 2005), utt. Šis secinājums tika apstiprināts arī *UNESCO* veiktajos pētījumos "*Becoming enterprising*", kuros tika pētīti veiksmīgu uzņēmēju piemēri ar Āzijas un Klusā okeāna reģionu parastiem iedzīvotājiem, kā, piemēram, sievietēm, kurām vajadzēja pēc vīra nāves rūpēties par sevi un saviem bērniem, vai arī neizglītotiem smaga darba lauciniekiem, kas iesākumā dzīvojuši gandrīz nabadzībā (ACEID, 1994).

Taču attiecībā uz jautājumu par to, cik nozīmīga ir zināšanu loma uzņēmējdarbībā vai uzņēmībā, var teikt, ka Karenas Wilsones (*Karen Wilson, 2007*) veiktais pētījums par eiropiešu 20 gadu laikā veikto uzņēmējdarbības pasniegšanu augstākās mācību iestādēs parādīja, ka tikai 10% Eiropas mācību iestāžu absolventu uzsāk savu biznesu, kaut arī viņi ir ieguvuši attiecīgās zināšanas uzņēmējdarbībā.

Autore uzskata, ka visdrīzāk katram uzņēmīgam cilvēkam jābūt ļoti labām zināšanām tajā jomā, kurā viņš veic savas darbības, un jābūt arī izpratnei par iekšējiem un ārējiem mehānismiem, kas regulē šīs jomas funkcionēšanu, lai varētu orientēties savās problēmās un efektīvi organizētu un vadītu savu uzņēmumu neatkarīgi no tā, vai viņš ir ārsts, skolotājs, mūziķis, fermeris, bērnu aukle vai pavārs. Bet visas zināšanas, kas, balstoties uz cilvēka spējām, tiek iegūtas mācīšanās gaitā, "automātiski" ir iekļautas prasmēs (sk. 1. att.).

Kontentanalīzē iegūto kvantitatīvo rezultātu interpretācija

"Konceptuālo kodu biežumu tabula, kas iegūta uzņēmības, uzņēmējspējas un uzņēmējdarbības interpretāciju tekstu kontentanalīzes rezultātā" (sk. 4. piel.), parāda

kontentalīzes kvantitatīvos rezultātus, pamatojoties uz kuriem tika izveidota "Uzņēmības komponentu un tos raksturošo kritēriju biežumu tabula" (sk. 7. tab.).

Tā kā kontentalīze veikta trīs grupās: "ASV", "Eiropa" un "Citi", kurās bija atšķirīgi uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības būtības interpretāciju skaiti un atbilstoši arī dažāds informāciju apjoms, pēc konceptuālo kodu absolūtiem biežumiem nebija iespējams salīdzināt uzņēmības būtības izpratnes Amerikā, Eiropā vai Āzijā un Austrālijā (sk. 6. piel.). Tāpēc katrā grupā konceptuālu kodu biežumi tika saskaitīti procentos, un tas jau dot iespēju salīdzināt uzņēmības dažādu komponentu svaru gan savā grupā, gan arī viena komponenta svaru visās trīs grupās. Uzņēmības deviņi komponenti (sk. 2. aili 7. tab.) raksturoti ar 19 kritērijiem (sk. 3. aili 7. tab.); šīm kategorijām atbilstošo konceptuālo kodu biežumi (%) parādīti 3., 4. un 5. ailē; uzņēmības katra komponenta procentuālais biežums šajās trīs grupās dots atbilstoši – 6., 7. un 8. ailē, bet vidējais biežums – 9. ailē.

Tā kā konceptuālo kodu biežumi parāda, cik reizes kāds uzņēmības aspekts tika minēts tekstā, no tā var netieši spriest arī par šī aspekta nozīmīgumu uzņēmības, uzņēmējdarbības un uzņēmējspēju būtību izpratnē.

Vēlreiz atgriežoties pie uzņēmējspējas kā vienas no mūžizglītības pamatprasmēm, ir svarīgi noteikt, cik bieži zināšanas, prasmes un attieksmes kā uzņēmējspējas pamatprasmes elementi tika minēti dažādu valstu un zinātņu nozaru pētnieku, autoru vai avotu uzņēmējdarbības, uzņēmējspējas un uzņēmības interpretācijās. Prasmes ASV grupā minētas 6 % no visām kategorijām, Eiropas grupā – 15 %, bet Āzijas un Austrālijas grupā – 17 % (sk. 6., 7. un 8. ailes 7. tab.), kas parāda, ka Eiropā, Āzijā un Austrālijā vairāk uzsver prasmju nozīmīgumu uzņēmējspējas un uzņēmības izpratnē, nekā ASV. Attieksme šajās grupās tika minēta ar šādiem biežumiem: ASV – 6 %, Eiropa – 4 % un Āzija un Austrālija – 4 % (sk. "Attieksme" 2., 3., 4. un 5. aili 7. tab.), bet tieši zināšanas vispār netika minētas.

Apvienojot prasmju un attieksmju biežumus: ASV – **12 %** (6 + 6); Eiropa – **19 %** (15 + 4) un Āzija un Austrālija – **21 %** (17 + 4), var redzēt, ka tekstā prasmes un attieksmes kopā tika minētas vidēji mazāk nekā 20 % no visiem kodu piešķiršanās gadījumiem. Tas nozīmē, ka citēti autori savas interpretācijās 80 % gadījumu ir uzsvēruši citus uzņēmības aspektus, kas iekļauti citos uzņēmības komponentos, kā, piemēram: "Rīcība" (21 %), "Izziņa" (16 %), "Vajadzības" (9 %), "Spējas" (17 %), "Motivācija" (8 %) utt. (sk. 9. aili 7. tabulā).

Tas parāda, ka uzņēmējspējas pamatprasmes koncepcijas sākuma interpretācija kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums jāpaplašina. Šis secinājums arī atbilst jaunām

7. tabula

Uzņēmības komponentu un tos raksturojošo kritēriju biežumu tabula

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Uzņēmības komponenti	Kritēriji (konceptuālo kodu nozīmes), kas raksturo uzņēmības komponentus	Konceptuālo kodu biežumi (%)							Uzņēmības komponenti
		ASV	Eiropa	Citi	ASV	Eiropa	Citi	Vidēji	
Personas rakstura iezīmes	Mērķtiecība	6	7	0	14	11	9	11	Personas rakstura iezīmes
	Atvērtība dzīves izaicinājumiem	8	4	9					
Spējas	Analītiskās spējas	6	6	10	14	19	19	17	Spējas
	Radošās spējas	3	7	6					
	Spēja pārvarēt grūtības	5	6	3					
Prasmes	Organizatoriskās prasmes	1	4	2	6	15	17	13	Prasmes
	Sociālās prasmes	2	5	9					
	Prasme risināt problēmas	3	6	6					
Mācīšanās	Uz pieredzi balstītā mācīšanās	1	1	0	1	1	0	1	Mācīšanās
Motivācija	Sasniegumu motivācija	8	9	6	8	9	6	8	Motivācija
Emocijas	Augsta pozitīva emocionālā stabilitāte	5	2	6	5	2	6	4	Emocijas
Vajadzības	Pašaktualizācijas vajadzība	6	6	8	11	7	8	9	Vajadzības
	Vajadzība pēc atzinības	5	1	0					
Izziņa	Domāšana	5	4	8	17	14	18	16	Izziņa
	Pašvērtējums	6	6	6					
	Attieksme	6	4	4					
Rīcība	Iespēju identificēšana un ģenerēšana	6	7	4	24	22	17	21	Rīcība
	Iespēju realizēšana	6	7	8					
	Orientēšanās mainīgos apstākļos	12	8	4					

mūžizglītības pamatprasmju izpratnes tendencēm Eiropā un arī Āzijā, par kuru ASEM LLL 4. cikla "*National strategies of Lifelong Learning*" sanāksmē, kas notika Rīgā, 2009.g. 16. – 19. jūnijā Arne Karlsens teica, ka kompetences nozīme ir jāpaplašina, pievienojot tai arī rīcības – rīkoties spēju (Carlsen, 2009).

Spriežot par cilvēka uzņēmību, protams, redzam, ka vienā cilvēkā visi uzņēmības komponenti ar visiem tos raksturojošiem rādītājiem nevar būt vienādi labi attīstīti. Bet, kā jau tika parādīts, uzņēmība ir dinamiska sistēma, un no tā izriet, ka kāda komponenta trūkumu var aizstāt, "ar citu komponentu kooperatīvo piepūli un visa sistēma kopā ir spējīga funkcionēt" (Smuts, 1927, p. 131), kompensējot vāji attīstīto komponentu darbību ar labi attīstītu komponentu darbību (O'Коннор, Макдермотт, 2006). Uzņēmības kā sistēmas būtību var saprast tikai holistiski. Vārds "holisms" cēlies no grieķu vārda *holos*, kas nozīmē *viss, vesels, pilnīgs*. Holisma galvenā ideja ir tā, ka sistēmas visas īpašības nevar būt noteiktas vai izskaidrotas tikai ar tās komponentiem un to īpašībām. Savā darbā "Metafizikā" Aristotelis kodolīgi apkopoja holisma galveno principu šādi: "Vesels ir vairāk nekā tā daļu summa" (Аристотель, 1934). Bet terminu "Holisms" ieviesa Dienvidāfrikas valstsvīrs Jans Smuts savā grāmatā "Holisms un evolūcija" (*Holism and Evolution*), kurā viņš definēja holismu kā dabas tendenci kreatīvas evolūcijas ceļā veidot "veselumus", kas ir vairāk nekā to daļu summa (Jan Smuts, 1927). Smuts apgalvo, ka "vesels nenozīmē vispārīgu principu vai tendenci, bet tā ir struktūra vai shēma. Un sistēma var būt analizēta pēc diviem aspektiem – kā struktūra vai shēma un kā konkrētas raksturīgas pazīmes vai kvalitātes, ko šī shēma ietver" (Smuts, 1927, p. 129). Pārveidojot šo atziņu attiecībā uz uzņēmību, var teikt, ka uzņēmības deviņi komponenti: "Personas rakstura iezīmes", "Spējas", "Prasmes", "Mācīšanās", "Motivācija", "Emocijas", "Vajadzības", "Izziņa" un "Rīcība" ir tā saucamās uzņēmības raksturīgās pazīmes un kvalitātes, bet, lai šīs sistēmas būtību izprastu līdz galam, jāveido arī shēma, kura šos komponentus apvieno, tas ir, jānosaka šo komponentu saites.

1.2.2. Uzņēmības komponentu savstarpējo saišu noteikšana un to kopējās funkcionēšanas mehānisma kā sistēmas atklāšana

Uzņēmības kā sistēmas struktūras noteikšanā autore balstījās uz

- Normana Maiera (*Norman Maier*, 1965) rūpnieciskās psiholoģijas pamatiem;
- Lenija Herona un Ričarda Robinsona (*Lanny Herron & Richard Robinson*, 1993) modeli "Strukturālais modelis uzņēmējdarbības raksturelementu ietekmei uz uzņēmuma

darbību" (*A Structural Model of the Effects of Entrepreneurial Characteristics of Venture Performance*), no kura tika izmantotas dažas starpkomponentu saites;

- Džona Holenbeka un Ellenas Vaiteneras (*John Hollenbeck & Ellen Whitener, 1988*) teorētisko nostādni par to, ka darba izpilde (*performance*) ir spēju un motivācijas multiplikatīva funkcija;
- Džonmaršala Rīva (*Johnmarzall Reeve, 2001*) motivācijas jēdziena izpratni un četriem tās avotiem;
- sociālo pierādījuma principu (Bandura & Menlove, 1968; Чалдини, 1999; Hornstein, Fisch & Holmes, 1968; Festinger, 1954; Geidžs & Berliners, 1998);
- Džozefa O'Konora un Jana Makdermota (*Joseph O'Connor & Ian McDermott*) (O'Коннор, Макдермотт, 2006) sistēmiskās domāšanas pamatiem;
- mācīšanās teoriju, kas balstīta uz pieredzi (Knowles, 1988; Kolb, 1984; Jarvis, Holford & Griffin, 2003; Dewey, 1974; Kearney, 1999; Роджерс, Фрейберг, 2002);
- personības motivācijas teoriju (Маслоу, 2006).

Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa (sk. 6. att.) izstrāde notika pakāpeniski secīgos posmos, starp uzņēmības komponentiem veidojot saites citu pēc citas.

I. saite starp uzņēmības komponentiem: "Spējas", "Mācīšanās" un "Prasmes".

Normans Maiers (*Norman Maier, 1965*) savos rūpnieciskās psiholoģijas pētījumos parādīja, ka darba izpilde (*performance*) ir spēju un motivācijas multiplikatīva funkcija:

$$P = f(A \times M),$$

kur P – izpilde, kopēju rīcību komplekss, kas noved pie rezultāta. Tāpēc arī darba izpilde shematiski ir attēlota kā Rīcība un Rezultāts (sk. 2. att.) ;

A – spējas (*ability*);

M – motivācija (*motivation*).

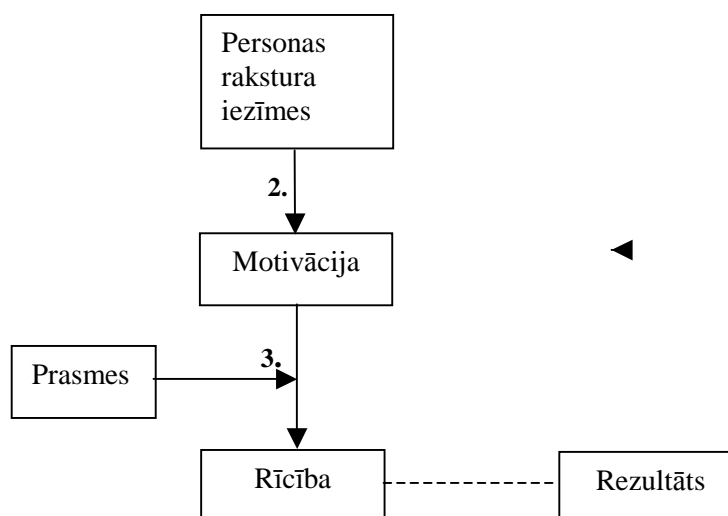
Lenis Herons un Ričards Robinsons (*Lanny Herron & Richard Robinson, 1993*) attīstīja Normana Maiera (*Maier, 1965, p. 286*) formulu attiecībā uz divu veidu spēju savstarpējo saiti:

- 1) spējas un tieksmes (*aptitudes*) – tās spējas un tieksmes, kas cilvēkā jau ir bez trenēšanās no dzimšanas;
- 2) spējas (sasniegums) (*achievements*) – tās spējas un tieksmes, kuras satur izmaiņas, kas saistītas ar mācībām vai praksi.

Ņemot vērā to, ka Maiers (1965) ar terminu "**spējas**" (sasniegums) (*achievements*) saprata tieši to pašu, ko Roberts Kats (*Robert Katz, 1974*) ar "menedžeru **prasmi** stratēģisku uzdevumu realizēšanai", Herons un Robinsons (*Herron & Robinson, 1993*) parādīja, ka prasmes ir dabas doto spēju un mācīšanās rezultāts:

Prasmes = Spējas x Mācīšanās (sk. 1. att. un 1. saiti 6. att.)

2. saite un 3. regulācijas punkts starp uzņēmības komponentiem: "Personas rakstura iezīmes", "Motivācija", "Prasmes" un "Rīcība". Balstoties uz Normana Maiera (1965) pētījumu atziņām, Džons Holenbeks un Ellena Vaitenera (*Hollenbeck & Whitener, 1988*) viņa idejas attīstīja tālāk, kā parādīts 2 attēlā.

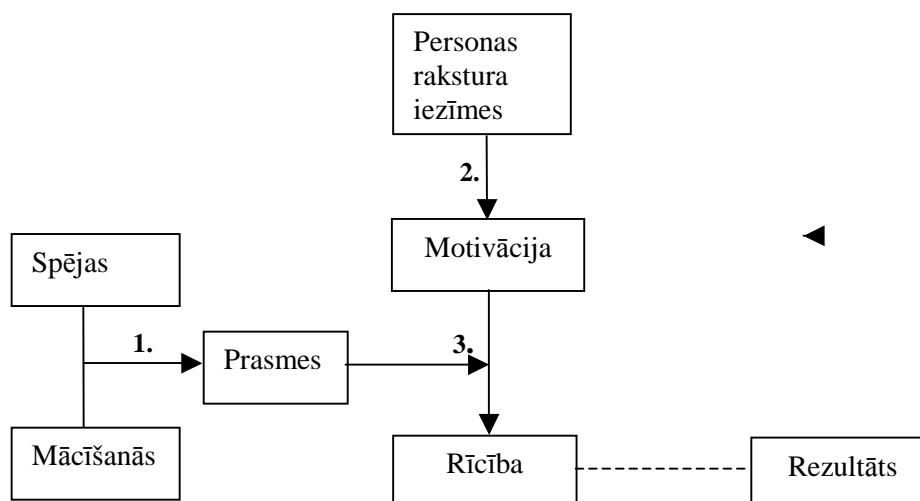


2. attēls. Saites starp uzņēmības četriem komponentiem: "Personas rakstura iezīmes", "Motivācija", "Prasmes" un "Rīcība"

Personas rakstura iezīmes tiešā veidā neizraisa uzņēmībai atbilstošo rīcību, jo starp personas rakstura iezīmēm un rīcību kā starpposms (mediators) ir motivācija. Savukārt motivācijas ietekme uz rīcību tiek regulēta ar prasmēm. Tātad šīs mijattiecības parāda funkcijas multiplikatīvo raksturu, un tas izskaidro, kāpēc uzņēmējdarbībā personas rakstura iezīmes ir nepietiekams prognozējošais rīcību un izpildes rādītājs.

Vēlreiz precizēsim **2. saites un 3. regulācijas punkta** funkcionālo jēgu: saites no "Personas rakstura iezīmēm" uz "Rīcību" parāda "Personas rakstura iezīmju" ietekmi uz darba izpildi, kurā "Motivācija" ir starpposms (mediators) (sk. 2 → 3 pārēju 6. att.), bet "Prasmes" ir moderators (sk. 3. regulācijas punktu 6. att.) (Norman Maier, 1965; Hollenbeck & Whitener, 1988; Herron & Robinson, 1993).

Papildinot šīs uzņēmības četrus komponentus ar vēl diviem uzņēmības komponentiem "Spējas" un "Mācīšanās", izmantojot to saiti ar "Prasmēm" (sk. 1. att.), tika izveidotas 3. attēlā redzamās saites starp uzņēmības sešiem komponentiem.

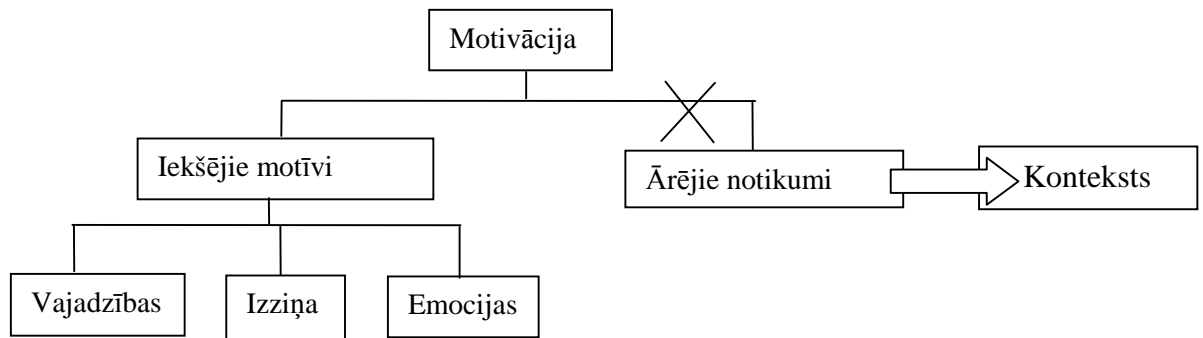


3. att. Uzņēmības sešu komponentu "Spējas", "Mācīšanās", "Prasmes", "Personas rakstura iezīmes", "Motivācija" un "Rīcība" savstarpējās saites

Šajā attēlā darba izpildes elementi: rīcība un rezultāts ir sadalīti, jo pirmais apraksta cilvēka darbību, bet otrais ir rīcības produkts.

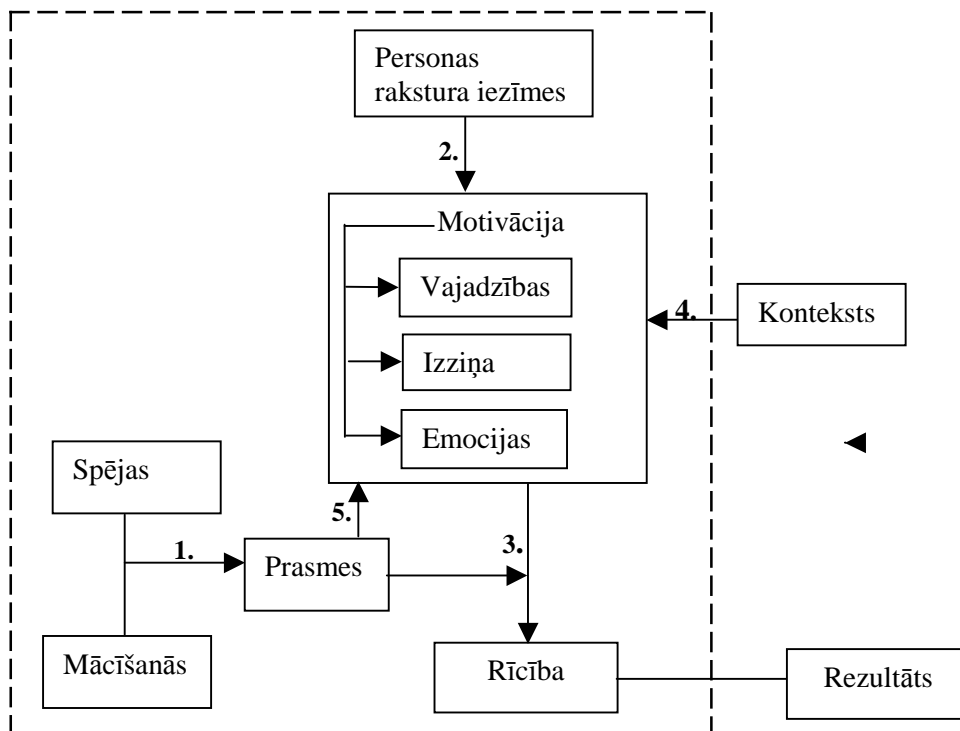
Uzņēmības komponenta "Motivācija" iekšējā struktūra

Pēdējo komponentu grupu: "Vajadzības", "Izziņa" un "Emocijas" autore iekļāva motivācijas struktūrā (sk. 5. att.), jo atbilstoši Džonmaršala Rīva traktējumam šie komponenti ir motivācijas trīs iekšējie avoti, bet motivācijas ceturtais avots ir ārējie notikumi (Reeve, 2001, 5) un tie ir pievienoti "Kontekstam" (sk. 4. un 5. att.), tāpēc ka "Ārējie notikumi" ir stimulējošie cēloņi, ko izraisa ārējā vide, un sekas, kas nodrošina enerģisku un mērķtiecīgu darbību. Plašākā perspektīvā ārējie notikumi sevī ietver arī apkārtējās vides kontekstu, sociālās situācijas, sociālo klimatu (piemēram, klasē, ģimenē un darba vietā) un socioloģiskos spēkus, tādus kā kultūra." (Reeve, 2001, 6.–7. lpp.).



4. att. Motivācijas ceturktā avota – ārējo notikumu pievienošana "Kontekstam"

Apvienojot uzņēmības visus komponentus vienā shēmā un atklājot motivācijas iekšējo struktūru, tika izveidota vēl paplašinātāka shēma, kurā uzņēmības visi komponenti attēloti ar pārtraukto līniju iezīmētajā taisnstūrī (sk. 5. att.).



5. att. Uzņēmības deviņu komponentu savstarpējās saites

4. saite "Konteksts" → "Motivācija" raksturojums.

Kontekstam ir tieša ietekme uz motivāciju, jo "Ārējie notikumi", kuri arī ietilpst kontekstā, var būt gan motivāciju stimulējoši (Reeve, 2001), gan vienkārši regulējoši. Viens no konteksta ietekmes piemēriem uz motivāciju ir sociālā pierādījuma princips, kas apgalvo, ka

mēs uzskatam savu rīcību par pareizu noteiktā situācijā, ja bieži redzam citus cilvēkus, kas rīkojas līdzīgi (Bandura & Menlove, 1968; Чалдини, 1999; Hornstein, Fisch & Holmes, 1968). Turklāt sociālā pierādījuma princips darbojas visspēcīgāk, ja mēs vērojam mums līdzīgu indivīdu darbību (Festinger, 1954) vai arī indivīdus ar augstu statusu, augstu kompetenci un lietpratību (Geidžs & Berliners, 1998). Tieši uz to arī ir vērstas dažas Eiropas uzņēmējdarbības pētījumu fonda (*European Foundation for Entrepreneurship Research*) rekomendācijas Eiropas augstākās izglītības sistēmai – izstrādāt lomu modeļus, izmantojot gadījumu pētījumus un veiksmīgu uzņēmēju popularizāciju, stāstot par viņu dzīvi un uzņēmējdarbības uzsākšanas procesiem (Wilson, 2008).

5. saite Atkarībā no tā, cik attīstītas ir prasmes, tiek iespaidota šo prasmju pielietošanas motivācija praksē (Herron & Robinson, Jr. 1993).

Tālāk izpētot un attēlojot pārējās saites starp uzņēmības struktūras elementiem, tika izstrādāts "Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis" (sk. 6. att.). Tā pārējo saišu īss rakstorojums dots turpmāk.

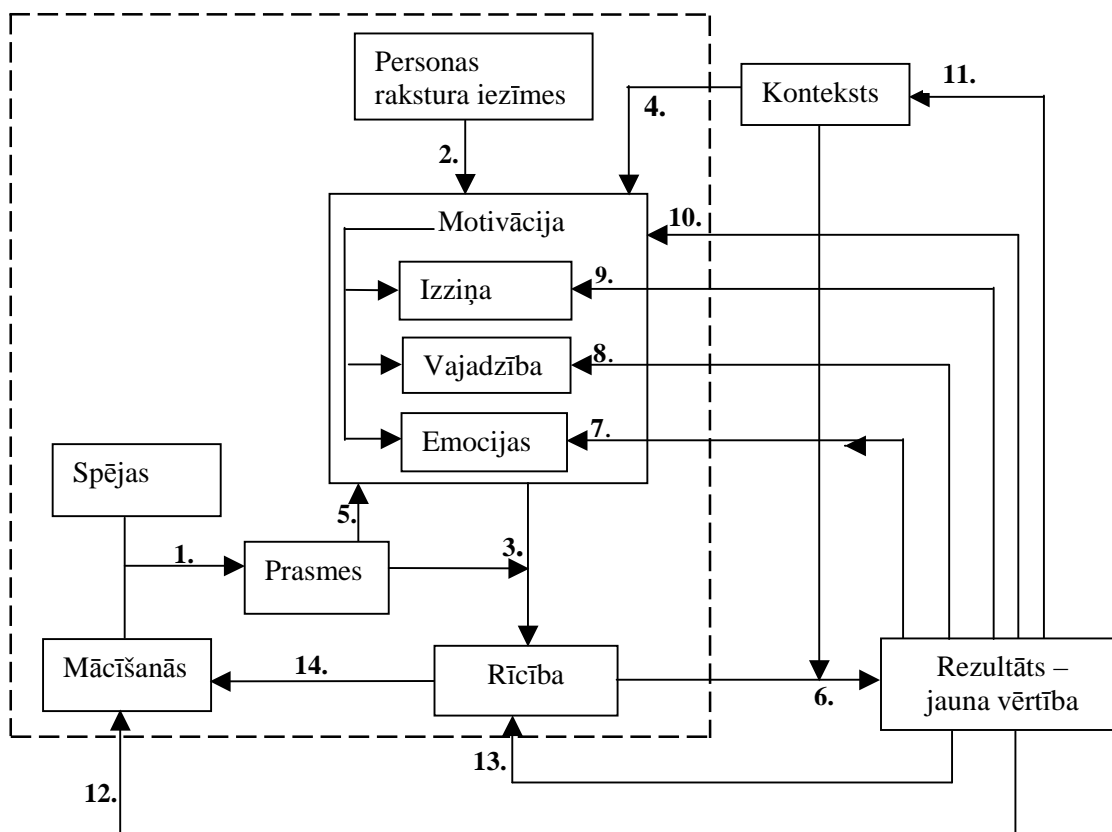
6. saite Uzņēmējdarbībā sagaidāmais rezultāts ir noteikts ar kontekstu, kas modificē un virza uzņēmēja rīcību (Herron & Robinson, 1993). Ar savu "Rīcību" cilvēks vai cilvēku grupa mijiedarbojas ar "Kontekstu", sasniedz rezultātu, kuram jābūt "Jaunai vērtībai", jo tā ir uzņēmības atslēgas determinante (Schumpeter, 1934; Shane & Venkataraman, 2000; Bygrave, 1993; Gartner, 1988; Drucker, 1993; Bikse, 2009).

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

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

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

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



6. att. Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis

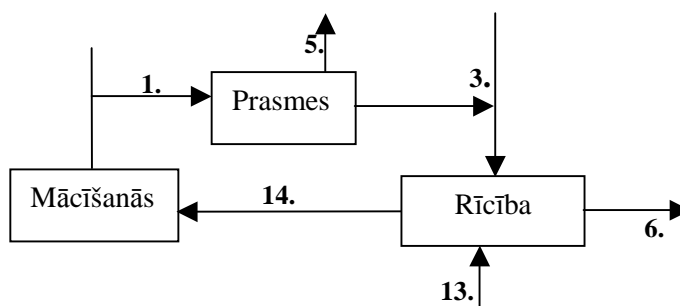
11. saite Sasniegtais rezultāts un iegūtā pieredze ir aktīva un kaut kādā līmenī var mainīt pieredzes iegūšanas objektīvos apstākļus, t.i., jauna pieredze var raisīt noteiktas konteksta izmaiņas (Dewey, 1974, 39. lpp.).

12., 13. un 14. saite Kopā tās veido uz pieredzi balstītas mācīšanās noslēgto kontūru, jo "Rīcība" noved pie "Rezultāta", bet, reflektējot iegūto "Rezultātu", notiek "Mācīšanās" un tiek koriģēta arī "Rīcība" (Kolb, 1984; Jarvis, Holford & Griffin, 2003; O'Коннор & Макдермотт, 2006). Tas atbilst uzņēmīgās "Mācīšanās" raksturam, kuras indikatori 1) mācīšanās, kas balstīta uz pieredzi; 2) mācīšanās darot; 3) mācīšanās no kļūdām noteikti kvalitatīvajā kontentanalīzē.

Kā norādīts Džozefa O'Konora un Jana Makdermota (O'Коннор, Макдермотт, 2006, 53 lpp.) sistēmiskās domāšanas teorijā, "atgriezeniskās saites ir neatņemama un raksturīga sistēmas sastāvdaļa; ja nav atgriezenisko saišu, nav arī sistēmas". Atgriezeniskā saite nodrošina, lai daļa no sistēmas izejas rezultātiem atkal no jauna ietekmētu sistēmas ieejas parametrus un lai sistēma nodrošinātu tās iepriekšējā posma izejas informācijas

izmaiņu ietekmi uz nākamo posmu. Atgriezeniskā saite tiek realizēta kontūru atsevišķos ciklos. Būtībā cilvēka mācīšanās notiek, veidojot saikni starp cēloni un sekām.

Šo atziņu autore analizē holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa atsevišķi izdalītā mācīšanās kontūrā "Prasmes" → "Rīcība" → "Mācīšanās" → "Prasmes" (sk. 7. att.). Šim kontūram piemīt tāda īpatnība, ka to var aplūkot, sākot no jebkuras tā sastāvdaļas, konkrētajā gadījumā to ir trīs ("Prasmes", "Rīcība", "Mācīšanās") un tāpēc ir iespējami trīs varianti. Tomēr jāatzīmē, ka sākuma pozīcija vienmēr būs cēlonis, bet nākamā – sekas, kuras savukārt cikla beigās kļūs par cēloni jaunām sekām.



7. att. Mācīšanās kontūrs "Prasmes" → "Rīcība" → "Mācīšanās" → "Prasmes" kā fragments no holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa

Uzskatāmības dēļ autore šā kontūra analīzi parāda tabulas veidā (sk. 8. tabulu).

8. tabula

Mācīšanās kontūra "Prasmes" → "Rīcība" → "Mācīšanās" → "Prasmes" analīze

	Sākumpunkts	Cēlonis	Sekas	Jaunais cēlonis
	"Prasmes"	Prasmes	Rīcība + Mācīšanās	Jaunas prasmes
1.		studentam ir noteiktas prasmes	šīs prasmes students var izmantot savā rīcībā un mācoties un tā rezultātā iegūst jaunas prasmes	jaunas prasmes kļūst par jaunu cēloni nākamajā mācīšanās ciklā
	"Rīcība"	Rīcība	Mācīšanās + Prasmes	Jauna rīcība
2.		students iesaistās noteiktās darbībās, lai sasniegtu savu mērķi	kā sekas no savas rīcības students attīsta prasmes, iegūstot pieredzi, pēc tam atkal no jauna iesaistās citās darbībās	jauna rīcība kļūst par cēloni nākamajam zināšanu apgūšanas ciklam
		Mācīšanās	Prasmes + Rīcība	Jauna mācīšanās
3.	"Mācīšanās"	students mācās	kā sekas tam students pilnveido noteiktas prasmes, kuras palīdz viņam iesaistīties jaunās darbībās, kuru rezultātā viņš apzinās, kādas prasmes vēl vajadzīgs attīstīt, tāpēc students atkal mācās	ar mācīšanos atkal sākas jauns cikls

Faktiski analizējamais kontūrs nav nekas cits kā mācīšanās modelis, kurš tradicionāli tiek apzīmēts ar "mācīties darot" ("*Learning by doing*") (Hynes, 1996; McMullan & Long, 1987; Kearney, 1999; Wilson, 2007), un tajā var redzēt, kādā veidā prasmes tiek attīstītas. Kā uzskata Džozefs O'Konors un Jans Makdermots, cilvēks var iemācīties tikai tad, ja viņš spēj noteikt viennozīmīgu saiti starp cēloni un sekām (O'Коннор & Макдермотт, 2006, 72. lpp.). Pēc viņu domām, liela sistēma sastāv no daudzām apakšsistēmām, taču tām visām jābūt noslēgtiem kontūriem ar atgriezenisko saiti.

Zoja Čehlova savā modelī "Mācību – izzināšanas darbības cikls" arī uzsver atgriezeniskās saites īpašo nozīmi starp mācību procesa elementiem: mērķi un motivāciju, mērķi un saturu, saturu un objektīvo rezultātu, motivāciju un paņēmieniem, paņēmieniem un subjektīvo rezultātu utt. (Čehlova, 2003, 287.–288. lpp.). Tas uzskatāmi demonstrē, ka viss mācību – izzināšanas process sastāv no vairākiem noslēgtiem kontūriem ar atgriezeniskām saitēm. Tā ir viena no sistēmas raksturīgām īpašībām.

No holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa autore izdala vairākus mācīšanās kontūrus, kaut arī tajos komponents "Mācīšanās" tieši nav izdalīts, bet visos ar refleksiju notiek mācīšanās slēgtos konturos – cilvēks kontekstā novērtē sasniegto rezultātu emocionāli, salīdzinot to ar savām vajadzībām, izmantojot savu izziņas spēku, iegūstot motivāciju jaunai rīcībai un attīstot savas prasmes:

Konteksts → Motivācija → **Rīcība** → Rezultāts → Konteksts
 Konteksts → Vajadzības → **Rīcība** → Rezultāts → Konteksts
 Konteksts → Izziņa → **Rīcība** → Rezultāts → Konteksts
 Konteksts → Emocijas → **Rīcība** → Rezultāts → Konteksts
 Rezultāts → Motivācija → **Rīcība** → Rezultāts
 Rezultāts → Vajadzības → **Rīcība** → Rezultāts
 Rezultāts → Izziņa → **Rīcība** → Rezultāts
 Rezultāts → Emocijas → **Rīcība** → Rezultāts
 Rezultāts → Mācīšanās → Prasmes → **Rīcība** → Rezultāts
 Mācīšanās → Prasmes → **Rīcība** → Mācīšanās
 Prasmes → Motivācija → **Rīcība** → Mācīšanās → Prasmes
 Prasmes → Vajadzības → **Rīcība** → Mācīšanās → Prasmes
 Prasmes → Izziņa → **Rīcība** → Mācīšanās → Prasmes
 Prasmes → Emocijas → **Rīcība** → Mācīšanās → Prasmes
 Rīcība → Rezultāts → **Rīcība**

Kopīgais komponents visos šajos mācīšanās kontūros ir "Rīcība". Tas vēlreiz apstiprina domu, ka uzņēmību var mācīties tikai darot, tikai ar rīcību un pati uzņēmība nav iespējama bez atbilstošām rīcībām.

"Holistiskajā uzņēmības strukturālajā funkcionālajā modelī" ir 16 dažāda lieluma un nozīmību mācīšanās kontūri. Visplašākais mācīšanās kontūrs ir "Konteksts" → "Motivācija" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" → "Rīcība" → "Rezultāts" → "Konteksts", un, neskatoties uz to, ka komponents "Mācīšanās" formāli nav iekļauts šajā kontūrā, tajā notiek vispusīga mācīšanās, kas varētu būt interpretēts šādi:

- **konteksta** piedāvātā iespēja var cilvēku **motivēt** to realizēt, novērtējot ideju un visus tās aspektus ar savu **izzīņas** spēju, salīdzinot potenciālus ieguvumus ar savām **vajadzībām**, un **emocionāli** pieņemt lēmumu izmantot šo iespēju;
- tālāk seko noteikta **rīcība**, kas tiek regulēta ar cilvēka **prasmēm** (sk. 3. regulācijas punktu), kuras var pastiprināt **rīcību**, ja prasmes ir atbilstošas mērķa realizēšanai, vai, otrādi, **bremzēt** rīcību, ja prasmes nav pietiekami attīstītas. Savukārt **prasmes** veidojas **mācoties** un pilnveidojot **spējas**, kas ir dotas cilvēkam no dabas (sk. 1. saiti);
- **rīcība** var novest līdz noteiktam **rezultātam**, kuram, ja ir runa par uzņēmību, vajadzētu būt par jaunu personiski, sociāli vai ekonomiski nozīmīgu **vērtību**;
- **rezultāts** tiek aprobēts reālas dzīves **kontekstā**, un rezultāta novērtēšanas un idejas realizēšanas gaitas refleksija var izraisīt cilvēkā jaunu **motivāciju**, **izzīņu**, **vajadzības** un **emocijas**.

Rezultātā ir izveidota ne tikai jauna vērtība, bet arī cilvēks vai cilvēku grupa, kas realizēja savu ideju līdz šai jaunajai vērtībai, ir mainījies. Notika mācīšanās. To Pīters Džarviss sauc par reflektīvu darbības mācīšanos, kas balstīta uz pieredzi (*experiential reflective action learning*), kas kopā ar jaunu zināšanu un prasmju veidošanu var papildus sevī vēl iekļaut arī mācīšanās citas formas, tajā skaitā aptverot attieksmes, emocijas utt. (Jarvis, Holford & Griffin, 2003, 64. p.).

"Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa" visplašākais mācīšanās kontūrs: "Konteksts" → "Motivācija" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" → "Rīcība" → "Rezultāts" → "Konteksts", pateicoties "Rīcībai", aktivizē (inducē) mācīšanos arī pārējos kontūros, jo visi kontūri noslēdzas caur "Rīcību". Tātad "Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis" ne tikai atspoguļo saites starp uzņēmības deviņiem komponentiem, bet arī parāda, kā tiek izveidota jauna vērtība un kā pats cilvēks šajā procesā

mācās un pilnveido savu uzņēmību. Nepārprotami skaidrs, ka neviens uzņēmības komponents atsevišķi bez pārējo komponentu integratīvās darbības nenoved pie jaunas vērtības izveidošanas. Pamatojoties uz iegūtajām atziņām, uzņēmība tiek holistiski definēta šādi:

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

Kā jau tika parādīts 1.1. nod., uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas atslēgas determinante ir jaunas ekonomiskas vērtības izveidošana (Schumpeter, 1934; Curran & Stanworth, 1989; Gartner, 1988; Drucker, 1985; Virtanen, 1992; Singer & Bloch, 1990; OECD, 1998; Knight, 1942), bet uzņēmības atslēgā determinante ir jaunas vērtības izveidošana ne tikai ekonomiskā, bet plašākā personiskā, sociālā un kultūras kontekstā. Šeit svarīgi atzīmēt, ka arī jēdziens "iespēja" bāzējas uz vērtības ideju. Džefrijs Timonss (*Jeffry A. Timmons*) iespēju definē kā "parādību, kas uzņēmējiem šķiet atraktīva ar viņu izdevīguma nozīmi, kā arī ir atraktīva, pateicoties tai vērtībai, kuru tā sevī ietver no patērētāju viedokļa, kas to izmantos" (Timmons, 1999, p. 80).

Tāpēc, lai spriestu par to, vai cilvēka darba rezultāts var tikt uzskatīts par vērtību un vai kāda jauna ideja ir patiešām izdevīga iespēja, šajā darbā no humānistisma un pragmatisma ētikas pozīcijām, sākot no Aristoteļa "Nikomaha ētikas" un beidzot ar mūsdienu domātājiem (Фромм, 2006 a,b,c,d; Rogers & Freiberg, 2002; Knowles, 1988; Маслоу, 2006; Dewey, 1960), tika izpētīta arī vērtības būtība.

Vērtības būtība no humānisma un pragmatisma ētikas pozīcijām

Savā darbā "Nikomaha ētika" Aristotelis vērtību nosauc par zināmiem labumiem, pēc kuriem tiecas "jebkura māksla un jebkuras zināšanas un arī rīcība vai apzināta izvēle" (Аристотель, 1997, pirmā grāmata, I paragrāfs). Tālāk viņš paskaidro, ka ir trīs lietas, kuras mēs izvēlamies, un trīs lietas, no kurām izvairāmies: pirmās trīs lietas ir – skaistais, derīgais un tas, kas sagādā baudu, bet otrās lietas ir pretējas – neglītāis, kaitīgais un tas, kas sagādā ciešanas. (Аристотель, 1997, otrā grāmata, III paragrāfs).

Šodien, apmēram pēc 24 gadsimtiem, runājot par vērtībām un par labumu, domātāji – humānisti un pragmatiski arī ir vienprātīgi tajā, ka vērtīgs ir tas viss, kas uztur dzīvību un veicina cilvēka izaugsmi un tā spēju pilnu attīstību, padarot cilvēku brīvāku, labdabīgāku un

laimīgāku (Фромм, 2006 b, c; d; Роджерс & Фрейберг, 2002; Dewey, 1960, Маслоу, 2006).

Pieaudzis cilvēks, mijiedarbojoties ar sabiedrību, kurā viņš dzīvo, ar laiku pieņem "neapzinātas vērtības, kuras kalpo kā cilvēku uzvedības tiešie motīvi, tās ir vērtības, ko radījusi birokratizētās industrializētās sabiedrības sociālā sistēma, un tās ir privātīpašums, patēriņa preces, sabiedriskais stāvoklis, izklaide, baudas un tamlīdzīgi" (Фромм, 2006 b, 155c). No vienas puses, tas ir ērti, jo cilvēkam parādās orientieri, kā šajā vidē izdzīvot. No otras puses, pārvietojot novērtēšanas lokusu uz citiem un pieņemot citu cilvēku vērtības kā savējās, cilvēks zaudē kontaktu ar savu vērtību sistēmu un savu potenciālo dzīves gudrību. Un rezultātā cilvēks nav pārliecināts par sevi un par savām vērtībām un arī nav ar tām aizsargāts, jo šo vērtību konstrukcijas bieži vien būtiski atšķiras no tām, kas pieņemtas sabiedrības pieredzē. Tāpēc cilvēks var nokļūt dziļā disharmonijā pats ar sevi, un tiešām dažkārt ir novērojama mūsdienu cilvēka atsvešināšanās pašam no sevis (Роджерс & Фрейберг, 2002).

Bez neapzinātām vērtībām ir arī objektīvas normas – vērtību sistēma, pie kuras var nonākt ar vienu priekšnosacījumu: vēlams, lai dzīvā sistēma attīstītos un radītu maksimālu dzīvīgumu un iekšējo harmoniju, kas subjektīvi tiek uztverta kā labklājība (Фромм, 2006 b, 163c.). Tātad ne tikai materiālie objekti un procesi, bet arī sajūtas (laime, prieks) var būt vērtības.

Pragmatīkiem un humānistiem svarīgs vērtības kritērijs ir derīgums: "Vai lieta ir laba vai slikta, atkarīgs no tās derīguma man" (Фромм, 2006 d, c. 22). Analizējot esošās labuma novērtēšanas pozīcijas, Djūijs izdala divus labuma veidus: "labums priekš" – vajadzīgs, derīgs, mērķtiecīgs un tāds, kas kļūst par noteikta tipa darbības objektu, un "labums sevī", kas eksistē neatkarīgi un ārpus novērtēšanas un kas zināmos apstākļos var kļūt par "labumu priekš" (Dewey, 1960, 6. p.). Runājot par procesu kā par vērtību, kurā piedalās cilvēks, Karls Rodžers un Džeroms Freibergs nosaka procesa vērtības kritēriju kā pakāpi, kurā pieredzes objekts aktualizē indivīdu: "Vai tas mani padara daudzpusīgāku un par pilnvērtīgāk attīstītu cilvēku?" (Роджерс & Фрейберг, 2002, 403 c.).

Cilvēkam savā dzīvē nemitīgi jārisina dažāda rakstura problēmas. Jau senajos laikos uzskatīja, ka "ir saprātīgi pieņemt pareizus lēmumus, jo tas ir sava veida labums. Lēmuma pareizumu saprot no izdevības viedokļa un tāpat arī no mērķa, līdzekļu un laika patēriņa viedokļa (Аристотель, 1997, sestā grāmata, X paragrāfs).

Vērtības jēdziens ir nesaraujami saistīts ar vērtēšanas procesu; vērtēšanu var veikt, izrādot sajūsmu vai arī tā izsakoties, ka tas iespaido arī citu cilvēku vērtējumu. Atšķirīgā tipa vērtību apstiprinājumi ir visur, kur lietām dod novērtējumu, izejot no to mērķatbilstības un lietderības kā līdzekļiem. Un sevišķi tas attiecas uz tām jaunajām lietām, kuras vēl vajag realizēt (Dewey, 1960, 51 lpp.).

Pie objektīvi pareiziem vērtību apstiprinājumiem var nonākt tikai ar cilvēka saprāta palīdzību. Cilvēka dzīves mērķis ir cilvēka izaugsme un attīstība viņa dabas un dzīvesveida robežās. Djūijs, tāpat kā Aristotelis, galveno uzsvaru liek uz līdzekļu un mērķu atbilstību, kā uz normu, kā uz pareizības empīrisko pamatu. Vērtēšana, atbilstoši Djūijam, notiek "tikai tad, kad rodas kāda problēma, kad ir kāds apgrūtinājums, kuru vajag atrisināt, kāda vajadzība, neveiksme vai iztrūkums, kuru vajag novērst, kāds tieksmju konflikts, kuru var izbeigt, izmainot esošos apstākļus. Tas savukārt pierāda intelektuālā novērtēšanas faktora esamību katru reizi, kad notiek vērtēšana, jo mērķa atzīšana nosaka un projektē to, kas realizējoties apmierinās esošo nepieciešamību un atrisinās esošo konfliktu" (Dewey, 1960, 34. p.).

Vērtības jēdzienu nedrīkst apskatīt atrauti no morāles normām un no labdabīgas darbības (Роджерс & Фрейберг, 2002; Фромм, 2006 b, c; d, Аристотель, 1997), un tas nozīmē, ka harmoniskā sabiedrībā nevar runāt par absolūtas vērtības radīšanu tikai sev, neapskatot, kādu iespaidu tas radīs uz citiem. Šīs domas svarīgumu jau saprata senajos laikos: "Cilvēki tiecas pēc sava personīgā labuma un ir pārliecināti, ka tā arī ir jārīkojas. Balstoties uz šādu nostādni, esam nonākuši pie pārliecības, ka šie, ar savu labumu aizņemtie cilvēki ir saprātīgi, kaut arī personīgais labums droši vien nevar pastāvēt neatkarīgi no kopējās saimnieciskās situācijas un no valsts" (Аристотель, 1997, sestā grāmata, IX paragrāfs). Problēmas atrisināšana, lai sasniegtu atsevišķu mērķi, nevar būt īsta vērtība bez "tīras dvēseles" un bez labdabīgas darbības (Аристотель, 1997, sestā grāmata, XIII paragrāfs).

Vērtību noteikšanas process ir mainīgs un elastīgs, tas atkarīgs no konkrētā momenta un no tā, kādā mērā šis moments tiek izjūsts kā attīstības un aktualizācijas situācija. Vērtības nav fiksētas, tās pastāvīgi mainās (Роджерс & Фрейберг, 2002, 401 c). Arī cilvēku eksistences likumi nekādā gadījumā nenoved pie viena vērtību komplekta nostabilizēšanās, kas ir vienīgais iespējamais. "Cilvēki ar dažādu rakstura struktūru būs tādu vērtību sistēmu piekritēji, kas atbilst viņu raksturam. Tā dzīvespriecīgs cilvēks pieņems dzīves apliecinošas vērtības, bet mirstošā cienītājs pieņems miršanu izraisošās vērtības" (Фромм, 2006 b, 161–162c).

Iepriekš minētais dod pamatu secināt, ka viena atsevišķa cilvēka vērtības tomēr atšķiras no visas sabiedrības vērtībām, kaut arī tās ir cēloniski saistītas, jo visas sabiedrības labklājība veidojās no tās atsevišķo locekļu labklājības, un otrādi – sabiedrības kopējā labklājība nosaka arī tās atsevišķo locekļu labklājību.

Lai spriestu par cilvēka uzņēmību, tas ir, lai noteiktu, vai cilvēka rīcības rezultāts ir **jauna vērtība** vai nav, vērtība tika definēta, balstoties uz iepriekš izteiktiem Džona Djūija, Karla Rodžera, Džeroma Freiberga, Abrahama Maslova, Eriha Fromma un Aristoteļa spriedumiem:

Vērtība ir idejas, sajūtas, procesi, problēmu risinājumi, materiāli vai nemateriāli objekti un organizācijas, kas ir derīgi cilvēku dzīves darbībai un veicina viņu attīstību, padarot viņus brīvākus, labvēlīgākus un laimīgākus; turklāt nenodara kaitējumu apkārtējiem cilvēkiem, dabai un ekonomikai.

Attiecībā uz vārdu "jauns", kā jau tika parādīts 1.1. nod., jebkuram jauninājumam ir relatīvs raksturs (Audretsch, 2002); tāpēc jēdziens "jauns" tiek izprasts kā *kaut kas tāds, kas agrāk nav bijis konkrēta cilvēka vai grupas darbības ietvaros.*

Šīs daļas noslēgumā ir svarīgi atzīmēt, ka Džona Djūija (Dewey, 1960) vērtējuma teorija (*Theory of Valuation*) dod iespēju orientēties, kā novērtēt studentu darbības rezultātus šī pētījuma empīriskajā daļā:

- pēc studentu darba rezultātu novitātes;
- pēc studentu kopējā un individuālā darba rezultātu derīguma gan pašiem studentiem, gan tiem, kam tas paredzēts;
- pēc studentu darba rezultātu emocionālas izvērtēšanas no citu cilvēku puses;
- pēc tā, cik lielā mērā studentu darba rezultāti motivēs citus tos izmantot;
- pēc izvirzīto mērķu un to sasniegšanai izmantoto līdzekļu atbilstības.

Apkopojot 1.2. nodaļā "Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa izstrāde" iegūtās atziņas, tika izdarīti šādi secinājumi

1. Uzņēmības būtības holistiskā izpratne tika atklāta, ne tikai nosakot uzņēmības deviņus komponentus: personas rakstura iezīmes, motivācija, izziņa, vajadzības, emocijas, rīcība, prasmes, spējas, mācīšanās un tos raksturojošos kritērijus un rādītājus, bet arī izpētot un atklājot cēloņsakarīgas saites starp uzņēmības komponentiem, izprotot uzņēmības kā

dinamiskas sistēmas funkcionēšanas mehānismu un izstrādājot "Holistisko uzņēmības strukturālo funkcionālo modeli".

2. Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis ne tikai atspoguļo saites starp uzņēmības komponentiem, bet arī parāda, kā tās funkcionē kopā kā sistēma, kā tiek izveidota jauna vērtība un kā šajā procesā pats cilvēks mācās un pilnveido savu uzņēmību. Šajā modelī ir ietvertas vairākas mācīšanās apakšsistēmas – slēgti uz pieredzes balstītās mācīšanās kontūri, un tiem visiem ir kopīgs komponents – "Rīcība". Tas vēlreiz apstiprina atziņu, ka uzņēmību var attīstīt, tikai darot, tikai ar rīcību, un pati uzņēmība nav iespējama bez atbilstošas rīcības. Un šī atziņa veido pamatu gan uzņēmības pedagoģiskajai izpratnei, gan arī pedagoģisku pieeju un līdzekļu izstrādei studentu uzņēmības veicināšanai holistiski, nevis attīstot katru tās komponentu atsevišķi.
3. Uzņēmējspējas būtības interpretācija Eiropas mūžizglītības dokumentos kā atbilstošu zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija ir šaura, jo nesatur rīcību (darbību).

Balstoties uz šīm atziņām, tika attīstīta pētījuma sākotnējā hipotēze līdz pētījuma **darba hipotēzei**.

Studentu uzņēmību var veicināt studiju procesā, ja

- uzņēmība tiek izprasta kopveselumā kā tās komponentu dinamiska sistēma;
- uzņēmības pilnveidošana tiek īstenota holistiski, radot tādus apstākļus, kuros studenti mācās darot, esošajā kontekstā identificējot iespējas un realizējot idejas līdz jaunas vērtības izveidošanai.

Kā jau tika parādīts šajā nodaļā, "Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis" atklāj mehānismu, kā studenti var attīstīt savu uzņēmību studiju procesā kopā ar jaunas vērtības radīšanu. Bet, no kā vispār ir atkarīga studentu uzņēmība un kādi faktori to nosaka, tiks apskatīts nākamajā nodaļā.

1.3. Augstskolu studentu uzņēmību noteicošie faktori

Pētniekus vienmēr ir interesējis jautājums, vai uzņēmība ir noteikta ar cilvēka iedzimtām dotībām vai arī to var iemācīties. Pētot šo jautājumu, dažādi pētnieki secinājuši, ka cilvēka uzņēmība lielākā vai mazākā mērā tiek noteikta ar vairākiem faktoriem: iedzimtām dotībām, audzināšanu, kultūras vidi, sociāliem apstākļiem, tuvāk esošajiem cilvēkiem un izglītību (Rushing, 1999; Flora, 2006; ACEID, 1994; Bridge, 2005; Matlay &

Carey, 2007; Hynes, 1996; Wilson, 2008; Scherer, R., et al., 1989). Pīters Drukens (1993) uzskata, ka uzņēmība nav ne burvība, ne mistērija un nekas no tās nav saistīts ar gēniem, un to var iemācīties tāpat kā jebkuru citu priekšmetu. Donalds Kuratko (2003) apgalvo, ka var iemācīties uzņēmējdarbības funkcijas un procesa atsevišķus aspektus, bet neko daudz vairāk. Siok San Tan un citi (2006) secinājuši, ka, protams, studentiem nevar iemācīt izmainīt viņu personas rakstura iezīmes, kas nepieciešamas, lai uzņemtos risku, bet var iemācīt analizēt visu procesu un tā riskus, kā arī mācīties no pagātnes kļūdām. Tas nozīmē, ka uzņēmību un uzņēmējspēju tomēr var iemācīties un attīstīt un pastāv dažādi faktori, kuri ietekmē šo procesu.

Kultūra kā uzņēmību ietekmējošs faktors

Kas attiecas uz kultūras aspektu ietekmi uz uzņēmības un uzņēmējspējas attīstību, pasaules prakse rāda, ka pastāv sabiedriskās un valsts iekārtu tipi, kas veicina savu pilsoņu uzņēmību un uzņēmējspēju, un ir tādas iekārtas, kas to bremsē. Hovards Stīvensons (*Howard Stevenson*), divdesmit gadu laika periodā izpētot vairāk nekā 40 valstu vēsturi un kultūru, ir secinājis, ka uzņēmējdarbība plaukst tādās sabiedrībās, kurās pret atsevišķu sabiedrības locekļu panākumiem izturas ar cieņu un pārmaiņas uztver kā kaut ko pozitīvu, nevis negatīvu (Stevenson, 2000). Arī Veronika Bikse, apkopojot labāko Eiropas valstu pieredzi Eiropas Komisijas izstrādāto rekomendāciju realizēšanā, ir secinājusi, ka "uzņēmējdarbības izglītība, uzņēmējspēju attīstība lielā mērā ir atkarīga no valsts ekonomiskās politikas pasākumu kopuma. Valdība var sekmēt to attīstību vai ierobežot" (Bikse, 2009, 20. lpp.). Pamatojoties uz Gērtu Hofstedes (*Geert Hofstede*) kultūru dimensiju modeli, kurā tiek apgalvots, ka katras tautas un nācijas psiholoģiskās kultūras atšķirības var raksturot pēc piecām galvenajām pazīmēm: 1) varas distanci; 2) individuālismu; 3) izvairīšanos no neparedzamā; 4) maskulīnismu; 5) orientāciju uz ilgtermiņa vērtībām (Hofstede, 1980), pētnieki parādīja, ka dažādām kultūru grupām piemīt dažādi uzņēmējdarbības raksturi, kas atkarīgi no šīm savas kultūras grupas pazīmēm (Lindsay, 2005; Redpath & Nielsen, 1997; McGrath, MacMillan & Scheinberg, 1992). Tāpēc pirms uzņēmējdarbības mācīšanas jāsaprot konkrētās tautas kultūras vērtības, vēsture un domāšanas veids (Dana, 2001). Arī Baltijas Sociālo zinātņu institūta un Latvijas Zinātņu akadēmijas Ekonomikas institūta veiktie pētījumi parādīja, ka Latvijā notiek uzņēmējdarbības polarizēšanās pēc etniskā principa. Uzņēmumu darbības stils "latviešu" un "krievu" uzņēmumos atšķiras, un pastāv neformāls dalījums pēc nozarēm, tā kā "krievu"

uzņēmējdarbības stilam raksturīgs lielāks dinamisms. Ir pamats uzskatīt, ka nozares, kurās dominē "krievu" bizness, ir ar augstāku risku (Zepa, B., et al., 2004, 73. lpp.).

Ģimenes lomu modelis kā studentu uzņēmību noteicošs faktors

Vairāki pētnieki ir pētījuši ģimenes un vecāku lomu uzņēmēja karjeras izvēlē, jo pastāv korelācija starp vecāku lomu modeli un cilvēka lēmumu sākt savu biznesu (Brockhaus & Horwitz, 1986; Shapero & Sokol, 1982; Cooper & Dunkelberg, 1984). Apmēram pusei no vīriešiem, kuri ir dibinājuši savas kompānijas, tēvi arī bija pašnodarbināti (Collins & Moore, 1970; Utterback, Reitberger & Martin, 1982). Arī sievietēm uzņēmējām ir pašnodarbinātu vecāku augsts procents (Scherer, Adams & Wiebe, 1989; Hisrich & Brush, 1984). Savos pētījumos Vodels (*Waddell*, 1983) secināja, ka 63 % gadījumu uzņēmējām sievietēm tēvi bija biznesmeņi un 31 % – mātes bija pašnodarbinātas. Sociālā iemācīšanās teorija, kura apgalvo, ka cilvēks mācās arī novērojot, izskaidro, kāpēc vecāku rīcību modeļi ietekmē gan cilvēka personības attīstību, gan arī viņa karjeras izvēli, padarot to pievilcīgāku un ticamāku (Bandura & Walters, 1963; Bandura, 1977). Bet ir vēl viens svarīgs faktors, kas nosaka studentu uzņēmību un uzņēmējspēju, – tā ir augstskolu izglītības organizācija, kas varētu būt sevišķi nozīmīga tiem studentiem, kuru vecāki nav uzņēmīgi.

Augstskolu izglītības organizācija kā studentu uzņēmību noteicošs faktors

Tradicionālās universitātes vidē ir ļoti maz uzņēmējdarbības elementu, un tāpēc ir īsts izaicinājums tādas mācīšanās veicināšanai, kas atbalstītu uzņēmējdarbības procesus (Heinonen & Poikkijoki, 2006). Tā nu vēsturiski ir izveidojies, ka senāk sabiedrībā augstākā izglītība bija atsevišķas institūcijas privilēģija, kuru profesūra vadīja gandrīz lineārā veidā un paši noteica un izstrādāja to, kādas zināšanas ir nepieciešamas. Pēc tam, pateicoties saviem absolventiem, šīs nostādnes tika paziņotas un ieviestas sabiedrībā, līdzīgā veidā tā arī tika izplatīti pētījumu rezultāti (Barnett, 1994). Tieši šīs atsvešinātības un neatkarības dēļ reālajā pasaulē universitātes sāka saukt par "ziloņkaula torņiem" (Light & Cox, 2005; Wilson, 2008; OECD, 2008). Šādas saites vienpusējā daba universitātēm nodrošināja "akadēmisko brīvību", un pašas universitātes bija tendētas uz teorētiskās domas attīstību, nodrošināja akadēmisko izglītību kā cilvēku darbības augstāko formu (Koķe, 1999; Wilson, 2008).

Šāds stāvoklis tikai relatīvi nesen pastiprināja kritiku un satraukumu par to, ka sabiedrībai nav pietiekama augstākās izglītības atskaite (Robertson, 1997; Light & Cox, 2005) un augstākā izglītība neadaptējas darba tirgus prasībām. Pēdējā tēze ES struktūrfondu

nacionālās programmas ietvaros tika apskatīta Latvijas Universitātes un LR Labklājības ministrijas veiktajā pētījumā "Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām". Pētījuma rezultāti rāda, ka augstāko izglītību ieguvušo darbinieku praktiskās iemaņas neapmierina darba devējus apmēram 53% gadījumu; augstākās izglītības sistēma valstī ir pārmēru reglamentēta un birokratizēta (Sloka, B., et al., 2007). Dažreiz studiju kursi vai augstskolu akadēmiskā personāla kompetence neatbilst pārmaiņām darba tirgū un sabiedrībā (Koķe, 2003).

Lai atrisinātu šo problēmu Eiropas mērogā, tika pieņemta visu Eiropas Savienības valstu izglītības ministru kopējā deklarācija par kopējas augstākās izglītības Eiropas zonas izveidošanu, kurā īpaši uzsvērts tas, ka universitātēm dotajai neatkarībai un autonomijai nodrošinās nepārtrauktu augstākās izglītības un zinātnes adaptāciju mainīgajām sabiedrības vajadzībām un prasībām, turklāt kvalifikācijai, kas iegūta pēc pirmā mācību cikla, jābūt atbilstošai visam Eiropas darba tirgum (The European Higher Education Area, 1999). Šāda augstskolu studiju fleksibilitāte varētu būt īpašs grūdiens uzņēmības un uzņēmējspējas attīstīšanai. Tomēr Eiropas augstākās izglītības raksturu, kas pašreiz ir pārāk akadēmisks, Eiropas Uzņēmējdarbības pētījumu fonds (*European Foundation for Entrepreneurship Research, EFER*) novērtēja kā vienu no faktoriem, kas bremsē Eiropas studentu uzņēmējdarbības potenciālu (Twaalfhoven & Wilson, 2004).

Attiecībā uz jautājumu par to, cik nozīmīga uzņēmējdarbībā vai uzņēmībā ir zināšanu loma, eiropiešu 20 gadu pieredzes analīze uzņēmējdarbības pasniegšanā augstākajās mācību iestādēs, ko veica Karena Wilsons (*Karen Wilson, 2007*), parādīja, ka tikai 10% no Eiropas mācību iestāžu absolventiem, kuri ieguvuši zināšanas uzņēmējdarbībā, uzsāk savu biznesu.

Cits pētījums, kurš tika veikts Eiropas augstākajās mācību iestādēs 31 valstī, lai veiktu Eiropas uzņēmējdarbības augstākās izglītības stāvokļa analīzi, parādīja, ka 71% respondentu apgalvoja, ka uzņēmējdarbības mācības galvenokārt notika lekciju veidā, 58% – ka nodarbībās tika apskatīti dažādi gadījumu pētījumi (*case study*), 55% – ka piedalījās projektu komandās, 29% – ka piedalījās minikompāniju simulācijā, un tikai 18% – ka apmeklēja reālas kompānijas. Aprakstītā situācija atklāj Eiropas augstāko mācību iestāžu uzņēmējdarbības izglītības pārāk lielo akadēmiskumu, kurā galvenais akcents likts uz teorētiskām zināšanām, bet mazāk – uz nepieciešamo prasmju, attieksmju un uzvedības attīstību, kas ir uzņēmējdarbības un uzņēmības būtības pamatā. Šī Eiropas augstāko mācību iestāžu pasniegšanas metodika tika atzīta par vienu no Eiropas augstskolu absolventu uzņēmējdarbības attīstības barjerām (Harvard Business School, 2008).

Arvien vairāk tiek popularizēts viedoklis, ka uzņēmējdarbībai var mācīties, ne tikai pietuvinoties reāliem uzņēmumiem, bet īpaši efektīvi tas ir, kļūstot par uzņēmējdarbības un biznesa nepastarpinātas realitātes daļu (Antones & Van Vuuren, 2005). Universitāšu absolventi, kuri savās studijās tika iesaistīti mazā biznesa vadības programmās, augsti nevērtē universitātes kontekstu un studijas ar atsevišķiem pasniedzējiem, bet viņi uzskata, ka katrā lokālajā situācijā jābūt tiltam ar dzīviem un daudzpusīgiem cilvēciskiem kontaktiem un ar aktīvu dialogu starp akadēmisko un biznesa kopienu (Hjort & Johannisson, 2007). Tāpēc arī dažās Eiropas valstīs, kā, piemēram, Somijā vizītes uzņēmumos ir kļuvušas par visizplatītāko uzņēmības mācīšanās metodi. 1990. gadā vairāk nekā 40 procenti Somijas kompāniju pieņēma studentus un pasniedzējus ar studiju vizītēm (Erkkila, 1996). Norvēģijā universitātēm un koledžām tika dota nostādne aktīvi piedalīties sabiedrības dzīvē un darbā, sadarboties un izplatīt zināšanas un izmantot zinātniskos atklājumus, komercializēt tos sabiedriskā administrēšanā, kulturālajā un biznesa dzīvē. Izglītības un pētniecības ministrija atbalstīja šīs sadarbības attīstību, pārvaldot aģentūras augstākās izglītības sektorā (*Ministry of Education and Research; Ministry of Trade and Industry & Ministry of Local Government and Regional Development*, 2006). Arī Latvijā Augstākās izglītības padomes konceptuālajā dokumentā "Izglītības attīstības koncepcija 2007.–2013. gadam" viens no augstākās izglītības konkurētspējas uzlabošanas uzdevumiem ir "Palielināt darba devēju līdzdalību studiju programmu akreditācijas procesā un prakšu organizēšanā" (Augstākās izglītības padome, 2006, 7.8. pants). Kaut gan ir pārmaiņas Eiropas augstākās izglītības sistēmā, tomēr pastāv uzskats, ka Eiropai vēl daudz ir jābūvē no ASV uzņēmējdarbības izglītības pieejām (OECD, 2008).

Tāpēc arī radās nepieciešamība veikt Eiropas augstākās izglītības specifiskas pētījumus, salīdzinot to ar ASV augstākās izglītības specifiku, kura uzņēmējdarbības izglītībā ir vairāk attīstīta. Šo pētījumu veica Eiropas uzņēmējdarbības pētījumu fonds (*EFER*), un, pamatojoties uz salīdzinošo analīzi, tika izdarīts secinājums, ka jāveic vairāki pasākumi Eiropas, nacionālā, reģionālā un lokālā līmenī, iesaistot šajā darbā arī universitātes, politiķus un uzņēmējus, lai veicinātu uzņēmības un uzņēmējdarbības attīstību Eiropas studentiem un viņus sagatavotu konkurencei globālā dinamiskā pasaulē (Wilson, 2008).

EFER noformulēja desmit rekomendāciju blokus ar punktiem, kuri attiecas uz politiku, organizāciju, finansēšanu, didaktiskiem aspektiem, speciālistu apmaiņu, starppriekšmetu, starpuniversitāšu un starpvalstu sadarbību, kontaktiem ar reāliem

uzņēmējiem un lomu modeļiem un kuri vērsti uz to, lai radītu labvēlīgus apstākļus augstāko mācību iestāžu studentu uzņēmības attīstībai (šī dokumenta pilnu versiju sk. 7. pielikumā).

Dažos gados grūti izmainīt esošos sociāli kulturālos ieradumus, domāšanu un attiecības un atbilstoši studentu uzņēmības un vispusīgas uzņēmējspējas attīstīšanai veikt nepieciešamos grozījumus augstskolu organizācijā. Sakarā ar Latvijas un visas pasaules globālo finansiālo krīzi tās *EFER* rekomendācijas, kuras prasa lielas finansiālās investīcijas, pašreiz ir sarežģīti realizēt. Bet ir arī tādas rekomendācijas, kuras attiecas uz studiju procesa didaktiskiem aspektiem un kuras jau tagad var ieviest augstskolu studiju procesa esošajos ietvaros (Wilson, 2008). Tāpēc arī šajā pētījumā galvenais uzsvars likts uz uzņēmības veicināšanu studiju procesā un uzņēmību veicinošā studiju procesa īpatnību izpēti, kas ir pats primārais, noteicošais un šodien reāli sasniedzams.

Apkopojot 1.3. nodaļā "Augstskolu studentu uzņēmību noteicošie faktori" izteiktās atziņas, tika izdarīti šādi secinājumi

1. Kopā ar iedzimtību, kuru nav iespējams ietekmēt, pastāv arī tādi uzņēmības elementi, kurus var attīstīt. Uz to arī ir jābūt virzītai studentu uzņēmības veicināšanai.
2. Gan sabiedriskās iekārtas un valsts iekārtas tipi, gan ģimene kā lomu modelis, gan arī augstskolu organizācijas kultūra ir svarīgi studentu uzņēmību noteicošie faktori.

Pirms sākt pētīt uzņēmību veicinošā studiju procesa īpatnības, ir svarīgi arī izpētīt vēl vienu aspektu, kas ir sevišķi būtisks pētījuma mērķgrupas (vai bāzes) studentiem – topošajiem skolotājiem. Un tas raksturo, cik lielā mērā Latvijas mūsdienu pedagoģiskā doma uzskata, ka skolotājiem ir aktuālas tādas pazīmes, kas raksturīgas uzņēmīgiem cilvēkiem.

1.4. Prasības mūsdienu skolotājiem Latvijas pedagoģijā uzņēmību raksturojošo kritēriju un rādītāju kontekstā

Postmodernisma situācija, kurā mēs pašreiz dzīvojam, formē jaunu personas arhetipu, jaunu cilvēku attiecību modeli un principiāli citu sociālu laikmetu. Tā raksturīgās īpatnības ir plurālisms pretstatā universālismam; heterogēnisms pretstatā homogēnismam; nepārtrauktas pārmaiņas pretstatā monotonismam; ambivalence pretstatā skaidrībai, un tas viss noved pie nepieciešamības veikt konceptuālas pārmaiņas zinātnes izpratnē kopumā un arī pedagoģijas interpretācijā (Rubene, 2006 b, 276. lpp.). Līdz ar to mainās arī attieksme pret pedagogiem un uz viņiem liktās cerības. Tā kā postmodernisma laikmets sakrīt ar zināšanu sabiedrības un

mūžizglītības periodu, kurā skolotājiem atvēlēta viena no nozīmīgākajām lomām, tad arī darboties un saprast visas šīs fluktuācijas, pārmaiņas un daudzveidību, kas attiecas uz šo parādību pedagoģisko pusi, gulstas uz skolotāju pleciem. Tāpēc arī Maikls Fulans (*Michael Fullan*, 1993) skolotājus nosauca par pārmaiņu aģentiem. Vairāk un vairāk šodien Latvijā skan nepieciešamība pēc tā, ka visiem studentiem – topošajiem skolotājiem jānodrošina mācības arī uzņēmējdarbības izglītībā, lai iedrošinātu viņus integrēt savos priekšmetos uzņēmējdarbības kompetences veidošanas elementus mijiedarbībā ar skolēnu profesionālo interešu un karjeras izglītību (Bikse, 2009). Lai noskaidrotu, vai arī uzņēmības komponentu attīstīšana skolotājiem atrodas šodienas Latvijas pedagoģijas uzmanības centrā, autore izanalizēja mūsdienu skolotājiem izvirzītās prasības no Latvijas pedagoģijas teorijas un prakses virzītāju pozīcijām un salīdzināja tās ar uzņēmības komponentiem, kritērijiem un rādītājiem, kas tika noteikti kvalitatīvajā kontentanalīzē (sk. nod. 1.2.). Šeit jāatzīmē, ka bez atsevišķu autoru darbiem tika izanalizēts arī skolotāja profesijas standarts (Izglītības un zinātnes ministrija, 2004), kuru var uzskatīt par Latvijas pedagoģiskās domas kopējās pozīcijas izpausmi. Šīs salīdzinošās analīzes fragments ir parādīts 9. tabulā, kuras kreisajā pusē dots viens no uzņēmības prasmju, spēju, rīcības un izziņas elementiem. Tie izrakstīti no kvalitatīvajā kontentanalīzē izveidotās tabulas "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" (sk. 6. piel.). Bet tabulas labajā pusē parādīti atbilstošie prasmju, spēju, rīcības un izziņas aspekti, kuri Latvijas pedagoģijā tiek izvirzīti kā aktuāli mūsdienu skolotājiem. Šajā salīdzinošajā analīzē var redzēt, ka katram uzņēmības elementam atbilst līdzīgas prasības, kas izvirzītas skolotājiem dažādos līmeņos un dimensijās. Piemēram, uzņēmības "Sociālo prasmju" elementam "Prasme nodibināt kontaktus, strādāt vienā komandā un sadarboties" (sk. 9. tabulas pirmo rindu) atbilst līdzīgas prasības skolotājiem gan plašā sabiedriskā līmenī (Koķe, 2005), gan darbā ar vecākiem un partnerībā ar kolēģiem (IZM, 2004; Žogla, 2006 b), gan arī komunikācijā ar skolēniem (Maslo, 2006 c). Multidimensionāla atbilstība starp uzņēmības komponentiem un prasībām, ko mūsdienu skolotājiem izvirza Latvijas pedagoģiskā doma, izpaužas absolūti visās pozīcijās.

1. Uzņēmības spēja pārvarēt grūtības – 3. elements: Spēja ātri reaģēt uz notikumiem un rīkoties nenoteiktās situācijās (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

Šajā kontekstā no skolotājiem tiek sagaidītas analogiskas spējas

- sociālajā un kultūras līmenī: "Dinamiskā, nepārtrauktā sabiedrības attīstība izvirza uzdevumu izglītībai adekvāti reaģēt uz sociālajām un kultūras novitātēm, pastāvīgi reorganizējoties" (Rubene, 2006 b, 16. lpp.);

- pedagoģiskās prakses līmenī: "Zināšanu, augsto tehnoloģiju un "know-how" laikmetā straujās pārmaiņas sabiedrībā un ražošanā izvirza prasības arī strauji reaģēt uz šiem procesiem ar speciālistu spēju veikt uzlabojumus un nodrošināt kvalitāti. Tas izsauc arī nepieciešamību pārkārtot pedagoģisko praksi un pēc iespējas ātri un plaši izpētīt nepieciešamās izmaiņas, kuras jāieved pedagoģiskajā praksē" (Žogla, 2006 b, 26.lpp.);

Fragments no uzņēmības komponentu un Latvijas skolotājiem aktuālo aspektu salīdzināšanas analīzes

Uzņēmības komponenti	Prasības, kas Latvijā tiek izvirzītas skolotājiem atbilstoši mūsdienu pedagoģiskajām atziņām
Prasmes (Sociālās prasmes)	
Prasme nodibināt kontaktus, strādāt vienā komandā un sadarboties	<ul style="list-style-type: none"> - Mainās profesionālās darbības un dzīves raksturs un aktualizējas prasme darboties sociāli heterogēnās grupās – spēt efektīvi sadarboties ar citiem, t. sk. ar cilvēkiem no atšķirīgām sociālām vidēm, atzīt cilvēku izcelsmes dažādību, veidot sociālo kapitālu, spēt labi izturēties pret citiem, sadarboties, vadīt un risināt konfliktus (Koķe, 2005, 10.–11. lpp.). - Prasme sadarboties ar vecākiem, kolēģiem, citiem speciālistiem un sabiedrību, strādāt komandā (IZM, 2004). - Lai nodrošinātu izglītības kvalitāti, pasniegšanā un izglītošanā nepieciešama partnerība un uz to pamatots pedagoģiskais process, kurš virzīts uz partnerības prasmju iegūšanu un skolotāju piemērošanās spēju attīstīšanu (Žogla, 2006 b, 28. lpp.). - Tikai komunikāciju veicinoša skolotāja attieksme sekmē skolas vecuma bērnu spēju attīstību, ļaujot viņiem būt dažādiem, unikāliem un dažādos ceļos gūt panākumus (Maslo, 2006 c, 38. lpp.).
Rīcība (Iespēju un izveidoto ideju realizēšana)	
Prasme pieņemt optimālu lēmumu nestandarta situācijās	<ul style="list-style-type: none"> - Prasme noteikt un risināt problēmsituācijas (IZM, 2004). - Šodien pedagogiem un skolotājiem jāprot kombinēt pasniegšanas profesionālo brīvību ar oficiālajiem vadošajiem norādījumiem (direktīvām), piedaloties lēmumu pieņemšanā un saņemot atbalstu no oficiāliem līderiem, lai varētu justies brīvi no lēmumu pieņemšanas baiļu sindroma un lai pārvarētu nenoteiktību, kura var pieaugt ar katru izglītības politikas jauno problēmu (Žogla, 2006 a, 385.lpp.).
Spējas (Radošās spējas)	
Spēja ģenerēt un izmantot kreatīvas idejas un procesus	<ul style="list-style-type: none"> - No skolotāja tiek prasīta liela izdoma un jauni darba paņēmieni, lai dažādi (verbāli; loģiski; matemātiski; muzikāli; ķermeniski; sociāli) domājošiem skolas vecuma bērniem radītu iespēju mācīties ar panākumiem, ņemot vērā reāli esošos apstākļus, kuros visi jāmāca vienlaicīgi un vienā un tajā pašā telpā (Maslo, 2006 b). - Nepieciešama radoša darbība (IZM, 2004). - Izglītības reformu veiksmīga realizācija ir iespējama, vienīgi pateicoties inovatīvam un radošam skolotāju darbam (Koķe, 1999, 59. lpp.).
Izziņa (Domāšana)	
Kritiskā domāšana	<ul style="list-style-type: none"> - Kritiskās domāšanas pilnveide universitātē veicina gan studentu, gan mācību spēku ieinteresētību sabiedrisko pārmaiņu realizācijā, refleksiju par sevi kā sociāli aktīvu indivīdu (Rubene, 2006 a, 16. lpp.). - Prasme domāt analītiski un kritiski, lai paplašinātu priekšstatus un interpretāciju vienkāršām un kompleksām izglītības parādībām (Krūze un Kurilova, 2006, 946. lpp.).

- darba tirgus līmenī: "Latvijas augstākās izglītības iestādēm ir jābūt gatavām piedāvāt savus pakalpojumus atbilstoši tām prasībām, ko neizbēgami diktē darba tirgus. Turklāt šim piedāvājumam pietiekami ātri jāreaģē uz pārmaiņām, pretējā gadījumā tradicionālajās augstskolās būs pieprasījums vienīgi pēc bakalaura studiju programmām" (Koķe, 1999, 67. lpp.).

2. Spēja novērtēt savas stiprās un vājās puses kā uzņēmības komponenta "Izziņa" pašvērtējuma elements (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

Skolotājiem ir jābūt spējīgiem novērtēt savas stiprās un vājās puses

- psiholoģiskā līmenī: "Pedagoga profesionālā kompetence ietver ne tikai padziļinātas psiholoģiskas zināšanas par skolēnu individuāli psiholoģiskām atšķirībām, bet arī savas uzvedības, attieksmes, vērtību, emocijas izpratni, prasmi vadīt un kontrolēt savu uzvedību, risināt psiholoģiskās problēmas un ētiskās dilemmas" (Rutka, 2008, 114. lpp.);
- plašā sociālā līmenī: "Studiju saturam skolotāju sagatavošanā visām izglītības pakāpēm ir jāattīsta gan empīriskās, gan hermeneitiskās, gan emancipatorās zināšanas ar apgūstamo priekšmetu palīdzību, kā arī jāapgūst prasme tās saistīt ar skolēnu ikdienas zināšanām, tādējādi padarot mācību saturu sociāli lietderīgu un aktuālu, kas sekmētu savas vietas un jēgas apzināšanos gan skolotājiem, gan arī audzēkņiem" (Koķe, 1999, 66. lpp.).

3. Optimāla lēmuma pieņemšana nestandarta situācijās kā uzņēmības komponenta "Rīcība" elements (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

No mūsdienu skolotājiem tiek sagaidītas noteiktas rīcības un spējas problēmu risināšanai

- vispārīgā līmenī: "Prasme noteikt un risināt problēmsituācijas" (IZM, 2004);
- profesionālajā un izglītības politikas līmenī: "Šodien pedagogiem un skolotājiem jāprot kombinēt pasniegšanas profesionālo brīvību ar oficiālajiem vadošajiem norādījumiem (direktīvām), piedaloties lēmumu pieņemšanā un saņemot atbalstu no oficiāliem līderiem, lai varētu justies brīvi no lēmumu pieņemšanas baiļu sindroma un lai pārvarētu nenoteiktību, kura var pieaugt ar katru izglītības politikas jauno problēmu" (Žogla, 2006 a, 385.lpp.).

4. Prasme novērtēt un uzņemties riskus, kad tas ir nepieciešams kā uzņēmības komponenta "Prasme risināt problēmas" elements (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

Skolotājiem pastāv nepieciešamība pētīt un uzņemties nenoteiktības un riskus

- pedagoģiskā procesā: "Postmodernisma ērā viena no pedagoģiskā procesa pārmaiņām ir uzsvara nobīde no neveiksmes bailēm uz riska uzņemšanos un inovācijām" (Žogla, 2006 b, 27.– 28. lpp.);
- visās dzīves sfērās: "Pētnieciskās prasmes ir nepieciešamas praktiski visās dzīves sfēras, jo vajag analizēt, vērtēt, eksperimentēt, riskēt un mazināt risku ar jaunu zināšanu palīdzību" (Koķe, 2002);
- darba tirgū: "Pētniecība ir arī garants panākumiem darba tirgus konkurencē. Ja students veic fundamentālu vai arī lietišķu pētījumu par aktuālu problēmu, pastāv augsta ticamība, ka darba tirgū viņš būs pieprasīts" (Garleja un Kangro, 2006, 180. lpp.).

5. *Nenoteiktības pieņemšana un adaptācija pārmaiņām kā uzņēmības komponenta "Rīcība" elements no "Orientēšanās mainīgos apstākļos"* (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

Atvērtība pārmaiņām un elastīga rīcība ir ļoti aktuālas mūsdienu skolotājiem

- personiskā līmenī: "Konstruktīva spēja mainīt pašam sevi, harmonizēt savu personību un attīstīt savu radošo potenciālu" (Čehlova, 2006, 616. lpp.);
- darba tirgū: "Ņemot vērā nestabilo konkurences situāciju darba tirgū, spēja ātri papildināt kvalifikāciju vai pat pilnībā pārkvalificēties mūsdienās ir kļuvusi par nepieciešamu prasmi (Koķe, 2002);
- izglītības organizēšanas līmenī: "Dinamiskā, nepārtrauktā sabiedrības attīstība izvirza uzdevumu izglītībai adekvāti reaģēt uz sociālajām un kultūras novitātēm, pastāvīgi reorganizējoties (Rubene, 2006 b, 16. lpp.);
- multikulturālā izglītības līmenī: "Mūsdienu skolotājam kā labam profesionālim pedagoģiskās situācijās jāpaliek elastīgam, jāreaģē uz to pārmaiņām, multikulturālās izglītības dimensijās jāparāda adaptīva profesionāla kompetence" (Žogla, 2006 b, 29. lpp.);
- izglītības prakses un teoriju līmenī: "Prasme rīkoties ar straujām un iespaidīgām pārmaiņām pasaulē un it sevišķi saprast, kā šīs pārmaiņas ietekmē izglītības praksi un teoriju" (Krūze un Kurilova, 2006, 949. lpp.).

6. *Proaktīva domāšana kā uzņēmības komponenta "Izziņa" elements* (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 6. pielikumā).

Lai orientētos nākotnes notikumos skolotājiem aktuāls ir perspektīvas redzējums

- autonomā rīcības līmenī: "Aktualizējas prasme darboties autonomi – veidot pašapziņu, izdarīt izvēli un balstīt savu darbību uz plašāku redzējumu, orientēties uz nākotni, apzināti un atbildīgi iekļauties vidē" (Koķe, 2005, 10. lpp.);

- pedagoģiskā procesā organizēšanas līmenī: "Skolotāja kā eksperta profesionalitātes līmenis atkarīgs no tā, vai viņš kā labs šahists ir spējīgs paredzēt un vadīt situāciju vairākus gājienus uz priekšu, vadīt procesus attiecīgā rezultāta virzienā, veicot tajā mērķtiecīgas korekcijas. Mūsdienu pedagoģiskajā procesā uzsvars jāpārnes no stabilitātes un kontroles uz sabalansētu nepārtrauktību un pārmaiņām" (Žogla, 2006 b, 28.– 29. lpp.).

Arī citu uzņēmības komponentu elementu līdzīga salīdzināšana ar mūsdienu skolotājiem izvirzītajām Latvijas pedagoģiskās domas prasībām parādīja starp tām izteiktu atbilstību. Tas dot pamatu secināt, ka topošajiem skolotājiem visā studiju gaitā ir mērķtiecīgi jāattīsta uzņēmības komponenti plašā daudzpriekšmetiskā kontekstā.

Apkopojot 1.4. nodaļā "Prasības mūsdienu skolotājiem Latvijas pedagoģijā uzņēmību raksturojošo kritēriju un rādītāju kontekstā" iegūtās atziņas, tika izdarīts šāds secinājums.

Mūsdienu Latvijas pedagoģiskā doma skolotājiem izvirza tādas prasības, kurās izpaužas uzņēmības raksturīgās pazīmes multidimensionālos daudzveidīgos kontekstos.

Kā realizēt šīs prasības, tiks izpētīts nākamajā nodaļā kopā ar augstskolu studentu uzņēmības veicināšanas studiju procesa didaktisko aspektu analīzi.

1.5. Studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa raksturojums

Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā tiks apskatīta kopā ar studentu mācīšanās problēmām augstskolā. Gregs Laits un Rojs Koks (*Greg Light & Roy Cox, 2005*) ir noteikuši piecas augstskolu studentu mācīšanās plaisas (sk. 9. att. augšējo daļu):

- 1) starp studentu spēju atcerēties informāciju un to izprast; un šī plaisa ir sākuma pamatlīmenī;
- 2) starp izpratni un prasmi darīt; ja sapratne jau ir sasniegta, tomēr var būt plaisa starp šo spēju saprast un iemaņām un prasmēm šo sapratni pielietot praksē;
- 3) starp prasmēm darīt un vēlēšanos darīt; piemēram, var būt organizētas ļoti efektīvas mācību situācijas, kurās students iegūst zināšanas, saprot un prot tās pielietot, tomēr ar to viss arī beidzās, jo students tālāk neko nevēlas darīt;
- 4) starp vēlēšanos darīt un reālo darīšanu; šī plaisa veidojas, ja students saprot, spēj šo sapratni pielietot praksē un pat grib darīt, bet reāli neko nedara;

5) starp reālo darīšanu un pārmaiņām; šī pēdējā plaisa, iespējams, ir visvairāk postmodernistiska, tā rodas, aptverot saprašanu, prasmi darīt, vēlēšanos darīt un pašu darīšanu, un tomēr nespēt kaut ko izmainīt, jo mūsu postmoderniskā laikmeta prakse nepārtraukti pārveidojas (Light & Cox, 2005, 47.–48. lpp.).

Šīs plaisas atrodas starp dažādiem mācīšanās posmiem, un katra no tām sevī ietver iepriekšējās plaisas, tā izraisot tālākus un sarežģītākus profesionālos pedagoģiskos uzdevumus.

Augstskolu studentu mācīšanās 1. plaisa starp atcerēšanos un sapratni

Tradicionāli ir pieņemts, ka ar problēmām, kuras saistītas ar sapratni, nodarbojas mācīšanās kognitīvās teorijas. Pirmā plaisa starp atcerēšanos un sapratni skar problēmas, kas saistītas ar informācijas uztveri, tās organizāciju, saglabāšanu atmiņā un nepieciešamības gadījumos tās izsaukšanu no atmiņas (Driscoll, 1999; Geidžs & Berliners, 1998). Kognitīvās teorijas pārsvarā ir objektivistiskas. Tajās tiek apgalvots, ka realitāte eksistē neatkarīgi no cilvēka (Lakoff, 1987, 158 lpp., Uden & Beaumont, 2005).

Objektīvisma galvenās tēzes ir šādas:

- (1) ir reālā pasaule, kas sastāv no objektiem, kuri ir strukturēti atbilstoši savām īpašībām un saistībām. Šo objektu kategorizācija balstās uz to īpašībām;
- (2) reālā pasaule ir strukturēta pareizi un pilnā mērā, tāpēc to var modelēt;
- (3) simboli ir realitātes atspoguļojumi, un tiem ir nozīme līdz tai pakāpei, līdz kurai tie atbilst realitātei;
- (4) cilvēka prāts kā dators apstrādā abstraktus simbolus tā, lai tie atspoguļotu dabu;
- (5) cilvēka prāts ir simbolu manipulācija un nav atkarīgs no cilvēka organisma;
- (6) dzīves jēga eksistē objektīvi, neatkarīgi no cilvēka domām un ir ārēja attiecībā uz cilvēku (Jonassen, 1992; Lakoff, 1987).

Zināšanas "pasaulē sastāv no lietu pareizas konceptualizācijas un kategorizācijas un aptver objektīvas saistības starp šīm lietām un kategorijām" (Lakoff, 1987; 163. lpp.). Tātad studenti saskaņā ar kognitīvo mācīšanos organizē zināšanas un nozīmes ar mentālo iztēlošanās modifikāciju (Uden & Beaumont, 2005), turklāt zināšanas attiecībā uz studentu paliek ārpusē, un mācīšanās galvenokārt attiecas ne uz to, ko students dara, bet uz to, ko viņš zina un kā viņš iegūst šīs zināšanas (Jonassen, 1992). Un pasniedzēja darbs ir ar saviem paskaidrojumiem organizēt efektīvu objektīvo zināšanu pārņemšanu pasīvo studentu galvās, lai

viņi varētu to, ko ieguvuši ar pasniedzēja paskaidrojumiem un pārlicību, vajadzīgā brīdī "izdot atpakaļ" (Caprio, 1994).

Tāda tipa mācīšanos Karls Rodžers sauc par "nedzīviem, steriliem, nevajadzīgiem un ātri aizmirstamiem krāmiem, ar kuriem piesit galvu bezpalīdzīgam cilvēkam, kas ir piekalts pie krēsla ar konformisma važām" (Роджерс & Фрейберг, 2002, 83 c). Erihs Fromms šādu mācīšanos uzskata par "atsvešinātu aktivitāti, kura tiek veikta, ietekmējoties no ārējiem un iekšējiem spēkiem, bet pats students ir attālināts no savas aktivitātes rezultāta" (Фромм, 2006 a, 141. lpp.). "Viņš pasīvi aprij vārdus, idejas, gatavas zināšanas, kuras var nest mājās un iekalt" (Фромм, 2006 a, 52 c.). Džons Djūijs uzskata, ka ar tādu mācīšanos students apgūst to, "kas ir grāmatās, kas ir pasniedzēja galvā. Viss tiek pasniegts kā pabeigts statisks produkts, kas sākas ar faktiem un patiesībām, kuras atrodas ārpus studenta pieredzes, un tāpēc viņam rodas problēmas atrast atbilstību starp pasniegto un savu pieredzi." (Dewey, 1974, 72. lpp.). Jozefs Helds (*Joseph Held*) tādu mācīšanos apskata kā administratīvi iepļānotu pasākumu, kurā docētājs noteiktā secībā saviem studentiem kaut ko iemāca. Mērķus, metodes un realizācijas gaitu jau iepriekš izstrādā attiecīgas institūcijas un to aģenti– docētāji. Mācīšanās tiek uzskatīta par mācīšanas tiešu rezultātu, un docētājs attiecīgi tiek uzskatīts par primāri atbildīgu par to, ko studenti mācās (Helds, 2006).

Tātad, salīdzinot tikai uz zināšanām orientētas mācīšanās būtību ar "Augstākās izglītības modeli kā pāreju no skolas izglītības uz pieaugušo izglītību" (sk. 8. att. 1.3. nod.), var konstatēt, ka augstskolu studentu mācīšanās pirmajai plaisai ir pedagoģisks, nevis andragoģisks raksturs, un tajā primārās mācību organizācijas formas ir lekcijas un pasniedzēja uzdots lasīšana.

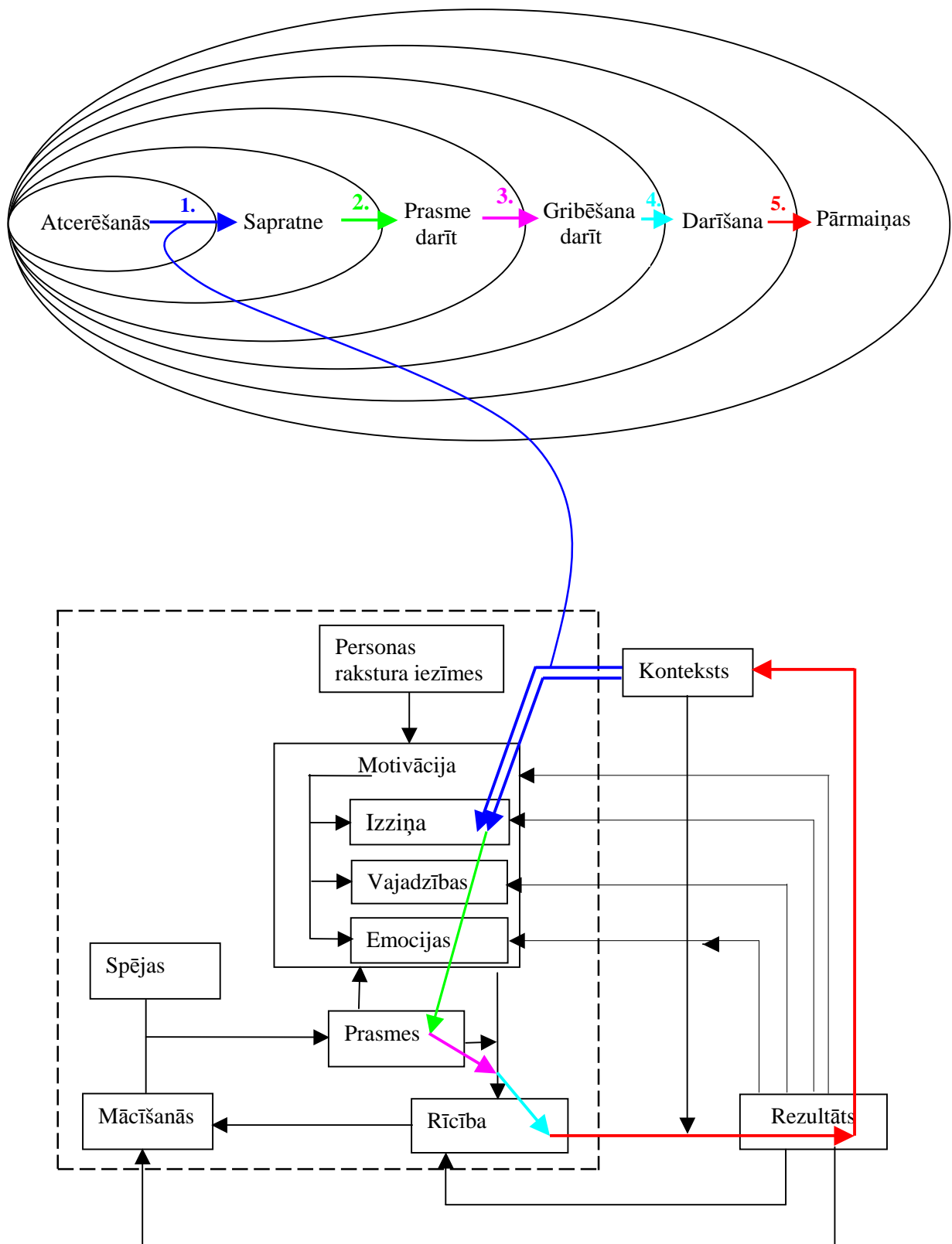
Lai uzskatāmi izanalizētu, kā studentu mācīšanās plaisas ietekmē studentu uzņēmību, autore 9. attēlā studentu mācīšanās plaisas (Light & Cox, 2005, 47.–48. lpp.) projicēja uz holistisko uzņēmības strukturālo funkcionālo modeli. Un tajā var redzēt: ja students no studiju procesa konteksta, kurš ietver sevī docētāju, citus studentus un mācību līdzekļus, iegūst informāciju, to apstrādā un saglabā atmiņā kā zināšanas (sk. zilo bultiņu no "Konteksta" uz "Izziņu"), bet tālāk nekas nenotiek un nav nekādas rīcības, tad konsekventi nevar veidoties nekāda jauna vērtība, kas ir uzņēmības gala rezultāts.

Tiešām, kā bija parādīts vairākos pētījumos Eiropā un Latvijā (sk. 1.3. nod.), tikai kognitīva mācīšanās, kura tendēta uz zināšanu iegūšanu, nav efektīva studentu uzņēmības veicināšanai (Wilson, 2007; Harvard Business School, 2008; Latvijas Universitāte, LR Labklājības ministrija, 2007; Twaalfhoven & Wilson, 2004). Un, kā jau bija teikts iepriekš, uzņēmība nav vienkārši fiksēts īpašs indivīda eksistences stāvoklis, bet tā ir kas tāds, kas

izpaužas, tikai rīkojoties noteiktā procesā (Gartner, 1988; European Commission: Directorate-General "Enterprises", 2004; ACEID, 1994; OECD, 2009; Goodman, 1994; Joachim & Wilcox, 2000). Tāpēc, sākot tikai ar otro (augstāka ranga) studentu mācīšanās plaisu starp "saprātņi" un "prasmņi darīt", var būt runa par studentu uzņēmības veicināšanu, jo "prasmņe darīt" norāda uz potenciālu spēju piedalīties uzņēmīgā "rīcībā".

Augstskolu studentu mācīšanās 2. un 3. plaisa starp "saprātņi" un "prasmņi darīt", starp "prasmņi darīt" un "vēlēšanos darīt"

Tagad Latvijas augstskolu izglītībai izvirzītās prasības attiecas galvenokārt uz pirmajām trim augstskolu studentu mācīšanās plaisām, jo studiju mērķis un uzdevumi aptver kompetenču attīstību, bet kompetence ir saprotama kā zināšanu (1. plaisa starp spēju atcerēties informāciju un saprātņi), prasmņu (2. plaisa starp saprātņi un prasmņi darīt) un attieksmņu (3. plaisa starp prasmēm darīt un vēlēšanos darīt) kombinācija (European Commission: Directorate – General for Education and Culture, 2004). Tas atspoguļojas augstskolās dažādos izglītības dokumentos. Piemēram, "Universitāšu reformu programmā", izklāstot, kā nodrošināt Latvijas valsts attīstības stratēģiskajiem mērķiem atbilstošu universitāšu izaugsmi, viens no izvirzītajiem apakšmērķiem ir "Harmonizēt universitāšu un tajās pārstāvēto studiju un pētniecības profilu struktūru Latvijā atbilstoši **universitāšu kompetences** jomām" (Augstākās izglītības padome, 2003, 12. lpp.). Bet augstskolu likumā augstskolu pirmajā uzdevumā ir teikts, ka "Augstskolu dibinātāji nosaka augstskolai īstenojamos uzdevumus. Augstskolas to autonomijas ietvaros nodrošina studiju un pētniecības darba nedalāmību, iespēju iegūt **zināšanas, akadēmisko izglītību un profesionālo prasmņi...**" (Augstākās izglītības padome, 2000, 5. pants). Tomēr sāk parādīties arī noteikti akcenti, kas likti arī uz pētniecību (tā ir augstskolu studentu mācīšanās 4. plaisa starp "vēlēšanos darīt" un darīšanu") un inovāciju (tā ir augstskolu studentu mācīšanās 5. plaisa starp "darīšanu" un "pārmaiņām"). Piemēram, augstākās izglītības konceptuālajā dokumentā "Augstākās izglītības, zinātnes un tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002. – 2010. gadam", runājot par uzdevumiem, kā atjaunot zinātnes potenciālu un attīstīt pētījumus inovatīvo tehnoloģiju jomā, tika uzsvērtā nepieciešamība "izveidot jaunas, zinātnē balstītas un augstu pievienoto vērtību radošas ražošanas nozares; radīt vidi un nosacījumus inovatīvai uzņēmējdarbībai un integrēt zinātniskos pētījumus, augstāko izglītību un modernās tehnoloģijas vienotā inovatīvās darbības vidē" (Latvijas Zinātnes padome, 2002, 1.2. pants);



9. att. Augstskolu studentu mācīšanās plaisu projicēšana uz holistisko uzņēmības strukturālo funkcionālo modeli

bet tam tomēr ir tikai direktīvs raksturs. Bet, lai veicinātu studentu uzņēmību un uzņēmējspēju studiju procesā, tajā jāpārvar augstskolu studentu mācīšanās 4. un 5. plaisa starp "vēlēšanos darīt" un "darīšanu", starp "darīšanu" un "pārmaiņām".

Augstskolu studentu mācīšanās 4. un 5. plaisa starp "vēlēšanos darīt" un "darīšanu", starp "darīšanu" un "pārmaiņām"

Pastāv viedoklis, ka uzņēmējdarbības būtība atrodas mācīšanās procesā un, lai saprastu uzņēmējdarbību, vispirms jāsaprot, kā mācās uzņēmēji (Minniti & Bygrave, 2001) un kādas ir viņu mācīšanās vajadzības, fokusējoties uz viņu personisko un biznesa attīstību (Rae & Carswell, 2000). Mācīšanās ir atzīta kā uzņēmējdarbības attīstības centrālais elements, jo, veiksmīgi mācoties, cilvēkā notiek noturīgas pārmaiņas. To rezultātā pilnveidojas viņa tālākā rīcība līdzīgu uzdevumu risināšanā (Langley & Simon, 1981; Jarvis, Holford & Griffin, 2003) un tiek iegūtas jaunas prasmes, zināšanas un attieksmes, kuras nepieciešamas biznesa attīstības dažādos posmos (Deakins et al., 2000; Wing Yan Man, 2006), kas ir sevišķi kritiski dinamiski mainīgajā tirgū (Sullivan, 2000).

Tradicionālās pasniegšanas metodes, kā, piemēram, lekcijas, literatūras apskats un eksāmeni, neaktivizē studentus (Gibb, 2002 b; Sogunro, 2004; Hannon, Collins & Smith, 2005; Jones, 2005), jo tas viss ir "uzspiests no augšas", jo mācību saturs, metodes un uzvedība ir sveši attiecībā uz studentu spējām un pieredzi (Dewey, 1974; Фромм, 2006 a; Роджерс & Фрейберг, 2002; Knowles, 1988). Īstenībā mācīšanās ir iekšējs process (Jarvis, Holford & Griffin, 2003), un tā var notikt tikai tad, ja studenti rīkojas aktīvi; mācīšanās ir tas, ko viņi mācoties dara, nevis tas, ko dara pasniedzējs (Tyler, 1949). Lai attīstītu studentu uzņēmību un uzņēmējspēju, ir ļoti svarīgi "iegrūst" studentus uzņēmējdarbībā, strukturējot mācīšanos kā uzņēmējdarbības procesu (Hjorth & Johannisson, 2007; Kearney, 1999; Жадаев, 2001; Hynes, 1996; Caird, 1993; McMullan & Long, 1987; Wilson, 2008; World Economic Forum, 2009). "Uzņēmību veicinošā mācīšanās filozofija balstās uz atvērtību dzīves transformācijām. Kultivējot šādu atvērtību un mācoties kā uzņēmējdarbības procesā, paaugstinās cilvēka potenciāls paplašināt dzīves robežas, veidojot dzīvi aiz esošajām pieredzēm. Tas ir sevis veidošanas un pārveidošanas process. Tātad mācīšanās ir kļūšanas process" (Hjorth & Johannisson, 2007, 49. p.). Uzsvars jāliek uz holistisku mācīšanos, kurā teorētiskās zināšanas tiek kombinētas ar to praktisko pielietojumu (Heinonen, 2007; Bikse, 2009; Jones, 2006; Wing Yan Man, 2006; Revans, 1971; Hjorth & Johannisson, 2006; Heinonen & Poikkijoki, 2006; Timmons & Stevenson, 1985b; McKenzie, 1985; Hannon,

2006; Tan & Frank Ng, 2006; Rae, 2007; Antones & Van Vuuren, 2005), un jāuzmundrina studenti rīkoties, izmantojot teorētiskās zināšanas (Fiet, 2000).

Kā tas tika parādīts kvalitatīvajā kontentanalīzē 1.2. nod., mācīšanos kā uzņēmības komponentu var raksturot ar trim rādītājiem: mācīšanās darot, mācīšanās no savas pieredzes un reflektīvā mācīšanās (sk. tabulu "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji" 9. pielikumā). Visi šie trīs aspekti ir loģiski iesaistīti Deivida Kolba uz pieredzes balstītās mācīšanās ciklos, kuros studenti jaunā kontekstā iegūst epizodisku pieredzi, novēro un *reflektē* šo pieredzi, *izmantojot visu savu dzīves pieredzes kopumu*, un izveido abstraktu koncepciju tālākajai aprobācijai *darbībā*, kuras rezultātā tiek izveidota jauna pieredze (Kolb, 1984). Savā uz pieredzi balstītā mācīšanās modelī Kolbs uzceļ pieredzes kognitīvu dimensiju, turpretī Pīters Džarviss apgalvo, ka indivīds kā vesela personība piedzīvo situāciju ne tikai kognitīvi, bet arī fiziski, kurā gandrīz vienmēr pastāv attieksmju, emociju, vērtēšanas (morāles un/vai ticības) un sajūtu (smaržas, garšas, utt.) dimensijas. Tāpēc arī Džarviss pārkonstruē Kolba modeli, iekļaujot tajā arī dažādus mācīšanās procesus, graduējot tos kā nemācīšanās, nemācīšanās vai nejaušā mācīšanās, nereflektīvā mācīšanās un reflektīvā mācīšanās (Jarvis, Holford & Griffin, 2003, pp. 60.–65.). Pēc Pītera Džarvisa reflektīvās mācīšanās tipu klasifikācijas, mācīšanās darbībā ir tāda mācīšanās, kas iekļauj sevī ne tikai prasmju mācīšanos, bet arī tādu koncepciju mācīšanos, kuras apstiprina praksi. Šis mācīšanās tips atbilst shēmai: cilvēka pieredze → sociālā situācija → epizodiska pieredze → doma (refleksija) → eksperiments → prakse → vērtēšana → iegaumēšana → cilvēks izmainās un kļūst vairāk pieredzējis (Jarvis, Holford & Griffin, 2003, p. 64). Tajā pastāv elementi, kas atbilst mācīšanās kā uzņēmības komponenta visiem trim kritērijiem: mācīšanās darot, uz pieredzi balstītā mācīšanās un reflektīvā mācīšanās. Donalds Šons raksturo tādu mācīšanos ar jēdzieniem: zināšanas darbībā, refleksija darbībā un teorijas izmantošanā. Viņš apraksta refleksiju darbībā, kuru profesionāli lieto savā ikdienas praksē, kamēr viņi operē sarežģītos, nenoteiktos, unikālos apstākļos, kuros var būt arī vērtību konflikts. Šons savu ideju attīsta tālāk, kad runā par profesionāļiem, kuri kopā ar citiem piedalās reflektīvā praksē par savām zināšanām darbībā un refleksiju darbībā, rekonstruējot savas teorijas, būdami atvērti kritikai (Schöns, 1983). Uzņēmību un uzņēmējspēju veicinošu mācīšanos līdzīgi raksturo arī citi uzņēmējdarbības izglītības profesionāļi, tomēr ļoti dažādi interpretējot tās trīs elementus un liekot dažādus akcentus uz tiem atsevišķi un uz to kombinācijām.

Mācīšanās darot. Uz uzņēmējdarbību virzītā mācīšanās ir mācīšanās darbībā, jo tā ir uz pieredzi balstītās mācīšanās; kreatīvās problēmu risināšanas; piederīgo zināšanu iegūšanu un studentu grupu atbalsta rezultāts vai to holistiska kombinācija (Cusins, 1996). Tā ir rīcība,

kura ir mērķēta, lai paaugstinātu cilvēku kapacitāti ikdienišķās situācijās un pētītu, saprastu un, ja viņi to grib, mainītu šīs situācijas ar minimālu palīdzību no ārpusē. Mācīšanās darbībā dot studentiem iespēju kritiski apzināties vērtības, pieņēmumus, mijatkarības, tiesības un prerogatīvas, lai viņi varētu racionāli rīkoties kā aktīvi realitātes radīšanas partneri (Howell, 1994). Mācīšanās darot ir process, kurā studenti mācās un domā, balstoties uz pagātnes notikumiem un meklējot idejas, kuras palīdz izprast kādu tagadnes notikumu, lai atrastu jaunus rīcību veidus līdzīgās situācijās nākotnē (McGill & Beaty, 1992), tā ir studentu "atbildīga iesaistīšana" problēmu risināšanas procesā, lai atbilstoši mainītu savu uzvedību un rīcību (Koo, 1999).

Uz pieredzi balstītā mācīšanās. Bieži uzņēmējdarbība tiek apskatīta kā intelektuāls process, kurā tiek iegūtas zināšanas. Bet tā ir mācīšanās par uzņēmējdarbību, nevis uzņēmējdarbībai, jo pēdējai zināšanu iegūšanā jābalstās uz savu pieredzi (Hjort & Johannisson, 2007, p. 64). Mācoties uzņēmējdarbībai pieredze tiek atzīta kā spēcīgs izziņas avots (Choueke & Armstrong, 1998; Cope, 2003; Politis, 2005; Wing Yan Man, 2006; Timmons et al., 1987). Mācoties no pieredzes, studenti sāk labāk saprast savu pieredzi (Rae, 1999; Rae & Carswell, 2000) un, piedaloties jaunās aktivitātēs, rada jaunu pieredzi un domāšanu (Heinonen & Poikkijoki, 2006). Pieredze var kļūt par pamatu, uz kuru balstoties tiek formēta uzņēmēja pašpārliecība (Minniti & Bygrave, 2001), un tāpēc uzņēmību veicinošo mācīšanos var raksturot kā studentu pašapstiprinošu procesu (Politis, 2005; Ravasi & Turati, 2005).

Reflektīvā mācīšanās. Studentu refleksija ir uzņēmību un uzņēmējspējas veicinošās mācīšanās ļoti svarīgs aspekts (Fiet, 2000; Hjorth & Johannisson, 2006; Heinonen, 2007; Antones & Van Vuuren, 2005; Binks, Starkey & Mahon, 2006; Taylor & Thorpe, 2004; Löbler, 2006; Wing Yan Man, 2006; Davies & Gibb, 1991; Revans, 1971). Refleksija ir priekšnoteikums ideju un domu formēšanai, kas veido jaunas aktivitātes (Mezirow & Taylor, 2010; Mezirov, 1997). Mācoties uzņēmējdarbību, pastāv dažādas refleksijas formas. Tā, piemēram, vairāki pētījumi parādīja, ka mācīšanās diskusijas grupā atbalsta refleksijas procesu un padziļina uzņēmējdarbību virzītās mācīšanās sadarbības garu (Taylor & Thorpe, 2004; Löbler, 2006). Mācīšanās dienasgrāmatas paver refleksijas iespējas par saviem personiskajiem resursiem, stiprajām un vājajām pusēm, un tā jau ir daļa no uzņēmējdarbības rīcības (Heinonen, 2007). Refleksijas žurnāli ir mērķēti uz to, lai dotu studentiem iespēju apstāties un reflektēt par to, kā viņi sekmēja savas komandas prezentēšanu mācību spēlē un gadījuma pētījuma diskusijā (Jones, 2006).

Tomēr uzņēmību un uzņēmējspēju veicinošā mācīšanās vairāk tiek raksturota kā šo triju mācīšanās veidu kombinācija, jo tie ir organiski saistīti un gandrīz neatdalāmi, jo, lai attīstītu uzņēmējspēju, jādomā darbībā, reflektējot un balstoties uz savu pieredzi (Antones & Van Vuuren, 2005; Davies & Gibb, 1991; Binks, Starkey & Mahon, 2006; Heinonen & Poikkijoki, 2006; Revans, 1971; Cope, 2003; Wing Yan Man, 2006).

Tātad augstskolu studentu mācīšanās 4. un 5. plaisas starp "vēlēšanos darīt" un "darīšanu", starp "darīšanu" un "pārmaiņām" studiju procesā var veiksmīgi tikt pārvarētas kopā ar studentu uzņēmības veicināšanu, kad mācīšanās tiek strukturēta kā uzņēmējdarbības process. To var redzēt arī 9. attēlā. Tajā augstskolu studentu mācīšanās plaisas ir projicētas uz holistisko uzņēmības strukturālo funkcionālo modeli, kura visplašākais mācīšanās kontūrs: "Konteksts" → "Motivācija" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" → "Rīcība" → "Rezultāts" (jauna vērtība) → "Konteksts", kā tika apskatīts 1.2. nod. (sk. 6. att.), parāda, kā tiek izveidota jauna vērtība un kā pats students šajā procesā mācās un pilnveido savu uzņēmību. Bet šim kontūram ir vēl cita ļoti svarīga īpatnība – augstskolu studentu mācīšanās visām piecām plaisām šajā kontūrā ir loģiski atbilstošas daļas, kuras zīmējumā ir iekrāsotas tajā pašā krāsā kā plaisu simbolizējošā bultiņa (sk. 9. att.). Šīs atbilstības skaidrojums ir parādīts 10. tabulā.

Augstskolu studentu mācīšanās plaisu atbilstība holistiskā uzņēmības mācīšanās modeļa visplašākā mācīšanās kontūra daļām

Plaisas Nr.	Augstskolu studentu mācīšanās plaisa	Šai plaisai atbilstošā holistiskā uzņēmības mācīšanās modeļa visplašākā mācīšanās kontūra: "Konteksts" → "Motivācija" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" → "Rīcība" → "Rezultāts" → "Konteksts" daļa	Skaidrojums
1.	starp "atcerēšanos" un "saprātņi"	No "Konteksta" līdz "Izziņai" (zilā krāsā)	Konteksts, kas ietver sevī arī docētāju un studentus, dod informāciju un zināšanas, kuras jāsaprot, nevis tikai mehāniski jāiegaumē.
2.	starp "saprātņi" un "prasmi darīt"	No "Izziņas" līdz "Prasmēm" (gaiši zaļā krāsā)	Zināšanu pielietošanai ir nepieciešamas prasmes.
3.	starp "prasmi darīt" un "vēlēšanos darīt"	No "Prasmēm" līdz bultiņai starp "Motivāciju" un "Rīcību" (rozā krāsā)	Kā tika parādīts 1.2. nod., "Motivācija" līdz "Rīcībai" tiek regulēta ar "Prasmēm" (Hollenbeck & Whitener, 1988).
4.	starp "vēlēšanos darīt" un "reālo darīšanu"	No bultiņas starp "Motivāciju" un "Rīcību" līdz "Rīcībai" (gaiši zilā krāsā)	Balstoties uz iepriekšējā punktā teikto, ja "Prasmes" ir atbilstošas, tad tās motivē studentus sākt konkrētu rīcību.
5.	starp "reālo darīšanu" un "pārmaiņām"	No "Rīcības" līdz "Rezultātiem" un "Kontekstam" (sarkanā krāsā)	Tā, kā uzņēmības rezultātam jābūt studentu veidotai jaunai vērtībai, tad tas jau liecina par pārmaiņām.

Mācīšanās plaisu un mācīšanās kontūra daļu atbilstības (sk. 10. tab.) parāda, ka, realizējot mācīšanos atbilstoši holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa visplašākajam mācīšanās kontūram, studenti var ne tikai pilnveidot savu uzņēmību un radīt jaunas vērtības, bet arī pārvarēt savas mācīšanās visas plaisas, tādējādi paaugstinot arī savas mācīšanās kvalitāti kopumā. Tāpēc šo kontūru var saukt arī par studentu mācīšanās galveno ciklu, kurš tomēr ir shematisks ceļš, kas parāda, kā var tikt pilnveidota studentu uzņēmība, bet studentu rīcības saturs vēl projām tajā nav noskaidrots; tas tiks analizēts turpmāk.

Balstoties uz iepriekšminēto var secināt, ka, ja *studenti mācās no savām kļūdām, darot, reflektējot un balstoties uz savu pieredzi, kā īsti uzņēmēji reālā uzņēmējdarbībā, viņi ne tikai var attīstīt savu uzņēmību, bet arī pacelt savu studiju kopējo kvalitāti.*

Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa izstrāde

Mūsdienu uzņēmējdarbības pasniegšanas metodikas aptver plaša diapazona dažādas mācību procesa organizācijas formas, piemēram, spēles (Kearney, 1999); interaktīvus komandu darbus, kuri tendēti uz dažādu praktisko problēmu atrisināšanu (Brzovic & Matz, 2009); sacensības (World Economic Forum, 2009); dažādu kreativitātes tehniku apgūšanas paņēmienus, lai radītu jaunas idejas, kurām var būt praktiska vērtība (Boho, 2005); kāda uzņēmuma vadība, neatstājot mācību iestādes sienas vai arī sociāls uzņēmums; refleksīvas sesijas; tikšanās ar dažādiem uzņēmīgiem cilvēkiem, lai gūtu iedvesmu un vērtīgu pieredzi (World Economic Forum, 2009; Wilson, 2008).

Pols Kernijs (*Paul Kearney*, 1999), viens no Austrālijas uzņēmējdarbības mācību programmas autoriem, savā "uzņēmīgas mācīšanas un mācīšanās" teorijā parādīja, ka studentu uzņēmības attīstību var veicināt jebkuras disciplīnas mācīšanās procesā, ja šis studiju process ir organizēts pēc tādiem pašiem principiem kā reāls uzņēmums. Tas nozīmē, ka, mācoties jebkuru priekšmetu, studentiem vajag identificēt un ģenerēt iespējas, organizēt resursus, plānot, risināt problēmas un realizēt idejas, lai radītu jaunas vērtības, balstoties uz reāla uzņēmuma funkcionēšanas posmiem un pielietojot praktiskās zināšanas, kuras iegūtas mācību procesā.

Jurijs Žadajevs (Жадаев, 2001) savā disertācijā "Vecāko klašu skolēnu uzņēmības formēšanās skolas uzņēmējdarbībā" parādīja, ka uzņēmība salīdzinājumā ar pieņemto praksi tiks formēta efektīvi, ja uzdevumu nostādnes loģika un līdzekļu sistēmas izveidošana tiks noteikta atbilstoši uzņēmības attīstības loģikai un tiks organizēta skolas uzņēmējdarbība, kas

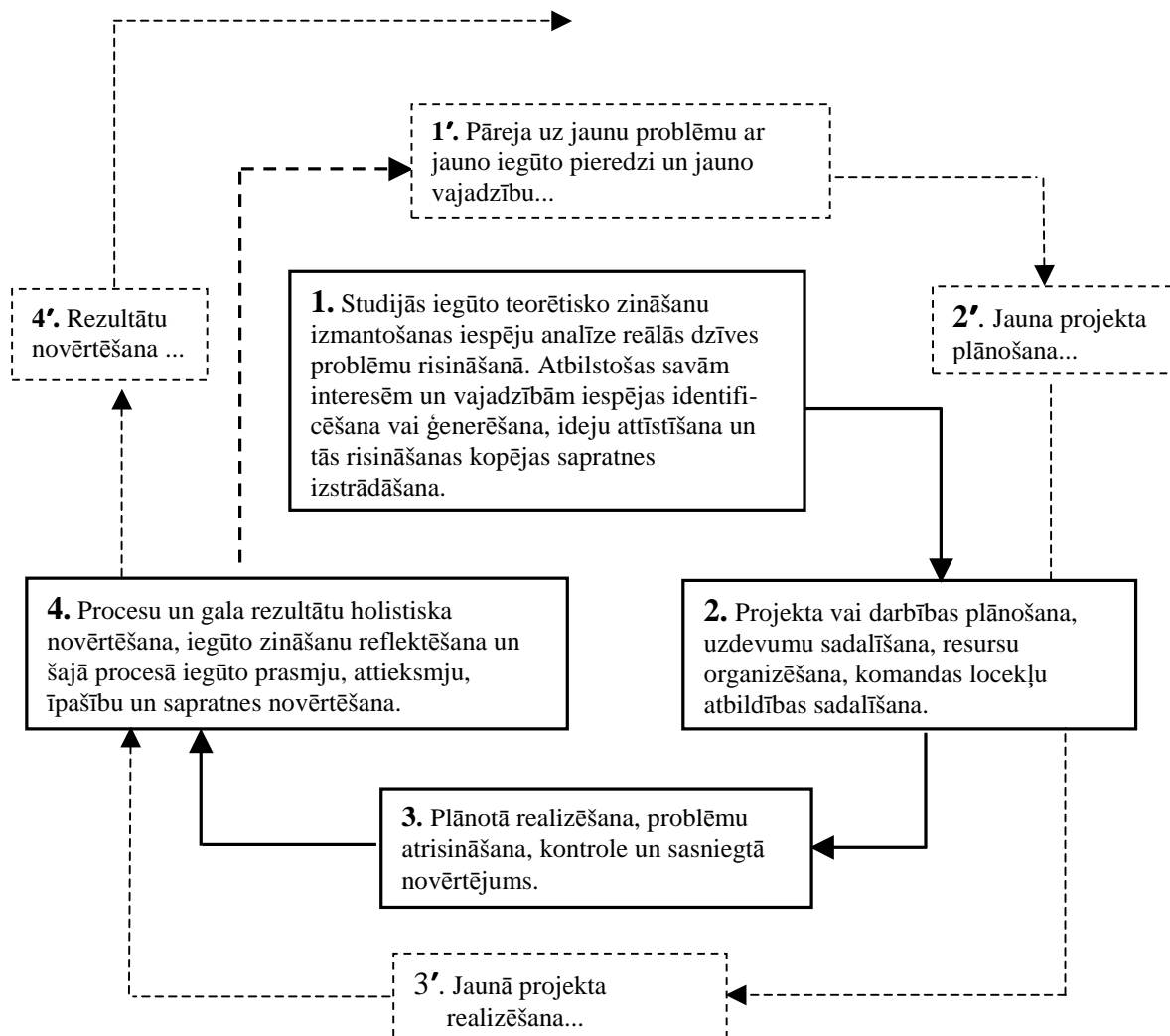
ir atbilstoša vecāko klašu skolēnu uzņēmības specifikai. Un tas vēlreiz apstiprina to, ka uzņēmības formēšanas priekšnoteikums ir piedalīšanās pašā uzņēmējdarbības procesā.

Tieši tāpēc, lai izstrādātu modeli, kas parādītu studentu rīcības saturu studiju procesā, un kas pilnveidotu viņu uzņēmību, tika apvienotas šajā nodaļā iepriekš apskatītās atziņas:

- 1) studentu mācīšanās saturam jābūt strukturētam kā uzņēmējdarbības procesam un organizētam atbilstoši reāla uzņēmuma darba elementiem; tāpēc arī modelim jābūt ar secīgu raksturu un studentu darba gala rezultātam jābūt jaunai vērtībai;
- 2) studentiem jāmacās darot un reflektējot, balstoties uz savu pieredzi un veidojot jaunu pieredzi; tāpēc modelim jābūt ar ciklisku raksturu.

Atbilstoši šīm prasībām tika izvēlēti Lielbritānijas izglītības standartos (OFSTED, 2004) un Daremas Universitātes Biznesa skolas uzņēmības un uzturēšanas programmā (RPIVA, 1999) piedāvātie uzņēmējdarbības praktiskās mācīšanās 4 posmi, pamatojoties uz kuriem tika izveidots "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" (sk. 10. att.). Šā modeļa 1. posmā studenti mācās, balstoties uz *savu pieredzi* (problēmas izpēte), 2. un 3. posmā viņi *mācās darot* (plāno, organizē, realizē un kontrolē), bet 4. posmā viņi mācās, *reflektējot* iegūtās zināšanas un prasmes, kā arī izveidotās attieksmes, sapratnes, nozīmes un pieredzi sociālā kontekstā (Heinonen & Poikkijoki, 2006; Wing Yan Man, 2006).

Salīdzinot "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" posmus ar holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa studentu mācīšanās galvenā cikla daļām, tika secināts, ka starp tiem ir atbilstība, un tas arī ir ilustrēts ar piemēru par spēles "*Discprovita*" galvenā posma veidošanu (sk. 11. tab.). Tādējādi "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" saturiski atspoguļo gan to, kādā veidā funkcionē reāls uzņēmums, pārnesot to uz mācīšanos, gan arī tā atbilstību holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa studentu mācīšanās galvenajam ciklam.



10. att. Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis

Atbilstība starp studentu darbības saturu "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" katrā posmā ar holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa studentu mācīšanās galvenā cikla daļām

	Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa posma saturs	Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa visplašākais mācīšanās kontūrs: "Konteksts" → "Motivācija" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" → "Rīcība" → "Rezultāts" → "Konteksts"	Izglītojoši izklaidējošās spēles "Discoprovita" veidošanas posmi
1.	Problēmas izpēte vai vajadzības identifikācija, problēmas un diskusijas attīstība, kopējas sapratnes izstrādāšana par to, kas ir nepieciešams, lai atrisinātu problēmu vai apmierinātu vajadzības.	↔ "Konteksts" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" ("Motivācija")	Esošo jaunatnes spēļu izpēte un vajadzību apzināšanās.
2.	Projekta vai darbības plānošana, uzdevumu sadalīšana, resursu organizēšana, komandas locekļu atbildības sadalīšana.	↔ "Motivācija" → "Prasmes"	Komandas izveidošana, ideju izstrādāšana, resursu atrašana un pienākumu sadalīšana.
3.	Plānotā realizēšana, problēmu atrisināšana, sasniegtā apskate, kontrole un novērtēšana.	↔ "Prasmes" → "Rīcība" → "Rezultāts"	Spēles aprobācija ar Āgenskalna Valsts ģimnāzijas 10. klašu skolēniem.
4.	Procesu un gala rezultātu holistiska novērtēšana, izvesto mācību stundu reflektēšana un šajā procesā iegūto prasmju, attieksmju, īpašību un atziņu novērtēšana.	↔ "Rezultāts" → "Konteksts" → "Izziņa"	Spēles stipro un vājo pušu, komandas un organizācijas kopējā analīze, spēles dalībnieku un pedagoģijas ekspertu aptauja, resursu un spēles elementu koriģēšana.

"Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" akcentē studentu mācīšanās cikliskumu, jo 4. posma beigās studenti neatgriežas uz 1. sākuma posmu tajā pašā līmenī un kvalitātē, bet ar jaunu pieredzi un vajadzībām, ar katru nākamo ciklu viņi pāriet uz 1. posmu augstākā līmenī: 1', 1'', 1''', 1''', ..., kuri pa spirāli transformējas viens par otru, imitējot īstu uzņēmējdarbības procesu.

Tomēr "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis", kas parāda studentu rīcības saturu, pilnā mērā vēl neraksturo studentu uzņēmību veicinošo studiju procesa īpatnības, jo tajā neizpaužas studiju procesa dalībnieku: studentu, augstskolu docētāja, mācību satura un vides mijiedarbības raksturs studentu uzņēmību veicinošā studiju procesā. Salīdzinot pētījumus izglītībā un pētījumus par izglītību, šīs mijiedarbības nozīmīgumu uzsvēra Irēna Žogla, secinot, ka pētījumiem izglītībā jābūt par daudzējādām dinamiskām saitēm, kuras parādās studiju procesā starp studentu, docētāju un mācību saturu un kuras ar pastāvīgu regularitāti izpaužas jebkurā līmenī organizētā izglītojošā aktivitātē (Žogla, 2008, 37.–38. lpp.). Tāpēc šajā pētījumā ir svarīgi arī izanalizēt, kādām jābūt uzņēmību veicinoša studiju procesa komponentu savstarpējām attiecībām.

Eiropas un Austrālijas vadošie uzņēmējdarbības speciālisti un programmas autori apgalvo, ka mācībās dinamiskās saites starp studiju procesa komponentiem var būt tādas, kas mazāk veicina (tradicionālas) vai vairāk veicina studentu uzņēmību (Braun, 2008; Kearney, 1999; Gibb, 1993; RPIVA, 1999). Autore apvienoja Pola Kernija (Kearney 1999; 15. lpp.), Alena Giba (Gibb, 1993, 13. lpp.), Džeralda Brauna (Braun, 2008) un Daremas Universitātes Biznesa skolas uzņēmības un uzdrīkstēšanās izglītības programmās (RPIVA, 1999, 6. lpp.) piedāvātos abu tipu mācību raksturīgo elementu salīdzinājumus 12. tabulā. Šajā tabulā no pilnās analīzes dots tikai fragments (sk. šo analīzes pilno versiju 8. pielikumā "Tradicionālā un studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa raksturīgo elementu salīdzinājums ar humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā"). Tabulas 1. ailē dots apskatāmais studiju procesu raksturojošais pedagoģiskais aspekts; 2. un 3. ailē – atbilstoši tradicionālā un studentu uzņēmību veicinošā studiju procesa raksturīgie elementi, kas uzņēmējdarbības izglītības speciālistu skatījumā ietver informāciju par dinamiskajām saitēm starp studiju procesa komponentiem: docētāju, studentu, mācību saturu un vidi.

Ņemot vērā vēsturisko faktu, ka studentu uzņēmības veicināšana ir kļuvusi par aktuālu mūsdienu problēmu tieši tagad, kad humānisma un pragmatisma pamatidejas veido šodienas pedagoģijas fundamentu, autore arī analizē, vai starp šīm divām parādībām ir kāda saistība un loģiskums vai arī tā ir tikai vēsturiskā sagādīšanās. Tāpēc arī 12. tabulas 4. ailē ir

izrakstīti Džona Djūija, Eriha Fromma, Karla Rodžera un Džeroma Freiberga izteiktie spriedumu par šiem jautājumiem.

Humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnes pedagogijā kā studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa filozofiskā bāze

Studenta loma. Tradicionālajā studiju procesā studenta loma ir pasīva un uztveroša, gaidot palīdzību no pasniedzēja, savukārt uzņēmību veicinošā studiju procesā students ir aktīvs, radošs, neatkarīgs, atbildīgs un var pats sev palīdzēt (Gibb, 1993; Braun, 2008; Kearney, 1999; Johnson et al, 1987; Koo, 1999; Politis, 2005; Ravasi & Turati, 2005). Nevis pasniedzējam, bet gan studentam ir jābūt aktīvam; tikai tā var samazināt garlaicību nodarbībās (Jones, 2006; Fiet, 2000; Heinonen, 2007) un tikai tā studenti mācīsies un domās, balstoties uz pagātnes pieredzi, meklējot jaunas idejas, kuras palīdzēs izprast esošās problēmas un atrast jaunus rīcību veidus līdzīgās situācijās nākotnē (McGill & Beaty, 1992).

Arī humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēs tiek uzskatīts, ka pasniedzējam jāveido savas attiecības ar studentiem nevis kā ar iedarbības objektiem, bet kā ar atbildīgiem subjektiem, kuri ir ieinteresēti un atbildīgi mācību procesa dalībnieki un var ietekmēt lēmumu pieņemšanas gaitu gan attiecībā uz viņu personīgo situāciju, gan attiecībā uz visu mācību iestādi kopumā, turklāt sadalot atbildību arī ar pasniedzējiem un citiem studentiem. Tikai ar tādu noteikumu var pārvarēt studentu atsvešinātību no mācību procesa (Фромм, 2006 c, 428 c.). Docētājam studenti jāuzskata par autonomām personībām ar tām piemītošo vērtību, un tas palielina studentu kreativitāti un viņu spēju atrisināt uzdevumus (Роджерс & Фрейберг, 2002, 349. lpp.). Erihs Fromms uzskata, ka, aktivizējot studentu darbošanos, docētājs rada priekšnoteikumus studentu spēju produktīvai attīstībai, kā arī tam, lai viņi apzinātos savus spēkus (Фромм, 2006 b, 176. lpp.). Tas savukārt noved pie tā, ka studenti iegūst jaunus spēkus, ticību sev un viņiem arvien mazāk draud atsvešināšanās pašiem no sevis. Iegūtā prieka un laimes sajūta ir ne tikai auglīgas dzīves rezultāts, bet arī tās stimuls (Фромм, 2006 d, 289. lpp.).

Fragments no tradicionālā un studentu uzņēmību veicinošā studiju procesa raksturīgo elementu salīdzinošās analīzes ar humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņēm pedagogijā

Studiju procesa aspekts	Tradicionālā studiju procesa raksturīgie elementi	Studentu uzņēmību veicinošā studiju procesa raksturīgie elementi	Humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnes pedagogijā par apskatāmo aspektu
pasniegšanas metode	didaktiskā /apmācošā	balstīta uz pieredzi un reflektīva	Tradicionālā mācīšana ir faktu izklāstīšana parasti lekcijās vai mācību grāmatās. Docētājam ir jāsaprot, ka mācīšanās un mācīšana ir ilgstošs pieredzes rekonstrukcijas process (Dewey, 1974, 19. lpp.) gan studentam, gan pašam docētājam (Роджерс и Фрейберг, 2002, 123. lpp.), nevis vienkārši tekstu lasīšana (Dewey, 1974, 19. lpp.).
studentu loma	pasīva, uztveroša	aktīva, radoša	Aktivizējot studentu darbošanos, docētājs rada priekšnoteikumus studentu spēju produktīvai attīstībai, lai viņi apzinātos savus spēkus (Фромм, 2006 b, 176. lpp.). Tas savukārt noved pie tā, ka studenti iegūst jaunus spēkus, ticību sev un viņiem arvien mazāk draud atsvešināšanās pašiem no sevis (Фромм, 2006 d, 289. lpp.).
pasniedzēja loma	eksperts	koordinators, kolēģis, fasilitators	Docētājam–fasilitatoram saskarsmē ar studentiem "jāpaliek tādām, kāds ir", jāuzvedas dabiski un atklāti, sarunājoties "kā cilvēkam ar cilvēku" (Роджерс и Фрейберг, 2002, 226. lpp.).
sadarbības forma	dominē docētājs	centrā ir students	Docētājam savā darbā jādod priekšroka tām metodēm un stratēģijām, kuras ir centrētas uz studentu (Dewey, 1974, 19. lpp.).
valdošais noskaņojums	sacensība	sadarbība	Nekonkurējoša vide. Audzēkņus veicina sadarboties, nevis vienam ar otru sacensties. (Роджерс и Фрейберг, 2002, 57. lpp.). Skolai nevajag radīt zaudētājus. Zinātniskie pētījumi un praktiskā pieredze ir parādījuši, ka sadarbībā veiktās mācībās var rasties iespaidīgi akadēmiski un sociāli rezultāti (Роджерс и Фрейберг, 2002, 374 c).
studentu rīcība	ierobežota, atkarīga no pasniedzēja	neatkarīga, ar personīgās atbildības sajūtu	Docētājam jānomaina nebrīves apgabala jēdzieni "pienākums" un "disciplīna no ārienes" ar brīvības apgabala jēdzieniem "atbildība" un "brīva darbība" (Dewey, 1974, 19. lpp.; Фромм, 2006 b, 93. lpp.; Роджерс, Фрейберг, 2002, 295. lpp.).
prakse un teorija	prakse pakļauta teorijai	teorija pakļauta praksei	Docētājam vajadzētu pārnest tiltus starp studenta ikdienas dzīves dažādām pusēm un viņa darbu mācību procesā (Роджерс и Фрейберг, 2002, 280. lpp.), citādi, ja viņš teorētiskām zināšanām un interesēm nespēs atrast praktisku pielietojamību, iestāsies stagnācija (Фромм, 2006 c, 428. lpp.). Nebūs tās vērtīgā apgūstamā materiāla un personīgo vajadzību, vēlmju, mērķu un studenta spēju mijiedarbības, kas ir studenta pieredzes bagātināšanas pamats (Dewey, 1974, 44. lpp.).

Pasniedzēja loma. Tradicionālajā studiju procesā pasniedzējs ir eksperts, savukārt uzņēmību veicinošajā studiju procesā pasniedzējs nav skolotājs tradicionālajā nozīmē, bet viņš ir koordinators, kolēģis, fasilitators (Fiet, 2000; Hannon, 2005; Gibb, 1993, Braun, 2008; Kearney, 1999; Shacklock, Hattam & Smyth, 2000; Heinonen, 2007; Hynes, 1996). Pasniedzējs dialogā mācās kopā ar studentiem (Leitch & Harrison, 1999), atbalsta viņu autonomiju un tieši nerisina studentu problēmas (Löbler, 2006).

Humānisma un pragmatisma filozofijā tiek uzskatīts arī, ka ne tikai studenti mācās no pasniedzēja, bet arī pasniedzējs mācīsies no studentiem, ja būs pietiekami atvērts, lai dzirdētu un redzētu. Lai kļūtu par citu mācīšanas fasilitatoru, pasniedzējam vispirms jābūt savas mācīšanās fasilitatoram (Роджерс & Фрейберг, 2002, 123 c). Docētājam–fasilitatoram saskarsmē ar studentiem "jāpaliek tādām, kāds ir", jāuzvedas dabiski un atklāti un jāsarunājas "kā cilvēkam ar cilvēku" (Роджерс & Фрейберг, 2002, 226. lpp.). Līdz minimumam jāsamazina tie gadījumi, kuros pasniedzējs spiests būt personiski autoritatīvs. Ja nepieciešams runāt vai rīkoties stingri, tad tas jāpasniedz kā visas grupas intereses, nevis kā personiskā spēka demonstrācija. Ar to arī atšķiras darbības, kuras ir despotiskas, no tām, kas ir objektīvas un taisnīgas (Dewey, 1974, 54.–55. lpp.). Pasniedzējs var būt autoritāte, bet tai jābūt racionālai, pamatotai ar kompetenci un tādai, kas veicina studentu attīstību, nevis tādai, kas ir iracionāla, balstās uz varu un nomāc studentu brīvību un iniciatīvu (Фромм, 2006 a). Ja attieksme starp pasniedzēju un to, ko viņš pasniedz, ir patiesa, tad tur nav vietas viszināšanas autoritārisma vai amatpersonas autoritārai valdīšanai" (Heidegger, 1968, p. 75).

Mācību saturs. Tradicionālajā studiju procesā mācību saturs ir iepriekš noteikts un ieprogrammēts, bet uzņēmību veicinošajā studiju procesā tas ir elastīgs un tam var būt arī kontekstuāls raksturs (Wing Yan Man, 2006; Braun, 2008; Gibb, 1993; Kearney, 1999).

Saskaņā ar humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm progresīva pedagoga pirmais solis ir atrast tādu mācību materiālu, kurš ir audzēkņu pieredzes robežās (Dewey, 1974; Роджерс & Фрейберг, 2002). Ar mācību materiālu ir jāstrādā elastīgi un balstoties uz kontekstu, un nevajag to pasniegt kā kaut ko pabeigtu. Kaut arī mācību materiāls ir sabiedrības kultūras produkts un sabiedrībā kalpo par izglītošanas "barību", nedrīkst sašaurināt mācīšanās būtību līdz tā materiāla apgūšanai, kas jau ir ieslēgts grāmatās, jo, kad šīs grāmatas tika rakstītas, nevarēja paredzēt tās pārmaiņas, kuras jau ir pašreiz notikušas, un vēl jo vairāk tās –, kuras vēl notiks nākotnē (Dewey, 1974; Роджерс &

Фрейберг, 2002; Фромм, 2006 а). Mūsu dinamiskajā laikā "vienīgā konstante ir straujās pārmaiņas" (Роджерс & Фрейберг, 2002; 224. lpp.).

Mācību atmosfēra. Gars un atmosfēra tradicionālajā studiju procesā ir bezpersonisks, ciets, formāls, kurā studenti tiek vairāk orientēti sacensties citam ar citu, bet uzņēmību veicinošā studiju procesā gars ir sociāls, demokrātisks, elastīgs, patīkams, iedvesmojošs un neprognozējams, kurā studenti tiek motivēti sadarboties (Taylor & Thorpe, 2004; Löbner, 2006; Johnson et al., 1987; Gibb, 1993; Braun, 2008; Hjorth & Johannisson, 2006; Kearney, 1999; Caird, 1993; Fiet, 2000; Heinonen & Poikkijoki, 2006) un sajust īstu uzbudinājumu no aktivitātēm, kas tiek asociētas ar jauna uzņēmuma izveidošanu (Robinson, 1996; Tan & Frank, 2006).

Arī Erihs Fromms uzskata, ka pasniedzējam jārada iespēja studentiem strādāt mazā grupā, jo šajā gadījumā subjektīvā apmierinātība par panākumiem mācībās ir lielāka, nekā strādājot lielā grupā. Tas ļauj studentam sadarboties ar citiem grupas biedriem un veidot savas attiecības ar grupu kā ar reālu cilvēcisku būtni. Atsevišķu studentu darba rezultāts atkarīgs no dominējošās grupas vai no sociālās atmosfēras, t.i., no šīs grupas, kas rada netveramu fonu un nosaka studentu reakcijas kopējo raksturu uz mācību apstākļiem un veido šīs reakcijas netveramu pamatu (Фромм, 2006 с, 407 с.). Nevis akadēmiskai stingrībai, kas padara studentus nespējīgus patstāvīgi pieņemt lēmumus, bet sadarbībai dažādās mācību dimensijās jāklūst par normu, jo tas ir dabiskais biznesa, rūpniecības, ģimenes, reliģijas, armijas un sabiedrības likums (Роджерс & Фрейберг, 2002, 374 с).

Mācīšanās iespējas un vides. Tradicionālajā pedagoģijā studenti, izņemot pasniedzēju, reti strādā arī ar citiem cilvēkiem, bet uzņēmību veicinošā studiju organizācija nav iespējama bez bieža un ieplānota darba arī ar uzņēmējiem, citiem speciālistiem un cilvēkiem dažādās dzīves situācijās un multidisciplinārā un starpdisciplinārā kontekstā ar plurālistisku un plašu skatu uz sabiedrību (Gibb, 1993, 2002; Jones, 2005; Kearney, 1999; Wing Yan Man, 2006; Hjort & Johannisson, 2007; Hannon, 2006). Ideālā gadījumā studenti var mācīties ne tikai tuvu ražošanai kā tādai, bet gan kļūstot par uzņēmējdarbības un biznesa citas realitātes daļu (Antones & Van Vuuren, 2005). Var organizēt studentu biznesa klubus, kas nodrošina studentiem platformu regulārām sanāksmēm ar vieslektoriem darbnīcās un tīklu sesijās, kā arī studentu piedalīšanos kopējos projektos, kolaboratīvos pasākumos ar citām augstskolām un ražošanas partneriem vai apmeklēt uz mācībām virzītus darba devējus (Tan & Frank, 2006; Rae, 2007; Erkkila, 1996).

Arī humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēs pedagoģijā pastāv viedoklis, ka docētājam savā darbā jādod priekšroka tām metodēm un stratēģijām, kuras ir

centrētas uz studentu, un pēc iespējas kā resursi jāizmanto visi sociāli pieejamie avoti, ar kuriem cilvēks mijiedarbojas – un tie ir ne tikai grāmatas, raksti, darba telpas, laboratorijas un iekārtas, instrumenti, kartes, filmas, skaņu ieraksti, bet arī pieaicināti speciālisti, kuri var piedalīties mācību procesā un dalīties ar studentiem savā pieredzē (Роджерс & Фрейберг, 2002, 268–272 c; Dewey, 1974, 45. lpp.).

Prakse un teorija. Tradicionāli lasot lekcijas augstskolā, studenti tiek iepazīstināti ar dažādām teorijām, bet ne vienmēr tās tiek saistītas ar studentiem nozīmīgiem praktiskiem jautājumiem, kuru risināšanai tās varētu būt izmantotas, un ne vienmēr studenti var redzēt šo teoriju praktiskās izmantošanas perspektīvas. Savukārt uzņēmējdarbības izglītības speciālisti uzskata, ka studentu uzņēmību veicinošajā studiju procesā jāizveido tilts starp viņu akadēmiskām zināšanām un to praktisko pielietojumu (Jones, 2006; Bikse, 2009; Wing Yan Man, 2006; Revans, 1971; Heinonen, 2007; Hjorth & Johannisson, 2006; Heinonen & Poikkijoki, 2006; Timmons & Stevenson, 1985; McKenzie, 1985; Hannon, 2006; Tan & Frank Ng, 2006; Rae, 2007; Antones & Van Vuuren, 2005). Mācīšanās procesam jābūt organizētam un vadītam, balstoties uz praktiskām vajadzībām, transformējot to, kas tika iemācīts, esošā praksē (Wing Yan Man, 2006) un tā, lai saprastu vēsturisko momentu (Jones, 2006) un izveidotu filozofisku pamatu praksei (McKenzie, 1985), lai pētītu (Hannon, 2006) un risinātu reālas dzīves problēmas (Revans, 1971; Tan & Frank, 2006; Johnson et al., 1987), kombinējot pieredzi ar formālās izglītības aktivitātēm (Timmons & Stevenson, 1985), un izveidotu prasmes, kuras nepieciešamas darba tirgū (Rae, 2007).

Arī humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēs pedagoģijā tiek uzskatīts (sk. 12. tabulas pēdējo aili), ka docētājam vajadzētu pārnest tiltus starp studenta ikdienas dzīves dažādām pusēm un viņa darbu mācību procesā (Роджерс и Фрейберг, 2002, 280. lpp.), citādi, ja teorētiskās zināšanas un intereses nespēs atrast praktisku pielietojamību, iestāsies stagnācija (Фромм, 2006 c, 428. lpp.). Nebūs tā vērtīgā apgūstamā materiāla un personīgo vajadzību, vēlmju, mērķu un studenta spēju mijiedarbības, kas ir studenta pieredzes bagātināšanas pamats (Dewey, 1974, 44. lpp.). Pretējā gadījumā mācību process asociēsies ar apātiju un garlaicību un tas, ko mācīja, dzīves situācijās izrādīsies svešs un nedos nekādas iespējas vadīt šīs situācijas un nekalpos kā līdzeklis, lai sasniegtu dzīves svarīgos mērķus (Dewey, 1974, 20 – 27. lpp.).

Šodien šī problēma ir aktuāla arī pedagoģu izglītībā, par kuru Irēna Žogla ATEE konferencē "*Teacher of the 21 st Century: Quality Education for Quality Teaching*" teica: "Lai attīstītu topošo skolotāju spēju mācīt elastīgajā postmodernistiskajā pasaulē, studijās

vajadzētu samazināt lekciju skaitu un vairāk laika veltīt diskusijām, projektiem, pētījumiem un prezentācijām, kas izvestas efektīvā mācīšanās vidē" (Žogla, 2006 a, 385. lpp).

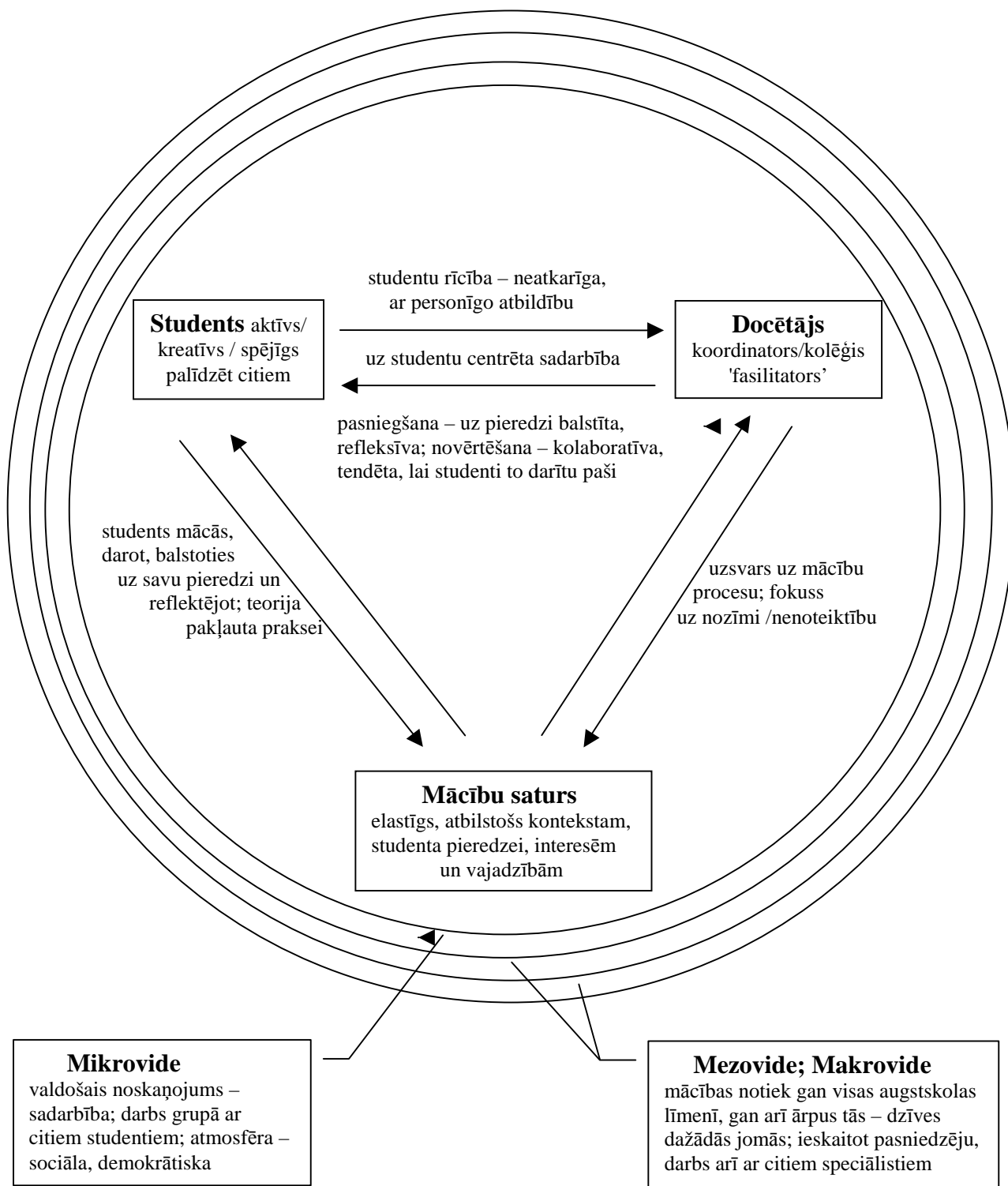
Novērtēšana. Tradicionāli studentu zināšanas pasniedzēji novērtē, pamatojoties uz ieskaitēm vai eksāmeniem, bet uzņēmību veicinošās studijās novērtēšana nenotiek "normālā veidā" (Löbler, 2006), bet pēc studenta profiliem vai viņa/viņas darba rezultātiem kopīgā kolaboratīvā procesā (Braun, 2008; Gibb, 1993; Kearney, 1999; Heinonen, 2007). Šī novērtēšana balstās uz studentu rīcību (Moss, 1992), kurā tiek novērtētas tās prasmes un pieradumi, kuri tiek uzskatīti par svarīgiem konkrētā kontekstā (Wiggins, 1989).

Arī humānisma un pragmatisma filozofiskajā domā pedagoģijā tiek uzskatīts, ka studentu novērtēšana tradicionālajā mācīšanās īstenībā ir uzspiesta no augšas un no ārienes, jo tajā izmanto standarta testus un eksāmenus, kas balstās uz mācīšanās prasīto saturu, metodēm un uzvedību, kas ir sveši jauno cilvēku spējām un pieredzei (Dewey, 1974, 19. lpp.). Novērtēšanas procesā ir ļoti svarīgi piesaistīt pašus studentus, jo, kad cilvēkam jāuzņemas atbildība par lēmumiem un jāizvērtē, kādi kritēriji ir svarīgi, kādi mērķi jāsasniedz un kādā mērā tos izdodas sasniegt, tad viņš tiešām mācās nest atbildību par sevi un savām tieksmēm. Tāpēc, lai sasniegtu augstu vērtējumu individualizāciju, docētājam vēlams sadarboties ar studentiem (Роджерс & Фрейберг, 2002, 293. lpp.).

Analoģiskā veidā, apskatot tradicionālā un uzņēmību veicinošā studiju procesa citus aspektus un salīdzinot tos ar pedagoģiskajiem aspektiem, kas balstās uz humānisma un pragmatisma filozofijas pamatprincipiem, tika secināts – tā nav tikai sagādīšanās, ka studentu uzņēmības veicināšana ir kļuvusi par aktuālu mūsdienu problēmu tieši tagad, kad humānisma un pragmatisma pamatidejas veido šodienas pedagoģijas fundamentu. Tam ir savs izskaidrojums un vēsturiski sociāli ekonomiskais attaisnojums – humānisma un pragmatisma filozofiskā doma pedagoģijā objektīvi parādījusies kopā ar mūsdienu dzīves aktualitātēm, viena no kurām ir studentu uzņēmības veicināšanas nepieciešamība. Šis secinājums atļāva izveidot pētījuma hipotēzes vēl vienu pieņēmumu: ***studiju process augstskolā veicina studentu uzņēmību, ja mijiedarbība starp mācību procesa dalībniekiem – studentiem, docētāju un mācību saturu, kā arī ar vidi, notiek atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā.***

Šīs domas uzskatāmai demonstrēšanai studentu uzņēmību veicinošā studiju procesa raksturīgie elementi (sk. 12. pielikuma tabulas 3. aili) tika attēloti modificēta Herbarta trijstūra atbilstošajās dinamiskajās saitēs (Žogla, 2008, 37. lpp.), kuras izpaužas mijiedarbībā starp studiju procesa dalībniekiem: studentu, docētāju un mācību saturu. Ņemot vērā atšķirības starp studenta mijiedarbības raksturu ar mikrovidi (pārējie grupas studenti),

mezovidi (pati augstskola) un makrovīdi (visa sabiedrība ārpus augstskolas sienām), tās tiek attēlotas kā trīs ārējie gredzeni, kas aptver visu studiju procesu ar tā raksturīgajiem aspektiem (sk. 11. att.).



11. att. Studiju procesa dalībnieku: studenta, docētāja, studiju satura un vides

savstarpējo attiecību raksturs studentu uzņēmības veicinošajā studiju procesā
Apkopojot 1.5. nod.: "Studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa raksturojums" iegūtās
atziņas, tika izdarīti šādi secinājumi.

1. Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa visplašākais mācīšanās kontūrs: "Konteksts" → "Motivācija" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" → "Rīcība" → "Rezultāts" (jauna vērtība) → "Konteksts" parāda, kā studenti var pilnveidot savu uzņēmību un radīt jaunas vērtības, vienlaicīgi paaugstinot savas mācīšanās kvalitāti kopumā. Turklāt studentu uzņēmības veicināšana var notikt holistiski kā veselums un nav vajadzīgs attīstīt tās komponentus atsevišķi. Tas parāda, kā uzņēmības komponenti funkcionē kopā kā sistēma, kā veselums.
2. Studentu uzņēmība studiju procesā var tikt attīstīta jebkuras studiju disciplīnas ietvaros, ja mācīšanās tiek organizēta kā uzņēmējdarbības process atbilstoši tā principiem un posmiem un studenti mācīsies kā uzņēmēji – no savām kļūdām, balstoties uz savu pieredzi, darot un reflektējot. Tāpēc arī "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" ir piemērots šim mērķim, jo tā četri posmi imitē uzņēmēju rīcību uzņēmējdarbībā: 1. posmā notiek problēmu izpēte (mācās, balstoties uz *savu pieredzi*), 2. un 3. posmā studenti plāno, organizē realizē un kontrolē (*mācās darot*), bet 4. posmā novērtē iegūtās zināšanas un prasmes, tiek izveidotas attieksmes, sapratnes, nozīmes un tiek uzkrāta pieredze sociālā kontekstā (mācās *reflektējot*).
3. Uzņēmību veicinoša studiju procesa pedagoģiskie aspekti atbilst humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā: mācību centrā jābūt studentam, viņa interesēm, vajadzībām un pieredzei, uz kuru jābalstās gan mācību vielas izvēlē, gan arī izvēloties mācību organizācijas metodes un formas. Šajā procesā studentiem jābūt aktīviem, kreatīviem, personīgi atbildīgiem par savas mācīšanās rezultātiem un spējīgiem tos novērtēt, kā arī spējīgiem palīdzēt sev un citiem. Pasniedzējam jābūt koordinatoram, kolēģim un fasilitatoram, gatavam palīdzēt studentiem un jāmotivē viņi sadarboties ne tikai studiju ietvaros, bet arī ārpus augstskolas sienām plašā sabiedriskā kontekstā. Mācībās jābūt teorijas un prakses ciešai vienotībai, kurā studenti skaidri apzinās, kā dzīvē izmantot savas iegūtās zināšanas un prasmes, un to arī dara, lai risinātu reālās dzīves problēmas. Mācību procesa garam un atmosfērai jābūt demokrātiskai, patīkamai un draudzīgai.

Tātad, apvienojot promocijas darba 1. daļas "Uzņēmības būtības izpēte un studentu uzņēmības veicināšanas studiju procesā teorētiskā analīze" visu piecu nodaļu secinājumus, tika izstrādāta pētījuma hipotēzes nobeiguma versija.

Studentu uzņēmība var tikt veicināta studiju procesā augstskolā, ja

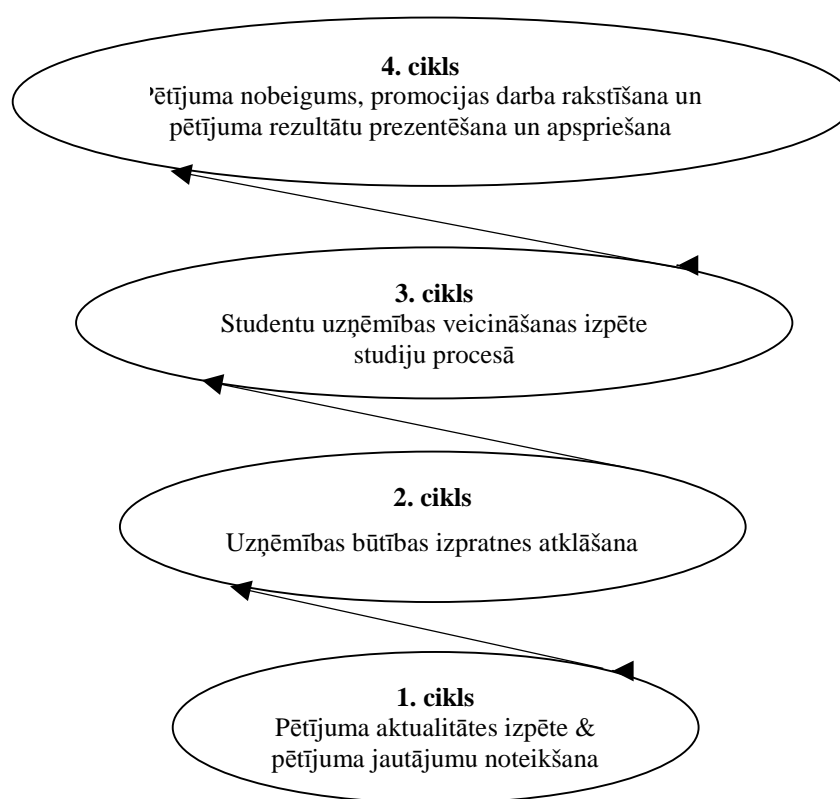
- mācīšanās tiek organizēta kā uzņēmējdarbības process, kurā studenti izmanto iegūtās zināšanas un prasmes reālās dzīves problēmu radošai risināšanai, iespēju atpazīšanai vai to ģenerēšanai un realizēšanai jaunās vērtībās;
- mijiedarbība starp studiju procesa dalībniekiem – studentiem, docētāju un studiju saturu un vidi tiek īstenota atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā.

Promocijas darba 1. daļā tika izpētīta uzņēmības būtība: komponenti, to saites un struktūra, kas parāda, kā visi uzņēmības komponenti kopā funkcionē kā dinamiska sistēma. Turklāt 1. daļā veikta arī teorētiskā analīze par to, kā var veicināt studentu uzņēmību studiju procesā. Līdz ar to promocijas darba 1. daļas "Uzņēmības būtības izpēte un studentu uzņēmības veicināšanas studiju procesā teorētiskā analīze" mērķis ir sasniegts, un, lai to veiktu, tika izpildīti visi teorētiskās daļas uzdevumi.

Pētījuma organizācija, norise un metodoloģiskais pamatojums pētījuma katram posmam tiks apskatīti promocijas darba 2. daļā.

2. PĒTĪJUMA ORGANIZĀCIJA UN METODOLOĢISKAIS PAMATOJUMS

Šajā pētījuma daļā tiek apskatīts pētījuma dizains (sk. 13. att.), tā īstenošanas četri posmi (sk. 12. att.) un tā organizācijas hronoloģiskā secība un iekšējā loģika; katra posma saturs un izmantoto mētožu un pētījuma bāzes raksturojumi, kā arī tas, kādā veidā teorētiskajā analīzē iegūtās atziņas tika aprobētas un apstiprinātas pētījuma empīriskajā daļā un kā tika integrēti kvalitatīvo un kvantitatīvo pētījumu rezultāti.



12. att. Pētījuma "Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā" četri posmi

2.1. Pētījuma raksturojums un dizains

1. Pēc izmantojamības to var raksturot kā lietišķo pētījumu (Geske un Grīnfelds, 2006; Скалкова и др., 1989). Pētījuma **lietišķais raksturs** nosacīts ar to, ka tas tika veikts ar mērķi, lai risinātu mūsdienu aktuālo praktisko pedagoģisko problēmu (Geske un Grīnfelds, 2006, 21. lpp.) – saprast uzņēmības būtību un lai iegūtos teorētiskos rezultātus izmantotu konkrētos praktiskos apstākļos (Скалкова и др., 1989, 178. c.) – izstrādātu augstskolu

studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa pedagoģiskos pamatus. Turklāt šajā pētījumā iegūtās atziņas un modeļus var izmantot darbā praksē ar augstskolu studentiem. Tomēr darba gaitā nācās risināt arī fundamentālo pētījumu problēmas. Piemēram, teorētiski analizējot pretrunas starp dažādām uzņēmības teorijām, tika iegūta atziņa, ka uzņēmība ir dinamiska sistēma (sk. 1.1. nodaļu) un nav iespējams noteikt tās galveno profilu un ar to nomainīt visu uzņēmību. Uzņēmības pētīšanai tika pielietota principiāli atšķirīga pieeja – netika izvirzīts mērķis noteikt, kura uzņēmības teorija ir labāka vai sliktāka, bet tika maksimāli konsolidētas dažādās pozīcijas, lai radītu uzņēmības būtības holistisko ainu. Un šī pieeja savukārt noveda pie secinājuma, ka uzņēmību var veicināt tikai holistiski, nevis attīstot tās atsevišķos komponentus. Vai šī pētījuma rezultāti kļūs par uzņēmības fundamentālās teorijas sastāvdaļu, to parādīs laiks. Bet jau tagad kļūst redzams, ka šeit ir vietā atcerēties Jarmilas Skalkovas teikto: "Nedrīkst metafiziski atdalīt fundamentālos un lietišķos pētījumus – divas zinātniskās darbības kategorijas vienu no otras. To attiecības ir ļoti elastīgas. Zināmu problēmu pētījumi var izmainīt to vietu un līmeni. Fundamentālie pētījumi var no teorētiskās sfēras pāriet lietišķo pētījumu sfērā. Zinātniskie pētījumi, protams, var arī būt no paša sākuma plānoti, lai risinātu praktiskus uzdevumus. Dažreiz viena un tā pati problēma pāriet no teorētisko pētījumu sfēras uz lietišķo pētījumu sfēru un otrādi. Jautājums par diviem zinātnisko pētījumu tiem – fundamentālo un lietišķo – uzsver ne tikai to atdalīšanu, bet arī šo sfēru izstrādāto kooperāciju." (Скалкова и др., 1989, 179–180 с.). Tāpēc arī autore uzskata šī pētījuma klasifikāciju par "lietišķo pētījumu" kā nosacītu.

2. *Pēc pētnieciskā jautājuma to var raksturot kā pieredzes empīriski aprakstošo pētījumu* (Špona un Čehlova, 2004), jo tajā autore pēta jaunu pedagoģisko jēdzienu un augstskolā ievēd jaunu metodi (Špona un Čehlova, 2004, 57. lpp.) – šajā pētījumā autore apraksta savu pieredzi uzņēmības kā jauna pedagoģiska jēdziena būtības atklāšanā un tās veicināšanas modeļa izstrādāšanā un aprobēšanā darbā ar Latvijas Universitātes pedagoģijas studentiem. Šajā darbā tika izmantotas aptaujas, dokumentu pētīšana (kontentanalīze), docētāja un studentu darbu rezultātu analīze (Špona un Čehlova, 2004), pedagoģiskā procesa analīze un refleksija.

3. *Pēc pētījuma veida to var raksturot kā darbības pētījumu* (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Geske un Grīnfelds, 2001), jo tas ir praktisks pētījums konkrētas izglītības problēmas saprašanai un atrisināšanai, pedagoģiskas prakses pilnveidošanai un inovācijai (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Geske un Grīnfelds, 2006; Hopkins, 1985; Ebbutt, 1985; Zuber-Skerritt, 1996 a), un tieši šis pētījums ir veltīts uzņēmības būtības izpratnei un studentu

uzņēmības veicināšanai studiju procesā. Vēl citas pazīmes, kāpēc šo pētījumu var uzskatīt kā darbības pētījumu, autore sistematizējusi 13. tabulā.

13. tabula

**Darbības pētījumu raksturīgo elementu izpausmes pētījumā
"Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā"**

Darbības pētījumu raksturīgie elementi	Šo elementu izpausmes pētījumā "Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā"
<p>Darbības pētījums ir "maza mēroga intervence reālās pasaules funkcionēšanā un šīs intervences efektu uzmanīga izpēte" (Cohen & Manion, 1994, p. 186).</p>	<p>Pēc tam kad studentiem bija izklāstītas vairākas kreativitātes tehnikas, tika izpētīts, kādā veidā studenti tās izmanto, lai ģenerētu oriģinālas idejas reālās dzīves problēmu risināšanai, kas gala rezultātā mainīja gan studentus, gan pasniedzēju kā profesionāli.</p>
<p>Darbības pētījumam jāienes savs ieguldījums ne tikai pedagoģijas praksē, bet arī teorijā, tam jābūt pieejamam arī citiem skolotājiem, tā padarot mācību praksi vairāk reflektīvu, uzlabojot teorijas un prakses atbilstību (Elliot, 1991, p. 54)</p>	<p>Pētījumā ne tikai tika aprobētas un izstrādātas praktiskas rekomendācijas docētājiem, kā jāorganizē studiju process augstskolā, lai veicinātu studentu uzņēmību kopā ar studiju galvenā mērķa sasniegšanu, bet arī tika teorētiski izpētīts un sistematizēts uzņēmības jēdziens kā jauna pedagoģiska kategorija; tika izstrādāts holistiskais uzņēmības strukturālais – funkcionālais modelis un teorētiski pamatots, ka uzņēmību var attīstīt holistiski kā sistēmu, nevis attīstot tos atsevišķus komponentus, un šī atziņa var būt svarīga gan pedagoģijas, gan uzņēmējdarbības teorijās kā vēl viens skatījums uz šo jautājuma risinājumu. Par pētījumu publicētie raksti padara to pieejamu arī citiem pedagogiem un uzņēmības pētniekiem.</p>
<p>Darbības pētījumu var veikt gan viens pedagogs, gan pedagoģu grupa (Holly & Whitehead, 1984); parasti tajā iekļaujas arī zinātnieki, izglītības administratori un pedagogi (Geske un Grīnfelds, 2006, 46. lpp.); tā ir vairāk kolaboratīva, nevis individuāla aktivitāte (Kemmis & McTaggart, 1988; Hult & Lennung, 1980; McKernan, 1991).</p>	<p>Izņemot autori, dažādos pētījuma posmos dalībnieku sastāvs bija dažāds: LU nodarbībās tie bija pedagoģijas studenti; uzņēmības būtības saprašanas analīzes posmā tie bija Latvijas septiņu augstskolu 450 studenti; kvalitatīvo datu apstrādes posmā piedalījās autores kolēģi – pedagoģijas doktori; spēles "Discoprovita" veidošanas, prezentācijas un novērtēšanas dažādos posmos piedalījās autores zinātniskā vadītāja, studenti, kolēģi – pedagoģijas doktori, pedagoģijas eksperti gan no Latvijas, gan no 21 Eiropas valsts, IZM VJIC direktore un LU PPF pedagoģijas nodaļas administrācijas pārstāve kopā un Āgenskalna Valsts ģimnāzijas vidusskolēniem.</p>
<p>Darbības pētījuma epistemoloģiskajā pamatā ir individuālā un grupu refleksija (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1996 a; Hult & Lennung, 1980; McKernan, 1991; Winter, 1996).</p>	<p>Pētījumā autore, studenti, pedagoģijas eksperti un vidusskolēni reflektēja savas aktivitātes, jūtas, domas, viedokļus, vērtības un attieksmes (sk. 3. daļu).</p>
<p>Darbības pētījums ir metodoloģiski eklektisks (Hult & Lennung, 1980; McKernan, 1991).</p>	<p>Ņemot vērā pētījuma konkrētā posma vajadzības un aktualitātes, pētījumā tika izmantotas dažādas pētnieciskās metodes, un to var redzēt arī pētījuma dizainā (sk. 13. att.).</p>

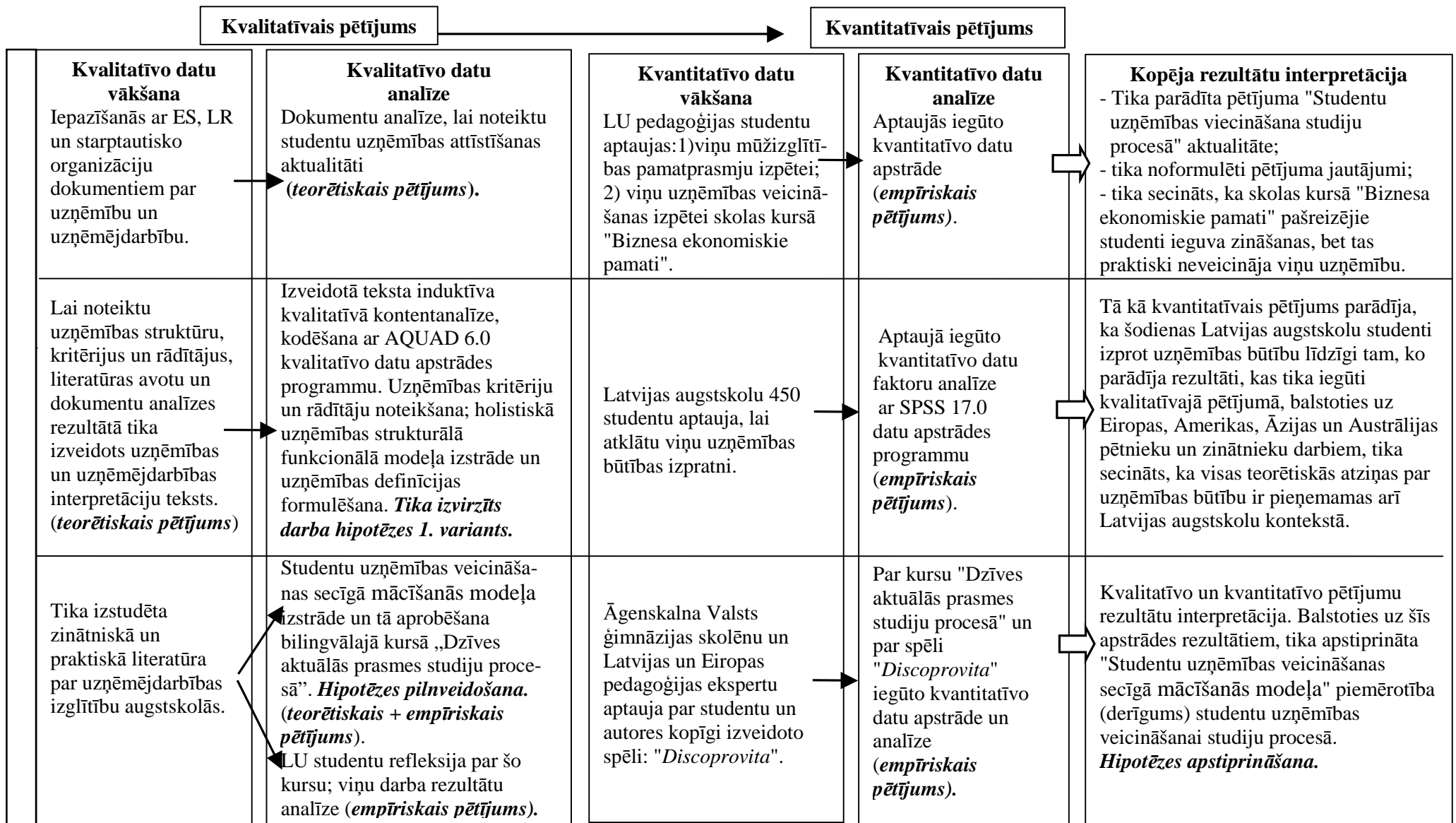
Darbības pētījumu raksturīgie elementi	Šo elementu izpaušmes pētījumā "Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā"
<p>Darbības pētījums virzīts uz to, lai dotu iespēju indivīdiem un grupām pašiem kontrolēt savu dzīvi, ved pie līdztiesības un atbalsta demokrātiju (Hopkins, 1985; Carr & Kemmis, 1986), pats būdams demokrātiska darbība (Grundy, 1987), atbrīvo, maina robežas un noteikumus, tajā nav hierarhijas, bet ir atklājumi un "simetriska komunikācija" (Zuber-Skerritt, 1996 b, p. 5); tas dod iespēju dalībniekiem piedalīties līdztiesīgā diskusijā, dod brīvību pārbaudīt strīdīgos jautājumus un modificēt konceptuālos rāmjus, dod brīvību reflektēt, šaubīties un mainīt noteikumus, komunicēties bez varas un deformējošas ietekmes izrādīšanas (Morrison, 1993).</p>	<p>Strādājot ar 13 LU otrā kursa studentiem – topošajiem angļu valodas skolotājiem, bilingvālajā angļu latviešu brīvās izvēles studiju kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā", nebija grūti darbā ar studentiem izveidot uzticības pilnu atvērtu demokrātisku atmosfēru, jo viņi jau pirmajā kursā, kad studēja "Vispārīgo pedagogiju", paši izteica vēlēšanos arī turpmāk sadarboties ar docētāju (šī darba autori) un kopā strādāt pie problēmām, kas viņus interesē. Nodarbības bija interaktīvas, studenti varēja brīvi izteikt savas pozīcijas par apspriežamo tēmu. Viņi pa e-pastu sarakstījās ar docētāju un dalījās ar savām domām un plāniem. Kad bija pieņemts lēmums radīt izglītojoši izklaidējošu spēli vidusskolēniem, studenti paši noteica savas darbības funkcijas, kopīgi novērtēja savus un pasniedzējas priekšlikumus un tos pieņēma vai ne. Protams, darba gaitā bija arī situācijas, kuras parādīja, ka mums visiem vēl jāmacās demokrātija.</p>
<p>Darbības pētījums paredz ne tikai problēmu risināšanu (Hult & Lennung, 1980; McKernan, 1991), bet, kas ir ļoti svarīgi, arī problēmu izvērzišanu un izstudēšanu (Kemmis & McTaggart, 1988).</p>	<p>Studiju kursa "Vispārīgā pedagogija" beigās LU pedagogijas pirmā kursa studenti, reflektējot savu darbu, paši formulēja savas attīstības vēlamos virzienus, lai šodienas pasaulē gūtu panākumus: kreatīvā domāšana, uzņēmība un spēja strādāt ar informāciju un spēja reālas dzīves problēmu risināšanai izmantot praksē teorētiskas zināšanas. Tieši pēc šo atziņu formulēšanas kopā ar studentiem tika atzīta autores izveidotā brīvās izvēles studiju kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" aktualitāte.</p>
<p>Darbības pētījums ir ciklisks process (Zuber-Skerritt, 1996 b), kas it kā veido spirāli, kura sastāv no saistītiem un savstarpēji nosacītiem cikliem (McKernan, 1991; Ebbutt, 1985; Cohen, Manion, & Morrison, 2005; Kemmis & McTaggart, 1988).</p>	<p>Pētījumam "Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā" ir savstarpēji saistīti četri galvenie posmi. Katrs posms beidzas ar sagatavošanās pāreju uz nākamo posmu, un, balstoties uz šajā pārejā formulētajām atziņām, notiek nākamā posma stratēģiskā plānošana.</p>

Tātad šis ir darbības pētījums (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Geske & Grinfelds, 2006; Hopkins, 1985; Ebbutt, 1985; Zuber-Skerritt, 1996 a) ar četru pētniecisko posmu spirāli, kā tas vizualizēts 12. attēlā, un katra posma beigās tiek sagatavots teorētiskais un praktiskais pamatojums nākamajam posmam (Zuber-Skerritt, 1996a; Lewin, 1946; McKernan, 1991).

Pētījumam "Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā" ir *jauktais secīgais kvalitatīvi kvantitatīvais pētnieciskais dizains* (Tashakkori & Teddlie, 2003; Geske & Grinfelds, 2006; Copley, 2002). Tam raksturīga kvalitatīvo datu vākšana un to sākuma analīze, kurai seko kvantitatīvo datu vākšana un analīze. Prioritāte tiek dota pētījuma kvalitatīvajam aspektam. Šo divu fāžu atziņas interpretācijas gaitā tiek integrētas (sk. 13.

att.). Pašā pamatā šī pētījuma dizaina mērķis ir izmantot kvantitatīvus datus un rezultātus, lai apstiprinātu kvalitatīvā pētījumā iegūtos rezultātus. Šajā dizainā primārais uzsvars tika likts uz parādības izpēti (Tashakkori & Teddlie, 2003, 227. lpp.), t.i., uzņēmības būtības un tās attīstības izpēti, kuras gaitā pētnieks (šajā gadījumā – autore) attīsta un aprobē instrumentu (Creswell, 1999) – uzņēmību veicinošu mācīšanās modeli. Pētījuma dizaina šāda izvēle ir pamatota ar pētījuma iekšējo loģiku un vajadzībām, kā arī ar to, ka, kā apgalvo vairāki zinātnieki, izmantojot jauktās kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes, var kompensēt ierobežojumus, kuri piemīt katrai metodei atsevišķi (Brewer & Hunter, 1989; Greene & Caracelli, 1997; Creswell, Goodchild & Turner, 1996); un var papildināt šīs metodes (Johnson, 1995), tā paaugstinot kopējā pētījuma validitāti (Cropley, 2002; Kroplijs un Rašcevska, 2004).

Pētījuma ceturtais posms (sk. 12. att.), kurā tika apkopotas tā atziņas, uzrakstīts promocijas darbs un prezentēti pētījuma rezultāti Latvijas un starptautiskās konferencēs un semināros, nav iekļauts pētījuma dizainā (sk. 13. att.), jo tajā nenotika kvalitatīvo vai kvantitatīvo datu vākšana un to apstrāde tradicionālajā nozīmē, lai gan no autores puses tika analizētas diskusijas ar konferenču dalībniekiem un to novērtējumi.



13. att. "Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā" pētījuma jauktais secīgais pētnieciskais dizains (pēc Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 225)

Tā, kā pētījuma katrā posmā bija savi uzdevumi, tas ietekmēja gan pētījuma bāzes, gan pētniecisko metožu izvēli katrā no tām.

2.2. Pētījuma uzdevumi, bāze, metodes un hipotēzes attīstība

Pētījuma "Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā" mērķis ir izpētīt uzņēmības būtību un tās pedagoģisko izpratni, izstrādāt un aprobēt studentu uzņēmības veicināšanas mācīšanās modeli studiju procesā augstskolā. Tāpēc arī pētījuma bāzi veidoja Latvijas augstskolu studenti, un atkarībā no pētījuma katra posma uzdevumiem studentu atlase un skaits mainījās no 13 līdz 450. Latvijas Universitātes 13 studenti – topošie angļu valodas skolotāji piedalījās pētījuma visos posmos, jo tieši ar šo grupu tika aprobēts "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis".

Raksturojot augstskolu studentus, Greags Laits un Rojs Koks (*Greag Light & Roy Cox, 2005*) atzīmē, ka viena no galvenajām augstākās izglītības problēmām ir tā, ka studenti pārstāv jauniešus, kas ir pārejas grupa starp skolēniem un pieaugušajiem, un tāpēc arī augstskolu pedagoģija ir savdabīga pāreja no pedagoģijas uz andragoģiju (*Light & Cox, 2005*). Nav arī viennozīmīga un galīga skaidrība jautājumā par to, vai studentus var uzskatīt par pieaugušajiem, jo, kā skaidro Daina Lieģeniece (2002), pēc Alberta Tuijnmana (*Albert Tuijnman, 1996*), jēdziens 'pieaugušais' jāattiecina uz cilvēku, kas ir sasniedzis noteiktas pakāpes fizisko un emocionālo briedumu, bet, pēc Gordona Darkenvalda un Šaranas Meriamas (*Gordon Darkenwald & Sharan Merriam, 1982*), – pieauguša cilvēka statusu. Tātad atbilstoši Tuijnmanam studentus var uzskatīt par pieaugušiem, bet atbilstoši Darkenvaldam un Meriamai – ne visus, jo ar pieauguša cilvēka statusu saprot vismaz pilnu materiālo patstāvību un atbildību par saviem pieņemtajiem lēmumiem. Viena studentu daļa strādāja, cita – ne, par mācībām pārsvarā maksāja vecāki, tātad viņi bija materiāli atkarīgi un ne vienmēr pieņēma lēmumus patstāvīgi.

Darbā ar studentiem tika izmantoti gan pedagoģijas, gan andragoģijas elementi (*Malcolm Knowles, 1988*) atkarībā no studijas un pētījuma vajadzībām konkrētā studiju posmā. Tādu duālismu var attaisnot ar to, ka augstskolas didaktika ir relatīvi jauna nozare Latvijā (*Špona un Čehlova, 2004*) un vēl nav līdz galam izstrādāti tās pamati, jo "tradicionāli augstskolu mācību spēkiem nav bijusi prasība zināt un prast mācīt" (*Koķe, 1999, 58. lpp.*).

Pētījuma bāzes izvēle tiks apskatīta kopā ar pētījuma uzdevumiem un izmantotajām metodēm pētījuma katrā posmā, parādot pētījuma norisi un to, kā teorētiskās atziņas tika

integrētas ar empīriskā pētījuma rezultātiem katra posma beigās, sagatavojot pamatojumu nākamajam posmam (Zuber–Skerritt, 1996a).

1. posms "Pētījuma aktualitātes izpēte un pētījuma jautājumu noteikšana"

Norises laiks: no 2004. g. septembra līdz 2005. g. janvārim

Uzdevumi

- 1) Izpētīt studentu uzņēmības aktualitāti dažādās dimensijās Latvijā, Eiropā un pasaulē.
- 2) Izpētīt pētījuma aktualitāti izvēlētās mērķgrupas studentiem.
- 3) Noteikt pētījuma jautājumus.
- 3) Noformulēt pētījuma sākotnējo hipotēzi.

Pētījuma bāze

Latvijas Universitātes 1. kursa 120 studenti – topošie angļu, vācu un latviešu valodas skolotāji un pedagoģijas bakalauri, ar kuriem autore strādāja studiju kursa "Vispārīgā pedagoģija" ietvaros.

Teorētiskais pētījums

Literatūras analīze, kas tika veikta, lai dažādās dimensijās izpētītu studentu uzņēmības attīstīšanas aktualitāti Latvijā, Eiropā un pasaulē (sk. ievadu).

Empīriskais pētījums

1. Aptauja, kas veikta, lai iegūtu studentu vērtējumu par savu, savu kursa biedru un skolotāju mūžizglītības pamatprasmju attīstības līmeni. Lai noteiktu studentu uzņēmējspējas attīstības līmeni attiecībā pret pārējām mūžizglītības pamatprasmēm, tika veikta aptaujā iegūto *datu apstrāde ar ranžēšanas metodi*, tādējādi izpētot pētījuma aktualitāti pētījuma mērķgrupas (bāzes) studentiem (sk. 3.1. nod.).

2. Aptauja, kas veikta par studentu vidusskolā mācīto trīsgadīgo priekšmetu "Biznesa ekonomiskie pamati", lai iegūtu informāciju par studentu uzņēmējspējas attīstības pieredzi (sk. 3.1. nod.). Aptaujā iegūto *kvantitatīvo datu secīgā analīze*, lai noteiktu, cik lielā mērā šis mācību priekšmets varēja veicināt studentu uzņēmējspēju, un analizēt, kāpēc (sk. 3.1. nod.).

Teorētiskā un empīriskā pētījuma, kvalitatīvo un kvantitatīvo datu apstrādes rezultātu integrēšanas galvenie secinājumi

- 1) Uzņēmības attīstīšana ir aktuāla arī pētījuma mērķgrupai – topošajiem skolotājiem.

- 2) Ir grūti attīstīt studentu uzņēmību viena atsevišķa priekšmeta ietvaros, sevišķi, ja studentiem netiek dota iespēja mācīties darot, balstoties uz savu pieredzi, un izmantot iegūtās teorētiskās zināšanas praksē.

Teorētiskais un praktiskais pamatojums nākamajam 2. posmam. Pētījuma teorētiskajā daļā tika parādīts, ka uzņēmība ir sistēma, nevis zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija (sk. 1.1 nodaļu). Tāpēc arī tika izlemts tālāk to pētīt kā sistēmu, tas ir: 1) noteikt uzņēmības komponentus, 2) noteikt saites starp uzņēmības komponentiem un 3) izprast, kā uzņēmības visi komponenti kopā funkcionē kā sistēma un vesels mehānisms (Smuts, 1927).

Pētījuma sākotnējā hipotēze

Studiju process var veicināt studentu uzņēmību, ja uzņēmība tiek uzskatīta kā sistēma un tās attīstība tiek organizēta kā holistisks process, kura rezultātā studenti rada jaunu vērtību.

2. posms "Uzņēmības būtības izpratnes atklāšana"

Norises laiks: no 2005. g. februāra līdz 2006. g. jūnijam

Uzdevumi

- 1) Izanalizēt zinātnisko literatūru uzņēmības būtības atklāšanai pedagoģijā, kā arī uzņēmības struktūras, kritēriju un rādītāju noteikšanai.
- 2) Izstrādāt uzņēmības strukturālo funkcionālo modeli, kas satur tā komponentu cēloniskās saites un atklāj, kā uzņēmības komponenti kopā funkcionē kā viena sistēma.
- 3) Izpētīt, vai Latvijā no mūsdienu skolotājiem gaidītās prasības atbilst uzņēmības elementiem.
- 4) Noskaidrot Latvijas augstskolu studentu izpratni par uzņēmības būtību.
- 5) Pilnveidot pētījuma hipotēzi.

Pētījuma bāze

Latvijas septiņu augstskolu 450 studenti no Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes (tajā skaitā arī Latvijas Universitātes tie 120 studenti, ar kuriem autore strādāja pirmajā semestrī), Rīgas Tehniskās universitātes, Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas, Starptautiskās praktiskās psiholoģijas augstskolas, Liepājas Pedagoģijas augstskolas, Daugavpils Pedagoģiskās universitātes, Rēzeknes Augstskolas Pedagoģijas fakultātes, kuri tika aptaujāti attiecībā uz viņu uzņēmības būtības izpratni.

Teorētiskais pētījums

Literatūras analīzē iegūto uzņēmējspējas un uzņēmējdarbības 50 interpretāciju teksta ***kvalitatīvā kontentanalīze***, lai iegūtu kvalitatīvos datus un noteiktu uzņēmības komponentus, kritērijus un rādītājus saskaņā ar Filipa Meiringa "Induktīvo kategoriju attīstības secīgo modeli" (*Step model of inductive category development*) (Mayring, 2000, 4. lpp.); kodētie dati tika apstrādāti ar ***AQUAD 6.0 kvalitatīvo datu apstrādes programmu*** (Huber & Gürtler, 2004). Kontentanalīzes augstā validitāte tika nodrošināta ar uzņēmības būtības izpratnes induktīvo integrēšanu, apvienojot tās interpretācijas ekonomikā, uzņēmējdarbībā, psiholoģijā, menedžmentā, biznesā, socioloģijā un izglītības politikā, bet kontentanalīzes ticamība tika nodrošināta, sekojot kvalitatīvā pētījuma veikšanas teorētiskiem pamatiem un rekomendācijām, pievienojot kodēšanas procesā arī divus pedagoģijas doktorus (Mayring, 2000; Geske un Grīnfelds, 2006; Kroplis un Raščevska, 2004; Cropley, 2002; Huber & Gürtler, 2004; Lincoln & Guba, 1985; Tesch, 1991; McTavish & Pirro, 1990; Strauss & Corbin, 1990; Hsieh un Shannon, 2005; Flick, 2005; Kondracki, Wellman & Amundson, 2002; Albrehta, 1998). Visas kontentanalīzes norise un rezultātu interpretācija soli pa solim tika prezentēta 1.2. nodaļas "Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa izstrāde" sākumā. Tika veikta arī Latvijas pedagoģijā mūsdienu skolotājiem izvirzīto prasību un uzņēmību raksturojošo kritēriju un rādītāju salīdzinošā analīze, lai noteiktu, kādās dimensijās un cik lielā mērā izpaužas uzņēmības elementi skolotāja darbā.

Empīriskais pētījums

Aptauja, kurā bija iesaistīti Latvijas septiņu augstskolu 450 studenti, lai iegūtu kvantitatīvos datus par viņu uzņēmības izpratni. Vērtēšana veikta Likerta piecu rangu skalā no 0 līdz 4 (Geske un Grīnfelds, 2006; Raščevska, 2005).

Aptaujā iegūto ***kvantitatīvo datu faktoru analīze*** (Lasmanis un Kangro, 2004; Raščevska, 2005; Hair et al., 1998) ar SPSS 17.0 (sk. 3.2. nod.).

Pētījuma šīs daļas augsta validitāte tika nodrošināta ar tādu mainīgo izvēli, kuri balstās uz uzņēmības un uzņēmējspējas teorijām. Pētījumam ir reprezentatīva izlase (respondentu skaits 450) (Raščevska un Kristapsone, 2000; Geske un Grīnfelds, 2006); izlases augsts atbilstības mērs faktoru analīzes veikšanai – KMO 0,889; datu pieņemamība faktoru analīzes veikšanai – Bartleta sfericitātes kritērijs 0,000; augsta atbilžu iekšējās saskaņotības ticamība – Kronbaha alfas koeficients 0,90 (Наследов, 2007, Hair et al., 1998) (sk. 3.2. nod.).

Teorētiskā un empīriskā pētījuma, kvalitatīvo un kvantitatīvo datu apstrādes rezultātu integrēšanas galvenie secinājumi

Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis var būt piemērots arī darbā ar Latvijas augstskolu studentiem. Modelis ne tikai atspoguļo to, kā savstarpēji saistīti uzņēmības komponenti, bet arī parāda, kā uzņēmība var tikt attīstīta holistiski, ja studenti realizē konteksta piedāvātās vai pašu izveidotās iespējas līdz jaunai vērtībai. Turklāt darbā ar mūsdienu Latvijas augstskolu studentiem jāievēro, ka uzņēmībā par visbūtiskāko viņi uzskata "Kreativitāti un elastību mainīgos apstākļos" (faktora īpašvērtība – 8.958, sk. 3.2. nod.).

Teorētiskais un praktiskais pamatojums nākamajam 3. posmam. Parādīts, ka uzņēmība var tikt attīstīta holistiski kā veselums un jaunas vērtības izveidošana ir uzņēmības atslēgas determinante. Lai studenti varētu radoši risināt reālās dzīves problēmas, tika noteikts, ka sevišķu uzmanību vajadzētu pievērst praktiskas kreativitātes paņēmieniem, elastīgi mainot studentu mācīšanās apstākļus.

Pētījuma darba hipotēze

Studentu uzņēmību var veicināt studiju procesā, ja

- uzņēmība tiek izprasta kopveselumā kā tās komponentu dinamiska sistēma;
- uzņēmības pilnveidošana tiek īstenota holistiski, radot tādus apstākļus, kuros studenti mācās darot, esošajā kontekstā identificējot iespējas un realizējot idejas līdz jaunai vērtības izveidošanai.

3. posms "Studentu uzņēmības veicināšanas izpēte"

Norises laiks: no 2006. g. augusta līdz 2007. g. jūnijam

Uzdevumi

- 1) Izstrādāt studentu uzņēmības veicināšanas mācīšanās modeli.
- 2) Izpētīt un izstrādāt uzņēmību veicinošā studiju procesa filozofiskos pamatus.
- 3) Aprobēt studentu uzņēmības veicināšanas secīgās mācīšanās modeli C kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā".
- 4) Pārbaudīt, vai studiju process bija organizēts atbilstoši uzņēmību veicinošā studiju procesa filozofiskiem pamatiem.
- 5) Pārbaudīt pētījuma hipotēzi un formulēt tās fināla versiju.

Pētījuma bāze

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes 2. kursa 13 studenti – topošie angļu valodas skolotāji, kas veido pētījuma kodolu visos tā posmos. Āgenskalna Valsts ģimnāzijas (ĀVĢ) 12 vidusskolēni – spēles "Discoprovia" pirmie spēlētāji. Comenius–Grundtvig kontaktsemināra 52 dalībnieki no 21 Eiropas valsts, kuriem tika prezentēti spēles "Discoprovia" elementi.

Teorētiskais pētījums

Literatūras analīze, lai izpētītu studentu uzņēmību veicinošās mācīšanās īpatnības un filozofiskos pamatus, kā arī izstrādātu "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgo mācīšanās modeli" (sk. 1.5. nodaļu) un izveidotu šim mērķim piemērotu bilingvālu angļu–latviešu studiju kursu "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" (sk. 3.3. nod.).

Empīriskais pētījums

a) ***Pedagoģiskā procesa analīze***; šajā pedagoģiskajā procesā tika aprobēts "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" studiju kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" ietvaros ar Latvijas Universitātes studentiem – topošajiem angļu valodas skolotājiem (sk. 3.3.1. apakšnod.).

b) Studentu C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" un tā norises rakstura ***novērtējums*** ar mērķi noteikt, cik lielā mērā darbs šajā studiju kursā atbilst humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā, kas bija noteikts par uzņēmību veicinošo (sk. 1.5. nod. un 3.3.2. apakšnod.). Pētījuma šīs daļas ***augstā validitāte*** ir nosacīta ar to, ka studentu vērtējumam piedāvātie studiju procesa pedagoģiskie aspekti tika izstrādāti uzņēmību veicinošās un tradicionālās studijas salīdzinošajā analīzē teorētiskajā pētījumā, bet pētījuma ticamība ir nodrošināta ar to, ka darbs un pētījums atbilstoši studiju kursam "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" un "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgam mācīšanās modelim" var būt atkārtojumi no arī citu pētnieku puses (Cropley, 2000).

c) Studentu ***refleksija*** par šo studiju kursu un par to, ko viņi tajā ir ieguvuši (sk. 3.3.3. apakšnod.). Refleksijas teksta kvalitatīva kontentanalīze, kurā teksts tika kodēts pēc gataviem konceptuāliem kodiem (Huber & Gürtler, 2004) – pēc jau 1.2. nodaļā noteiktiem uzņēmības kritērijiem un rādītājiem, kas paaugstināja pētījuma validitāti (Cropley, 2002; Kroplis un Raščevska, 2004).

d) Studentu ***darba rezultāta*** (kopā ar promocijas darba autori izveidotās spēles "Discoprovia") ***novērtējums*** (sk. 3.3.4. apakšnod.). Tā kā spēli novērtēja tās pirmie

spēlētāji – Āgenskalna Valsts ģimnāzijas 10. klašu skolēni un *Comenius–Grundtvig* kontaktsemināra dalībnieki no EU valstīm, vērtējumam ir ārejs raksturs. Novērtējuma anketā tika uzdoti slēgti jautājumi, bet ar papildu iespēju izteikt arī savu viedokli par katru uzdoto jautājumu, aptaujas rezultātā tika iegūti gan kvantitatīvi, gan kvalitatīvi dati. Novērtējuma teksta kvalitatīva kontentanalīze tika veikta pēc četriem konceptuāliem kodiem, kuri atbilst vērtības kritērijiem, izveidotiem, balstoties uz Džona Djūija vērtējuma teoriju (sk. 1.2.2. un 3.3.4. apakšnod.).

Teorētiskā un empīriskā pētījuma, kvalitatīvo un kvantitatīvo datu apstrādes rezultātu integrēšanas galvenie secinājumi

Organizējot studentu mācīšanos kā uzņēmējdarbības procesu, piemēram, atbilstoši "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgam mācīšanās modelim", var sekmēt viņu uzņēmības attīstīšanu. Ļoti nozīmīgi ir arī izveidot tādu mijiedarbību starp studiju procesa dalībniekiem, kas atbilst humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā.

Teorētiskais un praktiskais pamatojums nākamajam 4. posmam. Tā kā teorētiskajā pētījumā izstrādātā hipotēze tika apstiprināta empīriskajā pētījumā un pētījuma visi uzdevumi bija izpildīti un mērķis tika sasniegts, varēja sākt pētījuma nobeiguma posmu – promocijas darba rakstīšanu un pētījuma atziņu prezentēšanu un apspriešanu Latvijas un starptautiskās konferencēs.

Pētījuma hipotēzes nobeiguma versija

Studentu uzņēmība var tikt veicināta studiju procesā augstskolā, ja

- mācīšanās tiek organizēta kā uzņēmējdarbības process, kurā studenti izmanto iegūtās zināšanas un prasmes reālās dzīves problēmu radošai risināšanai, iespēju atpazīšanai vai to ģenerēšanai un realizēšanai jaunās vērtībās;
- mijiedarbība starp studiju procesa dalībniekiem: studentiem, docētāju, studiju saturu un vidi tiek īstenota atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā.

4. posms "Pētījuma nobeigums, promocijas darba rakstīšana un pētījuma rezultātu un atziņu prezentēšana un apspriešana"

Norises laiks: no 2007. g. augusta līdz 2010. g. septembrim

Uzdevumi

- 1) Apkopot pētījuma rezultātus, izdarīt secinājumus un izvirzīt tēzes aizstāvēšanai.

- 2) Prezentēt pētījuma atziņas un rezultātus Latvijas un starptautiskās konferencēs un semināros.
- 3) Izstrādāt praktiskus ierosinājumus augstskolu docētājiem studentu uzņēmības veicināšanai studiju procesā.
- 4) Diskutēt par pētījuma robežām, kopēju validitāti un ticamību, tā atziņu un praktisko rezultātu pielietošanu praksē.

Pētījuma idejas, rezultāti un atziņas tika prezentēti Latvijas un starptautisku pedagogu, uzņēmējdarbības izglītības speciālistu un pētnieku konferencēs un semināros:

- 20. globālās IntEnt 2010 konferencē "Internationalizing Entrepreneurship Education and Training" (HAN University of Applied Sciences, Arnhem–Nijmegen, Nīderlande, 2010. g. 5.–8. jūlijs) – **130** augstskolu profesoriem, doktorantiem un pētniekiem uzņēmējdarbības izglītības jomā **no 30 valstīm** (sk. "Intent Conference Report 2010", <http://www.intent2010.com/sites/intent/Report.pdf>).
- 8. BMDA (Baltic Management Development Association) Annual Conference "Flying Through Turbulence – Transformation for the Future" (Rīga, 2010. g. 13.–14. maijs) – **65** augstskolu profesoriem, uzņēmējiem un doktorantiem uzņēmējdarbības, biznesa un menedžmenta jomās **no 16 valstīm** (sk. "8th BMDA Annual Conference" <http://www.bmda.net/BMDA/events/conference.2010-05-10.8041173467>).
- "Vidējās izglītības attīstības tendences: pieredzē balstītas atziņas" konferences (Ventspils kultūras centrs, 2010. gada 12. maijs) – **350** pedagoģijas darbiniekiem **no Latvijas** (sk. "Konferencē Ventspilī spriež par vidējās izglītības attīstību" http://www.balvi.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=1281%3Akonferenc-ventspil-sprie-par-vidjs-izglitbas-attstbu&catid=9%3Ajaunumi&Itemid=42&lang=lv).
- Britu padomes Latvijā organizētās "Radošuma nedēļas" ietvaros piedalīšanās seminārā "Atraisām radošumu!; Radošais process: no impulsa līdz produktam" (Rīga, skola "Rīdze", 2010. g. 27. aprīlis) – **250** pedagoģijas darbinieki un psihologi **no Latvijas**.
- Projekta "EU Intensive Programme 2010. Making business work in the new Europe – developing and transferring business knowledge in the Baltic Sea region" (Rīga, RTU, 2010.gada 9. aprīlis) – **87** maģistriem un profesoriem **no 6 valstu** augstskolām.
- LU 68. zinātniskās konferences "Dabaszinātņu didaktika" sekcijā nolasīts referāts "Konstruktīvistiskās mācīšanas un mācīšanās integrētu multidisciplināru uzdevumu risināšana dabaszinātnēs" (2010. g. 4. februāris) – **25** LU profesoriem, lektoriem, doktorantiem un Latvijas vidusskolas pedagogiem (sk. "Studiju materiāli Bioloģijas

fakultātes studentiem", C:\Documents and Settings\user\Desktop\thesis\Karine_Raksti\LU_konference_68.mht).

- RTU Inovāciju un jauno tehnoloģiju konferencē projekta "Intelektuālā kapitāla ietekmes uz mazo un vidējo komersantu inovatīvo uzvedību un ilgtspējīgu attīstību novērtējums" ietvaros (2009. gada 23. septembris) – brīvai pieejai konferences visiem dalībniekiem un visiem apmeklētājiem no RTU ([sk.http://www.rtu.lv/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1889](http://www.rtu.lv/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1889)).
- 2. Starptautiskajā vasaras doktorantu skolā "Development of Research Methods: Management of Knowledge" (Rīga, RTU, 2008. g. 26.–28. augusts) – **25** doktorantiem un profesoriem **no 5 valstīm**.
- Starptautiskā konferencē "ATEE Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching" (2008. gada 2.–3. maijs) – **161** dalībniekam – doktorantiem, profesoriem un pedagogiem **no 12 valstīm**.
- 4. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē "Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā" (Rīga, RPIVA, 2007. gada 13.–15. marts) – **94** doktorantiem, profesoriem un pedagogiem **no 6 valstīm**.
- *Comenius–Grundtvig* kontaktseminārā "*Learning by Doing*" nolasīta lekcija: "Learning by playing" (Rīga, 2007. gada 28. novembris–2. decembris) – **52 pedagogiem no 21 Eiropas valsts**.
- 1. Starptautiskajā vasaras skolā doktorantiem "Creative Business Environment: Possibilities of Research" (Rīga, RTU, 2007. gada 20.–22. augusts) – **25** doktorantiem un profesoriem **no 4 valstīm**.

Apvienojot iepriekšminētos datus, tika secināts, ka pētījuma 4. posmā promocijas darba idejas, metodoloģija, atziņas, filozofija, teorētiskie un praktiskie rezultāti bija prezentēti un diskutēti kopā ar **vairāk nekā 1260** maģistriem, doktorantiem un profesoriem; pedagoģijas darbiniekiem un psihologiem; zinātniekiem un pētniekiem; uzņēmējdarbības izglītības teorētiķiem un praktiķiem **no 42 valstīm** tiešā kontaktā, bet autores prezentēts materiāls ir atklāti pieejams arī internetā vai speciāli organizētu pasakumu ietvaros. Tas paaugstināja pētījuma kopējo ticamību.

Tātad promocijas darba 2. daļā tika analizēta pētījuma metodoloģija, organizācija, dizains un norise ar katra posma pamatojumu. Kā tika veikta studentu uzņēmības un tās veicināšanas empīriskā izpēte ar katrā posmā iegūtiem rezultātiem un to analīzi, tiks apskatīts promocijas darba 3. daļā.

3. STUDENTU UZŅĒMĪBAS UN TĀS VIECINĀŠANAS EMPĪRISKĀ IZPĒTE, REZULTĀTI UN TO ANALĪZE

Promocijas darba 3. daļā tiks aprakstīta un izanalizēta empīriskā pētījuma gaita, rezultāti un empīrisko atziņu integrācija ar pētījuma teorētiskās daļas atziņām pēc kārtas visiem pētījuma četriem posmiem, kā parādīts promocijas darba metodoloģiskajā pamatojumā (sk. 2. daļas nobeigumu).

3. 1. Pētījumā izvēlētās mērķgrupas studentu uzņēmības veicināšanas aktualitātes izpēte

Pētījuma mērķgrupas – Latvijas Universitātes 1. kursa pedagoģijas studentu uzņēmības veicināšanas aktualitāte tika parādīta, pētot

- a) studentu mūžizglītības pamatprasmes;
- b) studentu uzņēmējspējas (uzņēmības) attīstīšanas iepriekšējo pieredzi.

a) Nodarbībās par mūžizglītību ar LU PPF 60 studentiem – topošajiem angļu un vācu valodas skolotājiem 2005. gadā kursā "Vispārīgā pedagoģija" tika apskatītas astoņas mūžizglītības pamatprasmes:

- 1) saziņa dzimtajā valodā (SDzV);
- 2) saziņa svešvalodās (SSV);
- 3) matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās (MPPDT);
- 4) digitālā prasme (DP);
- 5) mācīšanās mācīties (MM);
- 6) sociālās un pilsoniskās prasmes (SPP);
- 7) uzņēmējspēja (U);
- 8) kultūras izpratne un izpaušme (KII), (Commission of the European Communities, 2005; Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2006).

Pētījuma gaitā tika veikta aptauja, kurā studentiem vajadzēja atbildēt uz deviņiem jautājumiem.

- 1. Kuras trīs pamatprasmes (no mūžizglītības astoņām pamatprasmēm) augstskolu studentiem ir vissvarīgākās, lai veiksmīgi piedalītos mūžizglītībā?
- 2. Kuras trīs pamatprasmes no pārējām pamatprasmēm ir vismazāk svarīgas, lai veiksmīgi piedalītos mūžizglītībā?

3. Kuras trīs pamatprasmes vidēji bija visvairāk attīstītas jūsu vidusskolas skolotājiem?
4. Kuras trīs pamatprasmes vidēji bija vismazāk attīstītas jūsu vidusskolas skolotājiem?
5. Kuras trīs pamatprasmes vidēji ir visvairāk attīstītas jūsu kursa biedriem?
6. Kuras trīs pamatprasmes visvairāk jāattīsta jūsu kursa biedriem, lai viņi veiksmīgi piedalītos mūžizglītībā?
7. Kuras trīs pamatprasmes jums ir visvairāk attīstītas?
8. Kuras trīs pamatprasmes, pēc jūsu domām, jums jāattīsta, lai veiksmīgi piedalītos mūžizglītībā?
9. Kuras trīs pamatprasmes, pēc jūsu domām, jūs visvairāk attīstīsiet, mācoties universitātē ar pašreizējo studiju saturu un formām?

Lai novērstu iespēju, ka studenti tiek orientēti tikai uz vienu vai dažām pamatprasmēm, neviena no tām lekciju laikā netika īpaši akcentēta, bet tika atklāta tikai to būtība atbilstoši Eiropas dokumentam.

Atbildēs studentiem vajadzēja šīs trīs pamatprasmes uzrakstīt to nozīmīguma secībā, sākot ar pašu būtiskāko, un tādējādi tās ranžēt.

Izpētes mērķis bija

- 1) noskaidrot, kā studenti paši novērtē savu uzņēmējspēju (uzņēmību) kā pamatprasmī salīdzinājumā ar pārējām mūžizglītības pamatprasmēm, lai konstatētu savu uzņēmības attīstīšanas aktualitāti;
- 2) uzzināt, kā studenti novērtē paši sevi, savus kursa biedrus un bijušos skolotājus (aptaujāti tika pirmā kursa studenti, kuru lielākā daļa bija iestājušies universitātē tūlīt pēc vidusskolas beigšanas), lai noskaidrotu, vai ir kāda sakarība starp viņu skolotāju un viņu pašu pamatprasmju attīstībām;
- 3) noskaidrot studentu redzējumu par universitātes izglītības perspektīvo rezultātu astoņu mūžizglītības pamatprasmju kontekstā ar pašreizējo studiju procesa saturu un organizācijas formām.

Rezultātu apstrādē pamatprasmes tika vērtētas ar punktiem: tai pamatprasmai, kura pēc svarīguma bija pirmā, tika piešķirti 3 punkti, otrajai – 2 punkti un trešajai – 1 punkts, jo visas astoņas pamatprasmes atbildēs varēja parādīties ar vienādu varbūtību. Turklāt, to jautājumu atbildēs, kuros bija jautāts par vismazāk svarīgām vai vismazāk attīstītām pamatprasmēm, šiem punktiem tika piešķirta mīnusa zīme, t.i., vismazsvarīgākās un vismazāk attīstītās pamatprasmes ieguva "-3" punktus. Tālāk tika iegūts katras pamatprasmes summārais novērtējums, algebriski summējot šā jautājuma visu 60 studentu

atbildēs piešķirtos punktus. Tātad, vērtējot trīs punktu sistēmā, maksimālais vērtējums būs plus 180 punkti, bet minimālais – mīnuss 180 punkti (sk. 14. tabulu).

14. tabula

**Latvijas Universitātes 1. kursa studentu – topošo svešvalodu skolotāju (2005. g.)
mūžizglītības pamatprasmju redzējums**

Jautājuma Nr.	Mūžizglītības pamatprasmju novērtēšanas kopējie punkti katra dotā jautājuma atbildēs							
	SDzV	SSV	MPPDT	DP	MM	SPP	U	KII
1.	54	95	5	22	35	22	120	7
2.	-52	-3	-101	-27	-19	-60	-3	-95
3.	146	20	18	24	27	74	23	28
4.	0	-61	-43	-94	-36	-19	-85	-22
5.	102	95	5	69	30	22	29	8
6.	-6	-23	-37	-18	-96	-30	-96	-54
7.	108	81	6	36	6	78	28	17
8.	0	-43	-20	-37	-90	-36	-109	-25
9.	10	156	11	24	72	45	21	21

Rezultātu interpretācija

Katra tabulas rindiņa parāda konkrētā jautājuma summāro punktu skaitu, kas piešķirts norādītajai mūžizglītības pamatprasmei atbilstoši tam, kā tās nozīmīgumu novērtēja studenti.

Atbildes uz 1. jautājumu. Studenti uzskata, ka augstskolu studentiem, lai veiksmīgi piedalītos mūžizglītībā, vissvarīgākās pamatprasmes ir uzņēmējspēja (U; 120 punkti) un saziņa svešvalodās (SSV; 95 punkti).

Atbildes uz 2. jautājumu. Pēc studentu domām, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās (MPPDT; -101) un kultūras izpratne un izpaušme (KII; -95) ir vismazsvarīgākās no pamatprasmēm, lai veiksmīgi piedalītos mūžizglītībā.

Atbildes uz 3. jautājumu. Studenti uzskata, ka viņu bijušajiem skolotājiem vislabāk bija attīstīta saziņa dzimtajā valodā (SDzV; 146) un sociālās un pilsoniskās prasmes (SPP; 74).

Atbildes uz 4. jautājumu. Studenti uzskata, ka viņu bijušajiem skolotājiem visvājāk attīstītās pamatprasmes bija digitālā prasme (DP; -94), uzņēmējspēja (U; -85) un saziņa svešvalodās (SSV; -61).

Atbildes uz 5. jautājumu. Pēc studentu domām, viņu kursa biedriem vislabāk attīstītās pamatprasmes ir saziņa dzimtajā valodā (SDzV; 102), saziņa svešvalodās (SSV; 95) un digitālā prasme (DP; 69).

Atbildes uz 6. jautājumu. Pēc studentu domām, lai viņu kursa biedri kļūtu veiksmīgi mūžizglītībā, tiem jāattīsta uzņēmējspēja (U; -96) un mācīšanās mācīties (MM; -96).

Atbildes uz 7. jautājumu. Studenti uzskata, ka viņu pašu visvairāk attīstītās pamatprasmes ir saziņa dzimtajā valodā (SDzV; 109), sociālās un pilsoniskās prasmes (SPP; 78) un saziņa svešvalodās (SSV; 81).

Atbildes uz 8. jautājumu. Studenti uzskata, ka veiksmīgai mūžizglītībai viņiem jāattīsta sava uzņēmējspēja (U; -109) un mācīšanās mācīties (MM; -90).

Atbildes uz 9. jautājumu. Domājot par pamatprasmēm, kuras viņi varētu attīstīt mācoties universitātē pie esošā mācību satura un mācību formām, studenti īpaši atzīmēja saziņu svešvalodās (SSV; 156) un daļēji arī – mācīšanos mācīties (MM; 72).

Iegūto rezultātu analīze

Latvijas Universitātes studenti – topošie svešvalodu skolotāji uzskata, ka augstskolu studentiem mūžizglītībā visvairāk vajadzīga uzņēmējspēja (U) un saziņa svešvalodās (SSV) (sk. atbildes uz 1. jautājumu), turpretī matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās (MPPDT) un kultūras izpratne un izpaušme (KII) ir vismazāk nepieciešamās pamatprasmes (sk. atbildes uz 2. jautājumu). Studenti uzskata, ka visattīstītākā pamatprasme viņu kursa biedriem, bijušajiem skolotājiem un viņiem pašiem ir saziņa dzimtajā valodā (SDzV) (sk. atbildes uz 3., 5. un 7. jautājumu). Studentu bijušajiem skolotājiem un viņiem pašiem svarīgas ir arī sociālās un pilsoniskās prasmes (SPP) (sk. atbildes uz 3. un 7. jautājumu). Saziņa svešvalodās (SSV) respondentiem un viņu kursa biedriem ir pirmajā visattīstītāko pamatprasmju trijniekā (sk. atbildes uz 5. un 7. jautājumu), un to arī varēja gaidīt, jo viņi ir topošie svešvalodu skolotāji.

Attiecībā uz saviem bijušajiem skolotājiem aptaujātie studenti uzskatīja, ka to visvājāk attīstītās pamatprasmes ir digitālā prasme (DP), uzņēmējspēja (U) un saziņa svešvalodās (SSV) (sk. atbildes uz 4. jautājumu). To varētu uzskatīt par vienas skolotāju daļas pietiekami precīzu raksturojumu. Vecākās un daļai vidējās paaudzes skolotājiem ne

vienmēr bija pieejami datori un nebija arī apgūtas prasmes tos izmantot, sociālismā netika atbalstīta uzņēmība un uzņēmējdarbība, kā arī nebija īpaša motivācija mācīties svešvalodas (krievu valoda faktiski bija otra valsts valoda), jo nebija daudz iespēju brīvai saziņai ar ārzemniekiem un izbraukšanai no valsts.

Mēģinot atrast sakarības starp studentu un viņu bijušo skolotāju pamatprasmēm, var atrast dažas "neatbilstības". Skolotājiem vidēji vismazāk attīstīta ir digitālā prasme (DP), uzņēmējspēja (U) un saziņa svešvalodās (SSV) (sk. atbildes uz 4. jautājumu). Turpretī viņu bijušajiem skolēniem – tagadējiem studentiem, saziņa svešvalodās (SSV) (sk. atbildes uz 5. un 7. jautājumu) un digitālā prasme (DP) (sk. atbildes uz 5. jautājumu) ir attīstītas. Šo fenomenu var izskaidrot ar personālo datoru un citu elektronisko iekārtu pieejamību lielākai daļai mūsdienu skolēnu un studentu, un tādā veidā digitālās prasmes tiek apgūtas gan formālās mācībās, gan neformālā vidē mājas apstākļos. Kas attiecas uz svešvalodu mācīšanos, tad šodien pret to ir ļoti pozitīva un nopietna attieksme, skolas programmā ir daudz mācību stundu, iespējami papildu kursi, pieejams TV, internets un ir saziņa ar ārzemniekiem. Tomēr studentiem un viņu bijušajiem skolotājiem ir viena kopēja problēma – tā ir uzņēmējspēja (U) (sk. atbildes uz 4., 6. un 8. jautājumu).

Aptaujātie studenti uzskata, ka viņiem pašiem un viņu kursa biedriem galvenokārt jāattīsta sava uzņēmējspēja (U) un mācīšanās mācīties (MM) (sk. atbildes uz 6. un 8. jautājumu).

Runājot par pamatprasmēm, kuras var veiksmīgi attīstīt, studējot universitātē ar pašreizējo studiju saturu un atbilstošām studiju organizācijas formām, studenti atzīmēja saziņu svešvalodās (SSV) un mācīšanos mācīties (MM) (sk. atbildes uz 9. jautājumu). Tātad tiek sagaidīts, ka studiju gados mācīšanās mācīties prasme (MM) tiks attīstīta veiksmīgi, bet to nevar teikt par uzņēmējspējas (U) attīstību (sk. atbildi uz 9. jautājumu).

Secinājums

Studenti uzskata, ka viņiem un viņu kursa biedriem no mūžizglītības pamatprasmēm visvājāk ir attīstīta uzņēmējspēja (uzņēmība), bet, lai dzīvē kļūtu veiksmīgi, tieši uzņēmība ir visvairāk vajadzīga, bet ar pašreizējo studiju organizācijas formu to nevar pilnveidot.

Pētījuma gaita, rezultāti, to analīze un secinājumi tika publicēti rakstā

Oganisjana, K., Koke, T. (2008). Developing Students' Enterprise: the Gap between the Needs and the Reality. *Qualitative Psychology in the Changing Academic Context*. *Qualitative Psychology Nexus: Volume 6*. pp. 218 – 233, ISBN 978-3-9812701-1-2

b) Studentu uzņēmējspējas un uzņēmības attīstīšanas iepriekšējas pieredzes izpēte tika veikta ar Latvijas Universitātes 1. kursa 105 studentiem – topošajiem latviešu un svešvalodu skolotājiem un pedagoģijas bakalauriem, kuri tika aptaujāti par vidusskolas trīsgadīgā priekšmeta "Biznesa ekonomiskie pamati" ietekmi uz viņu uzņēmības attīstību. Šī izvēle nebija nejauša, jo no vidusskolas priekšmetiem pēc savas būtības tieši šis priekšmets visvairāk bija tendēts, lai skolēnus iepazīstinātu ar biznesa organizēšanas un funkcionēšanas pamatiem, kas savukārt dotu viņiem iespēju saprast, kā realizēt savas idejas līdz vērtības radīšanai.

Šā pētījuma gaitā par vidusskolas kursu "Biznesa ekonomiskie pamati" studentiem vajadzēja atbildēt uz 10 jautājumiem.

1. Vai jums skolā bija uzņēmums?
2. Ja jūsu atbilde uz pirmo jautājumu ir "Jā", tad vai jūs tajā piedalījāties?
3. Ko jūs skolas uzņēmumā darījāt?
4. Kas, pēc jūsu domām, kursā "Biznesa ekonomiskie pamati" bija visnoderīgākais?
5. Vai kursa "Biznesa ekonomiskie pamati" gaitā jums radās kādas idejas piedalīties jau esošā biznesā vai veidot savu uzņēmumu, projektu?
6. Ja atbilde uz 5. jautājumu ir pozitīva, tad kāda bija šī ideja ?
7. Ko jūs, mācoties kursu "Biznesa ekonomiskie pamati", uzskatāt par savu galveno ieguvumu?
8. Kādas, pēc jūsu domām, ir visvairāk nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, lai jūs varētu veidot savu biznesu?
9. Vai skolotājiem ir jābūt uzņēmīgiem?
10. Kā jūs izskaidrojat savu atbildi uz 9. jautājumu?

Lai šīs aptaujas rezultāti būtu pārskatāmāki, atbildes tiks analizētas secīgi.

Studentu atbilžu analīze.

1. Jautājums: Vai jums skolā bija uzņēmums? Atbildes: jā – 41 % ; nē – 59 % .
2. Jautājums: Vai jūs piedalījāties skolas uzņēmumā? Atbildes: jā – 22 %; nē – 78 %.
3. Jautājums: Ko jūs darījāt skolas uzņēmumā? Atbildes:
 - Organizējām dažādus pasākumus ar jaunāko klašu skolēniem – 6 % .
 - Jaunāko klašu skolēniem vadījām mācību kursus – 5 %.
 - Veidojām un pārdevām skolas avīzi –3 %.
 - Veicām citu darbību (netiek precizēts) – 8 %.

Trešā jautājuma atbildēs dotais procentu sadalījums parāda, cik procentos atbilžu (no visām atbildēm) ir uzrādīts attiecīgais darbības veids. Šeit gan jāpiemin, ka tie studenti, kuri

kaut vienu reizi ir piedalījušies skolas organizētos tirdziņos, pārdodot pašizgatavotus suvenīrus, arī uzskata, ka ir piedalījušies skolas uzņēmumā. Tikai divi studenti bija skolas firmu organizatori, pārējie galvenokārt bija dažādu darbību izpildītāji, piemēram, uzzīmēja uz kreklīņiem dažādas bildes vai arī palīdzēja izvest jaunāko klašu bērnu vakarus. Daži pat nevarēja pateikt, ko viņi īsti darīja skolas uzņēmumā, un tas, protams, neliecina par uzņēmējdarbības būtības izpratni.

I. secinājums. Īstais skolēnu daudzums, kas piedalījās skolas uzņēmumos, reāli bija mazāks nekā 22%. Pēc attiecīgas korekcijas, kas tika balstīta uz studentu paskaidrojumu analīzi par viņu piedalīšanos uzņēmējdarbībā, šis skaitlis tika samazināts līdz 10%, un tas, protams, nav pārāk augsts piedalīšanās līmenis.

4. Jautājums: Kas, pēc jūsu domām, kursā "Biznesa ekonomiskie pamati" bija visnoderīgākais?

- Atbildes uz šo jautājumu tika analizētas, tās attiecinot pret trim uzņēmējspējas pamatprasmes komponentiem: zināšanas, prasmes un attieksmes, kuras noteiktas Eiropas dokumentā par mūžizglītības pamatprasmēm (European Commission. Directorate – General for Education and Culture, 2004).

Katra studenta atbildēm kopumā tika piešķirti 3 punkti, kuri atkarībā no studenta atbildes tika sadalīti pa trim komponentiem: zināšanas, prasmes un attieksmes. Tā kā bija arī tādi studenti, kuri dažādu iemeslu dēļ šo kursu vērtēja negatīvi, nācās arī vērtēt ar "Nebija noderīgs" (NN). Lai visiem studentiem būtu "vienādas tiesības uz savu viedokli", arī šāda negatīva atbilde "NN" tika novērtēta ar 3 punktiem. Kā paraugs 15. tabulā ir demonstrēta desmit studentu atbilžu analīze; ērtības dēļ tajā tika ievesti uzņēmējspējas kā mūžizglītības pamatprasmes komponentu saīsinājumi:

UZ – zināšanas;

UP – prasmes;

UA – attieksmes.

Ja atbilde attiecas tikai uz komponentu "zināšanas", tad tikai attiecīgā kolonnā tika ierakstīti 3 punkti (sk. 1., 4., 7. un 8. studenta atbildes). Ja atbilde aptvēra visu triju uzņēmējspējas pamatprasmes komponentu elementus, tad visās trijās kolonnās tika ierakstīts pa 1 punktam (sk. 2., 9. un 10. studenta atbildes). Ja atbilde saturēja uzņēmējspējas divu komponentu elementus (sk. 5. un 6. studenta atbildes), tad tam komponentam, kurš atbildē bija vairāk izteikts, tika piešķirti 2 punkti, bet otram – 1 punkts.

**Vidusskolas kursa "Biznesa ekonomiskie pamati" noderīguma
analīzes fragments studentu vērtējumā**

Studenta Nr. p.k.	Atbildes uz jautājumu: "Kas, pēc jūsu domām, kursā "Biznesa ekonomiskie pamati" bija visnoderīgākais?"	Punktu sadalījums starp pamatprasmes "uzņēmējaspēja" komponentiem atbilstoši studentu atbildēm			
		UZ	UP	UA	NN
1.	Zināšanas par nodokļiem.	3	-	-	-
2.	Daudz svarīgu lietu, piemēram, kā aprēķināt darba algu un nodokļus.	1	1	1	-
3.	Nekas! Bija slikts skolotājs.	-	-	-	3
4.	Zināšanas par ekonomisko stāvokli Latvijā.	3	-	-	-
5.	Viss bija vērtīgi, sevišķi tas attiecas uz ekonomiskiem procesiem.	1	-	2	-
6.	Loģiskā domāšana un aprēķini, darbs grupā un praktiskās nodarbības.	1	2	-	-
7.	Zināšanas par uzņēmējdarbību un biznesu pasaulē.	3	-	-	-
8.	Mūsu valstī esošo ekonomisko procesu saprāšana, piemēram, kas ir inflācija.	3	-	-	-
9.	Tas, ko varētu izmantot ikdienā.	1	1	1	-
10.	Kā pareizi rīkoties ar naudu un to ekonomēt. Terminu saprāšana, piemēram, kas ir kredīts, depozīts, mikroekonomika un makroekonomika.	1	1	1	-

Pēc tam kad visām atbildēm (iepriekš aprakstītajā veidā) tika piešķirti punkti, tālāk tika saskaitīts kopējais punktu skaits pa mūžizglītības pamatprasmes – uzņēmējaspējas atsevišķiem komponentiem: zināšanas, prasmes un attieksmes visām 105 studentu atbildēm. Iegūtais rezultāts ir attēlots 16. tabulā.

**Studentu vērtējumu analīzes rezultāts par kursā
"Biznesa ekonomiskie pamati" iegūtajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm**

	UZ	UP	UA	NN
Kopējais punktu skaits	186	57	32	40
%	59	18	10	13

Šajā aprēķinā iespējamais kopējais punktu skaits ir $105 \times 3 = 315$, un tas atbilst 100 %.

2. secinājums. Iegūtie rezultāti parāda, ka kursu "Biznesa ekonomiskie pamati" studenti vairāk vērtē kā ekonomisko un uzņēmējdarbības zināšanu avotu (59 %), nevis kā kursu, kurā var attīstīt atbilstošas prasmes (18%) vai attieksmes (10%). Vairāk kā vienai desmitajai daļai studentu pret šo kursu bija negatīva attieksme.

5. Jautājums: Vai kursa "Biznesa ekonomiskie pamati" gaitā jums radās kādas idejas piedalīties jau esošā biznesā vai veidot savu uzņēmumu, projektu? Atbilde: jā – 44 %; nē – 56 %.

6. Jautājums: Ja atbilde uz 5. jautājumu ir pozitīva, tad kāda bija šī ideja?

Atbilde: Pārsvārā studenti nenorādīja konkrētas idejas, 32% gadījumu (no 105 studentiem) vienkārši tika izteikta abstrakta vēlēšanās, 12% gadījumu (no 105 studentiem) tika norādītas idejas organizēt kādus mazos uzņēmumus, piemēram, deju kursus, solārijus, adventes vainagu ražošanu utt.

3. secinājums. Vidusskolas kurss "Biznesa ekonomiskie pamati" deva abstraktu uzņēmējdarbības stimulu mazāk kā pusei (44 %) studentu. Un tikai 12 % studentu varēja sevi iedomāties teorētiski iesaistītus kādā uzņēmumā. Arī Veronikas Bikses pētījumi parādīja, ka mācību kursa "Biznesa ekonomiskie pamati" rezultātā tikai 10,4% 2003. gadā un 12,7% 2007. gadā no aptaujāto kopskaita uzskatīja, ka viņiem bija ar uzņēmējdarbību saistīta ideja un viņi bija motivēti veidot savu uzņēmumu (Bikse, 2009).

7. Jautājums: Ko jūs, mācoties kursu "Biznesa ekonomiskie pamati", uzskatāt par savu galveno ieguvumu?

Studentu atbildes tika apstrādātas tāpat kā 4. jautājuma atbildes. Studentu atbildes "nebija ieguvumi" tika apzīmētas "NI". Iegūtie rezultāti attēloti 17. tabulā.

17. tabula

Kursā "Biznesa ekonomiskie pamati" studentu saņemtā galvenā ieguvuma analīze pēc uzņēmējspējas trim komponentiem: zināšanas, prasmes un attieksmes

	UZ	UP	UA	NI
Kopējais punktu skaits	170	60	22	63
%	54	19	7	20

8. Jautājums: Kādas, pēc jūsu domām, ir visvairāk nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, lai jūs varētu veidot savu uzņēmumu?

Atbildes tika apstrādātas tāpat kā 4. jautājuma atbildes. Vienīgā atšķirība, ka šeit nebija pozīcijas "Nav atbildes". Rezultāti doti 18. tabulā.

18. tabula

**Studentu skatījumām atbilstošās nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes
sava uzņēmuma veidošanai**

	UZ	UP	UA
Kopējais punktu skaits	123	132	60
%	39	42	19

4. secinājums. Sava uzņēmuma veidošanai studenti uzskata prasmes (42%) par nedaudz svarīgākām nekā zināšanas (39%). Arī attieksmēm (19%) ir relatīvi būtiska loma. Tajā pašā laikā, apskatot atbildes uz 7. jautājumu, var redzēt, ka vidusskolas kursā "Biznesa ekonomiskie pamati", pēc studentu domām, galvenokārt bija iespējams iegūt uzņēmējdarbības zināšanas (54%), nevis attīstīt prasmes (19%) vai atbilstošas attieksmes – vēl mazāk (7 %). Viena piektā daļa studentu (20%) uzskata, ka viņi šajā kursā vispār neko vērtīgu nav ieguvuši. Veronikas Bikses pētījumi parādīja, ka situācija ir pat nopietnāka, jo tikai 34% no aptaujātajiem uzskata, ka viņi ir attīstījuši prasmes un uzņēmējspēju, mācoties kursu "Biznesa ekonomiskie pamati" un piedaloties ārpuskolas pasākumos, pārējiem tās ir viduvējas vai vājas, bet vienai ceturtdaļai to vispār nav, jo viņi netika iesaistīti ar uzņēmējdarbību saistītos pasākumos (Bikse, 2009).

9. Jautājums: Vai skolotājiem ir jābūt uzņēmīgiem? Atbildes: jā – 98% , varbūt – 2%.

10. Jautājums: Kā jūs izskaidrojat savu atbildi uz 9. jautājumu?

Atbildes: Skolotājiem jābūt uzņēmīgiem, lai

- organizētu efektīvu un interesantu mācību procesu un būtu saviem skolēniem pozitīvs piemērs – 85 %;
- organizētu saviem skolēniem ekskursijas un dažādus ārpusklasses pasākumus – 11%;
- varētu sekot līdzīdi dinamiskām pārmaiņām izglītībā un ekonomikā – 4%.

5. secinājums. Studenti – topošie pedagogi saprot, ka skolotājiem jābūt uzņēmīgiem, citādi viņi neradīs efektīvu mācību vidi. Šeit gan ir svarīgi atzīmēt, ka studenti skolotāju uzņēmības nepieciešamību galvenokārt saista ar veiksmīgu mācību organizāciju klasē (85+11 =96 %). Tikai 4 % studentu uz šo jautājumu skatās plašāk, uztverot skolotāju kā personību, kura dzīvo mainīgā sabiedrībā, un tāpēc skolotājiem nepieciešama uzņēmība, lai ietu līdzīdi laikam

un saskatītu iespējas, ko dod situācija, vai arī būtu spējīgi paši tās radīt un realizēt, lai radītu personīgi, sociāli vai ekonomiski būtisku vērtību.

Apkopojot visus piecus secinājumus, var apgalvot, ka

- studentu piedalīšanās skolas uzņēmumos, ja tādi vispār eksistēja, nebija augsta;
- mācību kurss "Biznesa ekonomiskie pamati" bija vairāk virzīts uz zināšanu pasniegšanu ekonomikā un uzņēmējdarbībā, kas pats par sevi ir ļoti noderīgi, bet tas nenodrošināja skolēniem – šodienas studentiem nepieciešamo vidi un iespējas viņu atbilstošu prasmju un attieksmju veidošanai;
- lielākā daļa studentu pat teorētiski nevarēja iedomāties, ka viņi varētu organizēt un vadīt kādus savus uzņēmumus;
- viena piektā daļa studentu uzskata, ka viņi šajā kursā neko nav ieguvuši;
- gandrīz visi studenti ir pārliecināti, ka skolotājiem jābūt uzņēmīgiem, lai labi organizētu mācību procesu un būtu pozitīvi piemēri saviem skolēniem.

Tātad nav iespējams veicināt studentu uzņēmību un uzņēmējdarbības spēju tikai teorētiski (pat specializēta trīsgadīga kursa ietvaros), ja studenti nemācās darot, balstoties uz savu pieredzi un apvienojot teorētiskās zināšanas ar to praktisko izmantošanu dzīvē. Kā arī nav racionāli veicināt studentu uzņēmību viena atsevišķa priekšmeta ietvaros, bet būtu daudz efektīvāk, ja viņi mācītos darbībā bagātā multikontekstuālā vidē.

Pētījuma gaita, rezultāti, to analīze un secinājumi tika publicēti rakstā:

Oganisjana K. (2006). Entrepreneurship or Enterprising Through Schooling /

Globalisierung der Wirtschaft – Internationalisierung der Lehrerbildung. – Leipzig:

Leipziger Universitätsverlag, (3), pp. 45–61.

Apkopojot pētījuma **1. posma teorētiskās un empīriskās** atziņas, var secināt, ka

- 1) pētījums "Studentu uzņēmības izpēte studiju procesā" ir aktuāls arī Latvijas Universitātes studentiem;
- 2) studiju process nevar veicināt studentu uzņēmību, ja nodarbībās iegūtās teorētiskās zināšanas studenti neizmanto praksē un nemācās darot.

3.2. Latvijas augstskolu studentu izpratne par uzņēmības būtību

Pētījuma 2. posma teorētiskajā daļā tika parādīts, ka uzņēmība ir dinamiska sistēma (sk. 1.1. nod.) un uzņēmības deviņi komponenti tika noteikti uzņēmības un uzņēmējdarbības 50 interpretāciju teksta kvalitatīvajā kontentanalīzē (sk. 1.2. nod.), kā arī tika izstrādāts "Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis", kas parāda, kā visi komponenti kopā funkcionē kā veselums, kā sistēma (sk. 6. att. 1.2. nod). Bet tas atspoguļo pasaules dažādu reģionu: Eiropas, Amerikas, Āzijas un Austrālijas uzņēmības un uzņēmējdarbības teoriju pamatlicēju un pētnieku uzņēmības izpratni. Tā kā pētījuma mērķgrupa bija Latvijas augstskolu studenti, tika pētīta arī viņu uzņēmības būtības izpratne. Tas tika darīts, lai noteiktu tendences un galvenos akcentus, kurus studenti uzsver uzņēmības būtībā, un šī informācija vajadzīga, lai darbā ar studentiem būtu orientieris, kam pievērst īpašu uzmanību.

Tāpēc no 2006. gada septembra līdz 2008. gada janvārim tika aptaujāti 450 studenti no dažādām Latvijas augstskolām: Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes, Rīgas Tehniskās universitātes, Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas, Starptautiskās praktiskās psiholoģijas augstskolas, Liepājas Pedagoģijas augstskolas, Daugavpils Pedagoģiskās universitātes un Rēzeknes Augstskolas Pedagoģijas fakultātes.

Aptaujas teksts sākās ar "Domāju, ka uzņēmība ir ..." un tālāk sekoja 40 turpinājumu varianti (sk. 9. piel.), kas izstrādāti, pamatojoties uz uzņēmības un uzņēmējdarbības teorijām (sk. 1.1. nod.). Studentiem vajadzēja novērtēt, cik lielā mērā, pēc viņu domām, šie 40 aspekti kā uzņēmības būtību atspoguļojošie elementi ir svarīgi. Vērtēšana bija jāveic Likerta piecu rangu skalā no 0 līdz 4 (Geske un Grīnfelds, 2006; 118. lpp.; Raščevska, 2005, 100.–101. lpp.): nav svarīgi – 0; gandrīz nesvarīgi – 1; drīzāk svarīgi nekā nesvarīgi – 2; svarīgi – 3; ļoti svarīgi – 4.

No 450 aptaujas anketām tika izmantoti rezultāti no 441 anketas, jo 9 bija aizpildītas nepilnīgi.

Datu analīze tika veikta ar SPSS 17.0 programmu; rezultāti skatāmi 14. pielikumā, kurā ir dati par sākotnējo statistiku ar faktoru īpašvērtībām, mainīgo vērtībām, un ar Varimaksa rotāciju veiktā faktoru analīze. Faktoru vērtība (svars) ir izvēlēta 0,4 (Lasmanis un Kangro, 2004, 18. lpp.); nozīme, ka faktori izskaidro sākotnējo mainīgo lielumu variāciju pieņemamā līmenī (Hair et.al.,1998). Tas atbilst arī veiktās faktoru analīzes mērķim – noteikt tendences un galvenos akcentus studentu uzņēmības izpratnē. Faktoru analīzē iegūtie rezultāti liecina par

- izlases augstu atbilstību faktoru analīzes veikšanai, jo KMO izlases atbilstības mērs (*Keiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy*) ir 0,889;
- datu pieņemamību faktoru analīzes veikšanai, jo Bartleta sfericitātes kritērijs (*Bartlett's Test of Sphericity*) ir 0,000;
- augstu atbilžu iekšējās saskaņotības ticamību, jo Kronbaha alfas koeficients (*Cronbach's Alpha*) ir 0,90;
- vienu faktoru ar ļoti lielu svaru (tā īpašvērtība – 8,958; dispersijas procents – 22,394) un dažiem sekundāriem faktoriem (to īpašvērtības no 1,930 līdz 1,033; dispersijas procenti no 4,825 līdz 2,581) (sk. komponentu kārtas numuru diagrammu – "*Scree Plot*" un tabulu "*Total Variance Explained*", 10. piel.).

Sākotnējā faktoru matrica (sk. tab. *Component Matrix*, 10. piel.) bija grūti interpretējama, jo 1. faktorā ir 30 no visiem esošajiem 40 mainīgajiem, tāpēc varimaksa rotācijas rezultātā tika panākts labāk interpretējams faktoru svaru stāvoklis (sk. tab. "*Rotated Component Matrix*"), kurā tika izdalīti 12 faktori: 1. un 3. faktorā ietilpst 6 mainīgie, 2., 5. un 7. faktorā – 4 mainīgie, 4., 6. un 10. faktorā – 3 mainīgie, 8., 9., 11. faktorā – 2 mainīgie un 12. faktorā – 1 mainīgais. Visu šo 12 faktoru īpašvērtības (*Initial Eigenvalue*) (sk. "*Total Variance Explained*" tabulu 10. piel.) ir >1 (no 8,958 līdz 1,033); tas nozīmē, ka formāli tos visus var uzskatīt par faktoriem, bet reāli tas ir pretrunā ar faktora jēgu "spēt izskaidrot vairāku reālu mainīgo lielumu savstarpējo sakarību vienam kopīgam latentam mainīgajam" (Raščevska, 2005, 187. lpp.). Tāpēc tika atstāti tikai 1., 2., 3., 5. un 7. faktors, kuri atspoguļo sakarību vismaz starp 4 mainīgajiem. Šie faktori tika izrakstīti atsevišķi, un tiem tika piešķirti nosaukumi, sk. 19. tabulu. Otrajā ailē ar j tika parādīti uzņēmības aspektu numuri.

Latvijas augstskolu studentu aptaujā (par uzņēmības būtības izpratni) iegūto datu faktoru analizē noteiktie faktori ar to mainīgajiem

	Mainīgie	Korelācija	Faktoru nosaukumi	Īpaš - vērtības
1. faktors	j35 pozitīva attieksme pret pārmaiņām un inovācijām	,757	Kreativitāte un elastība mainīgos apstākļos	8,958
	j36 prasme būt elastīgam, strādājot mainīgos apstākļos	,658		
	j37 oriģināla domāšana un izvairīšanās no stereotipiem	,594		
	j33 prasme strādāt komandā	,504		
	j34 problēmu radoša risināšana	,463		
	j26 spēja saskarsmē būt elastīgam	,426		
2. faktors	j31 spēja analizēt situāciju un pieņemt optimālu lēmumu	,770	Problēmu risināšanas prasmes	1,930
	j32 prasme vadīt procesus un novērtēt darbības rezultātus	,670		
	j30 prasme identificēt un novērtēt jaunas iespējas	,585		
	j28 prasme nodibināt vajadzīgos sakarus un kontekstus	,414		
3. faktors	j24 pārliecība, ka pats var noteikt savu dzīves ceļu, nevis paļaušanās uz gadījumu vai likteni	,683	Kontroles lokuss un sasnieguma motivācija	1,756
	j19 neatlaidība un spēja sistemātiski bez atpūtas strādāt izvēlētajā virzienā	,589		
	j40 augsta motivācija lietu novest līdz galam un panākt rezultātu	,534		
	j39 autonomija, spēja rīkoties patstāvīgi, necerot uz likteni vai citu cilvēku palīdzību	,516		
	j18 pārliecība par to, ka esi spējīgs izmainīt savu dzīvi uz labāko pusi	,487		
	j23 prasme izvirzīt pareizos mērķus, pirms sākt rīkoties	,485		
4. faktors	j5 prasme novērtēt un vadīt resursus	,658	Kritiskā domāšana un procesu vadīšana	1,404
	j4 spēja kritiski izpētīt jaunas idejas pieprasījuma līmenī	,649		
	j13 esošā konteksta analīze	,410		
	j10 inovatīvu ideju un tehnoloģiju pielietošana	,437		
5. faktors	j12 prasme veikt sarunas un iespaidot citus cilvēkus	,605	Organizatoriskās prasmes	1,273
	j26 spēja saskarsmē būt elastīgam	,580		
	j25 procesu un darbības noteikšana, iespējas realizēšanas organizācija un plānošana	,527		
	j10 inovatīvu ideju un tehnoloģiju pielietošana	,516		

Datu interpretācija

Latvijas augstskolu studenti uzskata, ka uzņēmībā vissvarīgākā ir "Kreativitāte un elastība mainīgos apstākļos" (faktora īpašvērtība 8,958; dispersijas procents 22,394 %), bet pārējiem četriem faktoriem ir daudz mazākas īpašvērtības (no 1,273 līdz 1,930) un kopīgā dispersija (*cumulative*) 45,766 %. Salīdzinot visus piecus faktorus ar kvalitatīvajā kontentanalīzē iegūtajiem uzņēmības kritējiem un rādītājiem (sk. uzņēmības komponentu, kritēriju un rādītāju tabulu 9. pielikumā), var konstatēt, ka saturiski šie faktori atbilst uzņēmības kritējiem un rādītājiem. Faktoru analīzē iegūtie rezultāti norāda uz to būtiskāko praktiskajā darbā ar studentiem, kam docētājiem vajadzētu pievērst īpašu uzmanību, lai veicinātu studentu uzņēmību. Tātad vispirms uzmanība jāpievērš "Kreativitātei un elastīgai rīcībai mainīgos apstākļos", kā arī "Analītiskām un problēmu risināšanas spējām", "Kontroles lokusam un sasniegumu motivācijai", "Kritiskai domāšanai un procesu vadīšanai" un "Organizatoriskām prasmēm".

Apkopojot pētījuma **2. posma teorētisko un empīrisko daļu** atziņas, var secināt, ka, uzskatot uzņēmību par dinamisku sistēmu, kuru vajag attīstīt holistiski, nevis katru tās komponentu atsevišķi, strādājot ar Latvijas augstskolu studentiem, lai veicinātu viņu uzņēmību, vajadzētu

- 1) jaunu ideju veidošanai studentiem piedāvāt kreatīvas domāšanas paņēmienus un motivēt viņus tos izmantot ne tikai nodarbībās, bet arī reālās dzīves problēmu radošai risināšanai;
- 2) studiju kursa satura ietvaros dot studentiem risināt praktiskus uzdevumus, dažādi mainot to nosacījumus, izvairoties no stereotīpiem, domājot kritiski un elastīgi pielāgojoties mainīgajiem apstākļiem;
- 3) izveidot tādus studijas apstākļus, kuros studenti tiktu motivēti organizēt savas idejas realizēšanu un to vadīt.

3.3. "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa"

aprobācija studiju procesā

Uzņēmības holistiskās būtības atklāšana un studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa izstrāde rosināja izveidot studentu uzņēmību veicinošu kursu, kurš atbilstu pētījuma teorētiskās daļas atziņām un kurā varētu aprobēt šo modeli darbā ar Latvijas Universitātes studentiem – topošajiem angļu valodas skolotājiem, kuri pēc kursa

"Vispārīgā pedagoģija" paši piedāvāja autorei, savai docētājai, turpināt sadarbību autores izveidotajā un uz viņu vajadzībām orientētajā brīvas izvēles C kursā.

Šis kurss "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" (kursa kods: Peda2082; sk. informāciju 15. piel. un interneta adresē:

https://luis.lanet.lv/pls/pub/kursi.kurss_dati?l=1&p_kods=2PED2090&p_par=druk) tika izveidots un apstiprināts laika posmā no 2006. gada februāra līdz 2006. gada augustam.

Kurss "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" sastāv no divām daļām; tā kopējais ilgums ir divi semestri. Pirmajā semestrī tiek veidoti apstākļi, lai veicinātu studentu dzīves aktuālās prasmes: uzņēmību, kreativitāti, angļu sarunu valodas prasmes, kā arī sociālās un pētnieciskās prasmes bilingvālā angļu–latviešu vidē. Otrajā semestrī studentu pašradītās intelektuālās inovatīvās idejas tiek īstenotas reālās dzīves dažādās jomās, risinot problēmu uzdevumus, izmantojot šajā kursā iegūtās teorētiskās zināšanas un praktiskās kreativitātes paņēmienus, lai atpazītu vai ģenerētu sev un citiem aktuālas iespējas un realizētu tās jaunās vērtībās.

Kursa specifika tika noteikta, balstoties uz mērķgrupas studentu pieredzi un vajadzībām, kas atklātas kopīgā darbā kursa "Vispārīgā pedagoģija" ietvaros:

- studenti izteica vēlmi strādāt angļu valodā;
- kā topošie skolotāji studenti palūdza autorei iepazīstināt viņus ar uzņēmību veicinošās mācīšanās principiem un metodēm;
- tā kā kursā "Vispārīgā pedagoģija" studentiem bija noteiktas grūtības darbā ar informāciju, šajā C kursā studentiem bija paredzēts vākt, sistematizēt, analizēt, kritiski novērtēt un izmantot informāciju;
- Latvijas augstskolu studentu uzņēmības būtības izpratnes galvenais faktors "kreativitāte un elastība mainīgos apstākļos" (sk. 3.2. nodaļu) ierosināja piedāvāt studentiem praktiskās kreativitātes paņēmienus, kurus turpmāk studenti varētu izmantot problēmu radošai risināšanai, tos elastīgi variējot un pielāgojot;
- bija plānots, ka kursa beigās studenti izstrādās gan savus individuālos projektus, gan arī vienu kopīgu un īstenos to reālajā dzīvē ārpus universitātes kopā ar pasniedzēju (autori).

Šis kurss tika pasniegts no 2006. septembra līdz 2007. jūnijam 13 Latvijas Universitātes 2. kursa studentiem – topošajiem angļu valodas skolotājiem, kuriem iepriekšējā gadā studiju kursā "Vispārīgā pedagoģija" autore vadīja seminārus.

Pētījuma ietvaros šā kursa novadīšanai bija divas prasības:

- 1) nodarbību garu un attieksmes starp to dalībniekiem izveidot pēc iespējas atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā (sk. 1.5. nod.);
- 2) aprobēt "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgo mācīšanās modeli".

Kursa gaitā studenti tika mudināti brīvi dalīties ar savām domām, analizēt situācijas, piedalīties problēmu kopējā apspriešanā un risināšanā, kā arī kontaktēt ar docētāju pa elektronisko pastu, ko viņi aktīvi izmantoja sev interesējošo jautājumu risināšanai. Lekcijas bija interaktīvas un uz praksi virzītas, studenti varēja uzdot jebkuru jautājumu studiju materiāla kontekstā un pat ārpus tā. Autore pati arī mācījās no studentiem, kuri ir citas paaudzes, kultūras un mentalitātes pārstāvji, tādējādi bagātinot savu pieredzi. Nodarbībās tika izslēgtas situācijas, kurās studentiem informāciju vajadzēja iegūst mehāniski, lai, atbildot uz docētājas jautājumiem, atkārtotu iemācīto un iegūtu labas atzīmes. Gluži pretēji, studiju process tika organizēts tā, lai studentiem apgūstamo materiālu būtu nepieciešams vispirms saprast un pēc tam, balstoties uz savu pieredzi, izmantot to praksē konkrētas problēmas risināšanai.

Piemēram, kad studentiem tika izskaidrota Edvarda de Bono laterālās domāšanas jēga un provokatīvo ideju izvirzīšanas dažādi paņēmieni:

- attālināšanās metode;
- pilnās pretējības metode;
- pārspīlēšanas metode;
- sagrozījuma metode;
- gaisa pils metode;
- nejauša vārda metode (Бого, 2005),

docētāja (autore) katru no metodēm ne tikai nodemonstrēja, bet arī piedāvāja studentiem pašiem pamēģināt tās izmantot. Studenti šīs sešas provokatīvo ideju izvirzīšanas metodes izmantoja savos individuāli izstrādātos projektos; no tiem četri projekti pievienoti 16. pielikumā. Projekti bija ļoti dažādi: sociālais projekts, kā palīdzēt bezpajumtniekiem; ģimenes projekts, kā samazināt ģimenē emocionālo vardarbību pret bērnu; ar veselību un skaistumu saistīts projekts; projekts par to, kā skolotājiem veiksmīgi cīnīties ar skolēnu un studentu norakstīšanu kontroldarbos un eksāmenos, utt.

Šo projektu izstrādei studentiem vajadzēja izmantot C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" 1. semestrī iegūtās zināšanas un prasmes, realizējot "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" galvenokārt divus pirmos posmos, kuros tika veikta problēmu izvēle un to realizēšanas plānošana, nevis pati realizēšana, jo pagaidām projekti tika veidoti tikai teorētiskā līmenī.

3.3.1. Studiju procesa pedagoģiskā analīze

Pilnā mērā "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" tika aprobēts kopējā projektā – spēles "*Discoprovita*" veidošanā, kuras izstrādei bija vērojami šim modelim atbilstoši četri posmi:

- 1) spēles nepieciešamības identifikācija un idejas attīstīšana,
- 2) spēles realizēšanas plānošana, uzdevumu sadalīšana, resursu organizēšana, komandas dalībnieku atbildības sadalīšana,
- 3) spēles aprobācija Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts jaunatnes iniciatīvu centrā,
- 4) gala rezultātu holistiska novērtēšana, reflektējot šajā procesā iegūtās prasmes un izveidotās attieksmes (sk. "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgo mācīšanās modeli" 10. att. 1.5. nod.).

Spēles "Discoprovita" veidošanas tās daļas pedagoģiskā procesa analīze, kas atbilst "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" 1. posmam

Problēmas izpētes un vajadzības identifikācijas posmā (sk. šā modeļa 1. posmu 10. att. 1.5. nod.) studenti, būdami topošie skolotāji, nolēma vidusskolai izstrādāt tādu projektu. No sākuma vidusskolēnu vajadzības tika izpētītas trīs virzienos:

- žurnāli vidusskolēniem;
- problēmu filmas vidusskolēniem;
- izglītojoši izklaidējošas spēles vidusskolēniem.

Studenti aptaujāja vidusskolēnus skolās, kurās viņi pirms tam mācījās, un, apkopojot visu aptauju rezultātus, secināja, ka 12 % respondentu atbildēs par visvajadzīgākajiem tika uzskatīti žurnāli; 31% – filmas un pārējās 56 % atbildēs – spēles.

Pēc tam tika iegūta informācija par vidusskolēnu spēļu piedāvājumiem. Un tika secināts, ka skolās gandrīz neizmanto spēles. Arī TV intelektuālās spēles galvenokārt ir orientētas uz labu atmiņu un enciklopēdiskām zināšanām. Bija grūti sameklēt tādas izglītojošas spēles, kurās skolēniem vajadzētu vienlaicīgi izmantot savas dažādu mācību priekšmetu zināšanas, lai risinātu integrētas reālās dzīves problēmas, tādējādi īstenojot saikni starp mācībām skolā un dzīvi, un tā skolēniem palīdzēt saskatīt mācīšanās praktisko jēgu un nozīmi. Lai jauno spēli padarītu saistošāku, radās ideja, ka tajā noteikti vajadzētu kombinēt izglītojošos elementus ar izklaidējošiem.

Spēles "Discoprovita" veidošanas tās daļas pedagoģiskā procesa analīze, kas atbilst "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" 2. posmam

Projekta plānošanas, uzdevumu sadalīšanas, resursu organizēšanas un komandas dalībnieku atbildības sadalīšanas posmā (sk. šā modeļa 2. posmu 10. att. 1.5. nod.) diskusijas bija ļoti enerģiskas, jo studentu vīzijas par spēli bija ļoti daudzveidīgas attiecībā uz tās visiem aspektiem: saturu, spēles filozofiju, grūtības līmeni, izglītojošo un izklaidējošo elementu proporciju, uzdevumiem, tehnisko izpildījumu, spēlētāju aktivitāti un plānotajām kustībām sacensību telpā, novērtēšanas sistēmu, kostīmiem, muzikālo daļu, iespēju spēlē piedalīties arī līdzjutējiem, spēles nosaukumu utt.

Situāciju nedaudz atvieglāja spēles nosaukuma atrašana. Tas notika negaidīti – autore, kas arī bija viena no projekta dalībniekiem, strādāja ar interneta programmu "translator" un tulkoja frāzes no angļu uz latīņu valodu. Intereses pēc autore uzrakstīja savu pedagoģisko kredo "mācīties dzīvei" (*to learn for life*) angļu valodā un noskaidroja, ka latīniskais tulkojums ir "***disco pro vita***". Pēc tam nodarbībā studentiem tika piedāvāts uzminēt šīs frāzes nozīmi un studenti uzreiz pateica savu versiju: "vita ir dzīve, disco ir diskotēka vai ballīte, varbūt aplis vai disks, un viss kopā visdrīzāk ir dzīves ballīte..." Kad studenti uzzināja frāzes īsto nozīmi, viņi, tāpat kā autore, nosprieda, ka "*Discoprovita*" ir ļoti piemērots nosaukums spēlei, it sevišķi, ņemot vērā faktu, ka latīņu valoda ir starptautiski pieņemta zinātnes valoda. Ar spēles nosaukuma pieņemšanu pakāpeniski noskaidrojās arī tās filozofija – spēles uzdevumus vajag maksimāli tuvināt reālai dzīvei.

Lai izveidotu aktīvu komandu, vispirms tika analizēti cēloņi, kāpēc daži cilvēki ir pasīvi un bez iniciatīvas un ko darīt, lai komandā darbā ar pārējiem visi būtu ieinteresēti aktīvi piedalīties darba procesā. Studenti tika iepazīstināti ar intelektuālo un emocionālo atzīšanas teoriju (*Intellectual and Emotional Recognition Theory*), kurā apgalvots, ka, ja cilvēku intelektuāli un emocionāli atzinīgi novērtē, viņš iekšēji kļūst vairāk motivēts dalīties ar savām zināšanām un aktīvi sadarboties (Herzberg, 1966; Adizes, 2004; Kim & Mauborgne, 2005). Studenti pastāstīja gadījumus no savas dzīves, kad pozitīva attieksme viņus iedvesmoja aktīvi sadarboties vai pretēji – negatīva attieksme atgrūda; tika izdarīti atbilstošie secinājumi, kā uzvesties attiecībā pret komandas dalībniekiem.

Zinot atsevišķu dalībnieku spējas, prasmes un vēlmes, visa komanda kopā sadalīja atbildības un uzdevumus.

- Komanda izlēma, ka atbildīga par nestandarta āķīgu multipriekšmetisku uzdevumu veidošanu būs pasniedzēja (autore), jo viņai ir fizikas, matemātikas un angļu valodas

pasniegšanas pieredze. Tomēr studenti vērtēja uzdevumu saturu, koriģēja jautājumus, lai tie būtu maksimāli skaidri un atraktīvi spēlētājiem, un izstrādāja ballu sistēmu spēlētāju risinājumu vērtēšanai.

- Par visu projekta dalībnieku aktivitāšu un kontaktu koordinēšanu bija izvēlēta studente, kura kursa sākumā personiskā sarunā ar autori dalījās domās par to, ka viņai ir problēmas ar sociālām prasmēm, jo viņa ir ļoti kautrīga un ne vienmēr viņai izdodas komunicēt ar cilvēkiem.
- Kā atbildīgā par izklaidēm un aktivitātēm starpbrīžos gan spēlētāju, gan līdzjutēju atpūtai tika izvēlēta studente, kura strādā par fitnesa instruktoru, un viņa apsolīja sagatavot piemērotu muzikālo pavadījumu un visus iemācīt dejot.
- Ar novērtēšanas sistēmas izstrādi nodarbojās divas studentes, kuras viena otru bieži kritizēja, bet tādā veidā arī viena otru papildināja. Šajā sakarā ir svarīgi atzīmēt, ka studiju kursā studenti bija iepazīstināti ar Ichāka Kalderona Adizesa papildu komandu teoriju jaunajā menedžmenta paradīgmā (*The theory of Complementary Team in the New Paradigm for Management*), kura apgalvo, ka, lai izveidotu ideālu komandu, noteikti tā jāveido no atšķirīgiem dalībniekiem, bet no tādiem, kuri cits citu papildina (Adizes, 2004); tā nedaudz izmainīja studentu tradicionālo pieeju darba mazo grupu veidošanā – tagad viņi strādāja ne tikai ar draugiem, kuri domā līdzīgi, bet arī ar citiem kursa biedriem, kuri varētu papildināt grupu ar jaunām kvalitātēm.
- Spēlētāju un spēles organizatoru komandas dalībnieku aksesuāru sagatavošanas un spēles telpu dekorāciju nodrošināšanai tika izvēlēta studente, kuras vaļasprieks ir zīmēšana un floristika. Viņa piedāvājās izgatavot žetonus no datora mini diskiem un ar tiem izdekorēt arī visu telpu, šis priekšlikums tika atzīts par atbilstošu spēles nosaukumam.
- Visa izdales materiāla sagatavošanai un ar tehniku saistīto jautājumu risināšanai pieteicās divas studentes, un viņu pienākums arī bija visā spēles gaitā nodrošināt uzdevumu pasniegšanu spēles žūrijas komisijai un oriģinālā veidā sekot laika grafikam.
- Vadīt pašu spēli uzņēmās studente, kurai jau bija līdzīga pieredze no skolas laikiem, un viņa labprāt gribēja pamēģināt sevi jaunos apstākļos augstākā līmenī.
- Lai spēlētāji un līdzjutēji labāk uztvertu uzdevumu saturu, tika izlemts spēles gaitā tos projicēt uz ekrāna. Attiecīgo datoru programmas "Power Point" prezentāciju uzņēmās sagatavot divas studentes, nodrošinot arī speciālus "stop" un "start" signālus.

Visa komanda kopā izskatīja izstrādātos uzdevumus un centās tos atrisināt, paredzot laiku, kas nepieciešams katra uzdevuma atrisināšanai. Tas bija vajadzīgs, lai varētu orientēties, cik minūtes spēles laikā dot katra uzdevuma atrisināšanai, un lai neveidotos situācijas, kad

komandas ātri atrisina uzdevumu un vēl jāgaida, kamēr tiks dota iespēja atbildēt vai arī – otrādi, nepietiks laika pabeigt uzdevumu. Lai laiku vēl vairāk precizētu, viena studente uzņēmās eksperimentēt ar izvēlētajiem uzdevumiem, dodot tos risināt vidusskolēniem, ar kuriem viņa strādāja skolā.

Katru izstrādāto uzdevumu apsprieda visa komanda, tas tika pieņemts, modificēts vai izslēgts. Studenti atzina, ka šis darbs viņiem bija sevišķi vērtīgs, jo viņi pirmo reizi redzēja, kā vienlaicīgi vienas spēles ietvaros var integrēt aspektus no dažādu zinātņu nozarēm (sk. "Discoprovita" uzdevumus 13. piel.) vai attīstīt informāciju līdz jaunām zināšanām, kā, piemēram, izmantot reālā laika pasaules statistikas interneta vietnē "Worldometer" (Worldometer, 2009) esošo informāciju (sk. 7. "Discoprovita" ķēdes uzdevumu "Sagaidiet negaidīto!" 13. piel.).

Spēles "Discoprovita" veidošanas tās daļas pedagoģiskā procesa analīze, kas atbilst "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" 3. posmam

Plānotā realizēšanas, problēmu risināšanas, kontroles un sasniegtā novērtēšanas posmā (sk. šā modeļa 3. posmu 10. att. 1.4. nodaļā) tika organizēta spēles "Discoprovita" prezentācija un spēlēšana kopā ar Āgenskalna Valsts ģimnāzijas (ĀVĢ) 10. klašu skolēniem. Par spēles prezentēšanas vietu tika izraudzīts Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs (VJIC). Vispirms autore ar spēles būtību iepazīstināja šī centra direktori un referentes. Spēles ideju novērtēja pozitīvi un visu komandu uzaicināja Latvijas Republikas 90. gadadienai veltītā projekta "Tu esi Latvija" ietvaros veikt spēles "Discoprovita" prezentāciju. Tā notika 2007. gada 25. aprīlī Valsts jaunatnes iniciatīvu centrā. Šajā posmā

- visa komanda vairākkārt brauca uz mēģinājumiem VJIC, un tas bija saistīts ar zināmām grūtībām, jo vajadzēja saskaņot LU studentu nodarbību sarakstu un VJIC telpu pieejamos laikus un izvēlēties no divām iespējamām telpām; katrai no tām bija savi plusi un mīnusi;
- pasākuma organizācijā studentiem vajadzēja sadarboties ne tikai savā starpā, bet arī ar ĀVĢ skolēniem, abu komandu ("Domino" un "Demence") dalībnieki tika iepazīstināti ar spēles noteikumiem un projekta komandas locekļiem, un ļoti ātri izveidojās neformāla un draudzīga atmosfēra;
- jau pirms spēles sākuma vajadzēja sagatavot gan spēles telpu, gan kamīnu zāli. Šajā darbā un arī citos organizatoriskos jautājumos visu laiku aktīvi palīdzēja VJIC direktore

Agra Bērziņa un Interesu izglītības departamenta pārvaldes vecākā referente Eva Solovjova;

- spēles īstenošanas gaitā, tāpat kā reālajā dzīvē, vajadzēja ieviest korekcijas, piemēram, līdzjutēji – spēlētāju klasesbiedri nevarēja atbraukt, jo pēdējā brīdī viņus aizsūtīja uz citu pasākumu. Tas nedaudz sarūgtināja spēles organizatorus, jo gan telpas organizācija, gan noteiktas aktivitātes bija paredzētas līdzjutēju klātbūtnei. Tāpēc vajadzēja operatīvi mainīt tās scenāriju un komentārus. Līdzjutēju neierašanās praktiski neiespaidoja spēlētāju garastāvokli un nesamazināja viņu entuziasmu, viņi bija aktīvi, apmierināti un centās pārspēt cits citu; un par to var pārliecināties, aplūkojot skolēnu sejas attēlos, kas doti 14. pielikumā.

Autori interesēja, kā skolēni novērtēs un atrisinās multipriekšmetiskos uzdevumus, vai tie liksies interesanti un atraktīvi, vai tie nebūs pārāk sarežģīti vai – otrādi – pārāk vienkārši un garlaicīgi, un kā vispār skolēni uztvers spēles galveno ideju – saistīt iemācīto skolā ar dzīvi. Tas zināmā mērā bija risks, jo nebija nekādas pārliecības par to, ka spēle patiks arī skolēniem. Spēles prezentācijā tika izmantoti 10 uzdevumi (sk. no 1. līdz 5. uzdevumam 13. piel.). Skolēni – spēles dalībnieki, novērtēja uzdevumus ļoti pozitīvi (sk. spēles "Discprovita" ĀVġ skolēnu kvantitatīvo vērtējumu 14. attēlā).

Spēles gaitu vēroja autores promocijas darba zinātniskā vadītāja LU prof. Tatjana Koķe, LU pedagoģijas doktori: Andra Fernāte un Rita Birziņa, VJIC referenti un LU PPF dekāna palīdzē Gunta Krāģe, kura spēles beigās apbalvoja visus spēles dalībniekus ar fakultātes dāvanām un bukletiem (sk. spēles visu dalībnieku un organizatoru kopēju fotogrāfiju T kreklīņos ar LU PPF fakultātes simboliku 14. piel.). Savukārt spēles projekta komandai – LU PPF studentiem un autorei pasniedza VJIC sertifikātus par piedalīšanos projektā "Tu esi Latvija" un par spēles "Discprovita" idejas izstrādi un realizāciju.

Spēles "Discprovita" veidošanas tās daļas pedagoģiskā procesa analīze, kas atbilst "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" 4. posmam

Procesa, aktivitāšu un gala rezultātu holistiskas novērtēšanas, mācību reflektēšanas un šajā procesā iegūto prasmju, attieksmju, īpašību un sapratnes novērtēšanas posmā (sk. šā modeļa 4. posmu 10. att. 1.4. nod.) vispirms studiju nodarbībā tika veikta spēles "Discprovita" prezentācijas apspriešana, kurā izskanēja šādi secinājumi un atziņas:

- paškritiski novērtējot paveikto, studenti tomēr kopumā bija gandarīti ar sava darba rezultātiem, jo ĀVġ skolēni ar savu aktīvo spēli un augsto tās novērtējumu parādīja, ka visas projekta komandas pūles bija atalgotas;
- savas idejas dzīvē realizēt ir grūtāk nekā tās uzrakstīt un saplānot uz papīra. Tāpēc arī studenti atzina, ka studijām jānotiek arī ārpus Universitātes, lai topošajiem skolotājiem būtu iespēja īstenot savus kreatīvos projektus arī reālajā dzīvē, nevis tikai teorētiskajos darbos;
- visi studenti un autore ļoti augsti novērtēja projekta koordinatores darbu, jo šī studente (kura pirms tam domāja, ka viņai ir problēmas ar sociālām prasmēm) bija atbildīga, atsaucīga un veiksmīgi veica projekta dalībnieku darba koordināciju. Tas bija īsts sasniegums, jo šī studente pēc spēles varēja sevi pārvērtēt;
- kopumā studenti uzskatīja, ka tagad viņi ir kļuvuši nedaudz drosmīgāki un kreatīvāki;
- studente, kura vadīja spēli, secināja, ka viņai tagad ir sapnis strādāt televīzijā un vadīt kādu TV programmu un, lai to darītu, viņa ir gatava paralēli apgūt vēl šo specialitāti, iespējams, citā mācību iestādē. Šo domu atbalstīja arī citi projekta dalībnieki;
- visi secināja, ka šī spēle ir jāattīsta un plaši jāpiedāvā arī citām Latvijas skolām;
- vajadzētu pilnveidot spēles muzikālo daļu, jo sākumā bija viedoklis, ka mūsdienu vidusskolēni klausās un interesējas galvenokārt par popmūziku, bet pēc spēles tās dalībnieki paši izteica priekšlikumu dažādot muzikālo sacensību, ietverot arī citu žanru mūziku, to skaitā arī no operām, simfoniskus darbus, latviešu tautas dziesmas utt. Tas bija patīkams pārsteigums;
- vajadzētu pilnveidot novērtēšanu un uzdevumu risināšanai dotā laika noteikšanas sistēmu, jo izrādījās, ka dažu uzdevumu risināšanai bija paredzēts pārāk daudz laika. Turpmāk vajadzētu veidot elastīgāku sistēmu;
- neraugoties uz faktu, ka skolēniem spēles "*Discprovita*" laikā tika doti uzdevumi no dažādiem priekšmetiem: ģeogrāfijas, fizikas, angļu valodas, loģikas, ģeometrijas, mūzikas un grieķu mitoloģijas, kombinējot tos ar dzīves dažādiem aspektiem, tomēr daži skolēni – spēles dalībnieki izteica priekšlikumu, ka vajadzētu vēl paplašināt uzdevumu dažādību un tas būtu vēl interesantāk. Autore jau ir sākusī īstenot šo priekšlikumu un plāno sagatavot uzdevumu krājumu "*Discprovita*" (sk. jaunus 6. un 7. ķēdes uzdevumus "Kaislība par Cielaviņu" un "Sagaidiet negaidīto!" 13. piel.);
- studentiem tika skaidrots uzdevumu veidošanas algoritms, un viņi atzina, ka ir ļoti svarīgi saprast šo procesu, un bija pārliecināti, ka noteikti izmantos šos paņēmienus savā profesionālajā darbā ar skolēniem. Kā topošie angļu valodas skolotāji viņi sevišķi

- novērtēja uzdevumus angļu valodā, viens no tiem (5. uzdevums) arī ir dots 13. pielikumā. Šajā uzdevumā uzskatāmi un ar humoru ir parādīts, kāpēc nevar pielietot latviešu valodas loģiku, rakstot angļu valodā – teikumam iznāk pavisam cita nozīme, tādējādi parādot, kas var notikt, ja cilvēks dotajā jautājumā nav pietiekami kompetents;
- vairāki studenti pārvarēja savus kompleksus, kļuva drosmīgāki un dažiem pat radās jaunas idejas par savas nodarbinātības paplašināšanas iespējām nākotnē.

Apkopojot studiju kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" ietvaros spēles

"*Discoprovisa*" veidošanas pedagoģiskā procesa analīzi, tika secināts, ka

- 1) spēles veidošana notika pēc "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" visiem četrām posmiem;
- 2) studiju atmosfēra un mijiedarbība starp studentiem, docētāju, studiju saturu un sociālo vidi bija veidojusies tuvu tam, kas atbilst humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā – studenti sadarbojas savā starpā, ar docētāju, ar skolēniem – spēles dalībniekiem un ar visiem projekta dalībniekiem un apstākļiem ārpus Universitātes, viņi mācījās darot, reflektējot un balstoties uz savu pieredzi, nevis mehāniski iegaumējot apgūstamo materiālu. Studenti aktīvi piedalījās informācijas vākšanā, analīzē un problēmu radošā risināšanā. Viņi plānoja, organizēja, realizēja savas idejas un novērtēja sava darba rezultātus;
- 3) kopā ar dzīves prasmju attīstīšanu studiju kursa ietvaros studentiem tika vienlaicīgi pilnveidota angļu "darba" valoda.

Studiju kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" īstenošanas pedagoģiskā procesa iepriekšminētā analīze tika veikta no autores puses. Lai izdarītu nobeiguma secinājumus par šo kursu, vajadzēja izpētīt arī studentu skatījumu par tā raksturu un refleksiju par to, ko viņi tajā ir ieguvuši.

3.3.2. Studiju īstenošanas raksturojums studentu skatījumā

Promocijas darba teorētiskajā daļā tika salīdzināti tradicionālā un studentu uzņēmību veicinošā studiju procesa raksturīgie elementi un tika parādīts, ka mijiedarbība starp uzņēmību veicinošā studiju procesa komponentiem notiek saskaņā ar humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā (sk. 1.5. nod. un 8. piel.). Lai noteiktu C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" īstenošanas raksturojumu studentu skatījumā, par katru no studiju procesa 12 aspektiem tika izveidoti divi apgalvojumi (sk. 15. piel.). Par katru aspektu viens apgalvojums atbilda tradicionālam studiju procesam (datu

apstrādē tiks atzīmēts ar *TR*) un otrs – uzņēmību veicinošam studiju procesam (datu apstrādē tiks atzīmēts ar *UV*). Lai studenti varētu izteikt arī savu viedokli, bez slēgtajiem jautājumiem tika piedāvāta arī iespēja izteikt savas domas un komentārus. Studentu vērtējums bija anonīms. Slēgtajos jautājumos vajadzēja novērtēt C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" īstenošanas aspektus pēc 4 rangu skalas:

- 0 – apgalvojums neatbilst īstenībai;
- 1 – apgalvojums gandrīz neatbilst īstenībai;
- 2 – apgalvojums gandrīz atbilst īstenībai;
- 3 – apgalvojums atbilst īstenībai.

Lai studenti atbildēs neorientētos uz pirmo vai otro variantu, apgalvojumi tika kārtoti jauktā secībā. Tika aptaujāti visi 13 studenti – C kursa dalībnieki. Aptaujas rezultātā iegūtās balles par katru no 12 aspektiem tika summētas par katru apgalvojumu atsevišķi.

Piemēram, anketas 7. aspekts ir "Problēmas, kas tika apskatītas šī kursa gaitā", un šim aspektam ir doti divi apgalvojumi, kurus studente novērtēja šādi:

- 1. apgalvojums "bija iepriekš stingri noteiktas" 1 ;
- 2. apgalvojums "varēja arī rasties mācību procesa gaitā atkarībā no tā, kas studentiem un pasniedzējai bija aktuāli un interesanti" 2.

Datu apstrādē šī atbilde tika novērtēta ar 2 ballēm *UV*, jo 2. apgalvojums atbilst uzņēmību veicinošam studiju procesam un tam studente ielika 2 balles, t.i., gandrīz atbilst īstenībai, un tajā pašā laikā par pirmo apgalvojumu tika piešķirta arī 1 *TR* balle, jo pirmais apgalvojums atbilst tradicionālam studiju procesam un tam studente ielika 1 balli. Šo "komplekso" atbildi var viegli izskaidrot, jo kursa gaitā bija gan plānotās teorētiskās lekcijas, gan arī nodarbībās tika apskatītas neplānotas problēmas. Summējot visu studentu atbilžu balles katra studiju procesa aspekta abiem apgalvojumiem atsevišķi, tika izveidota 20. tabula.

20. tabula

Uzņēmību veicinošā un tradicionālā studiju procesa raksturīgo elementu proporcija C kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" LU PPF studentu novērtējumā

Nr. (studiju procesa aspekta numurs)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. apgalvojums	6	33	32	29	31	9	12	32	31	0	4	10
	<i>TR</i>	<i>UV</i>	<i>UV</i>	<i>UV</i>	<i>UV</i>	<i>TR</i>	<i>TR</i>	<i>UV</i>	<i>UV</i>	<i>TR</i>	<i>TR</i>	<i>TR</i>
2. apgalvojums	33	3	5	10	8	30	27	5	8	37	35	30
	<i>UV</i>	<i>TR</i>	<i>TR</i>	<i>TR</i>	<i>TR</i>	<i>UV</i>	<i>UV</i>	<i>TR</i>	<i>TR</i>	<i>UV</i>	<i>UV</i>	<i>UV</i>

20. tabulā, saskaitot visas **UV** balles, iegūsim summu 390, bet, saskaitot visas **TR** balles, – 80 vai, izsakot procentos: 83% **UV** balles un 17 % **TR** balles. Tas nozīmē, ka studentu skatījumā studiju procesam C kursa gaitā bija būtiski vairāk uzņēmību veicinošs nekā tradicionāls raksturs.

Arī studentu ierakstītie komentāri apstiprina šo secinājumu. Daži no šiem komentāriem.

- Par 1. aspektu: "Šajā kursā galvenais akcents bija uz ...", studenta komentārs: *"zināšanu iegūšanu, prasmju attīstību un pielietošanu, personas ideju pasaules un intelekta attīstību"*. Turklāt vēl bija cits viedoklis: *"Domāju, ka nodarbībās uzsvars uz praksi varētu būt vēl lielāks salīdzinājumā ar teoriju"*.
- Par 4. aspektu: "Dažādu jautājumu noskaidrošana tika veikta ...", studentes komentārs: *"regulāri tika prasīts studentu viedoklis un pasniedzēja rēķinājās ar mūsu domām"*.
- Par 5. aspektu: "Pasniedzēja šī kursa gaitā sadarbojās ar studentiem un bija vairāk kā koordinatore un iniciatore, nevis tiesnesis un eksperts ...", studentes komentārs: *"Daļēji arī eksperta lomā, bet es to vairāk nosauktu par virzītājspēku, jo pasniedzēja mūs virzīja uz pareizo atbildi"*. Bet bija arī viedoklis, ka *"pasniedzējai vajadzētu vēl vairāk dalīties ar sava darba pieredzi skolā"*.
- Par 7. aspektu: "Problēmas, kas tika apskatītas šī kursa gaitā, varēja arī rasties mācību procesa gaitā atkarībā no tā, kas studentiem un pasniedzējai bija aktuāli un interesanti", studentu komentārs: *"tas ļoti palīdzēja iegūt plašāku informāciju un ne tikai kursā paredzēto"*.
- Par 8. aspektu: "Šā kursa konteksts ietver ...", studentes komentārs: *"domāju, ne tikai mācību priekšmetus, bet arī sadzīviskas situācijas"*.
- Par 10. aspektu: "Šī kursa fokusā bija ...", studentes komentārs: *"zināmā mērā arī globālo jautājumu analīze un mūsu iespējamā loma šo globālo problēmu risināšanā"*.
- Par 11. aspektu: "Šī kursa pasniegšanas atmosfēra bija ...", studentu komentāri: *"ļoti neformāla, un es pavisam nejutos, ka es esmu lekcijā, bet drīzāk – draugu pulkā"* vai *"valdīja brīva atmosfēra, un tā radīja patīkamas sajūtas"*.

Secinājums

C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" dalībnieki šo kursu novērtēja vairāk kā uzņēmību veicinošu, nevis kā tradicionālu. Tas nozīmē, ka arī studentu skatījumā mijiedarbība starp studiju procesa dalībniekiem C kursa īstenošanas gaitā bija atbilstoša humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā.

3.3.3. Studentu refleksija par iegūto studiju procesā

Studiju gada noslēgumā, kad studenti jau bija apguvuši C kursa abas daļas un viņiem bija par to izveidojies pilns priekšstats, viņus aicināja dalīties ar savām domām par šī kursa gaitā saņemtajiem ieguvumiem, kā arī ar saviem ieteikumiem par šī kursa pilnveidošanu. Refleksijai piedāvāja 10 atvērtus jautājumus, kas bija uzrakstīti pirmajā personā (sk. 16. piel.). Jautājumi bija uzrakstīti angļu valodā, un studentiem bija izvēle reflektēt savas domas angļu vai latviešu valodā. Studentu atbildes, kas ir grupētas zem katra jautājuma, var redzēt arī 16. pielikumā.

Refleksijas organizēšanas mērķis bija noteikt, vai no studentu spriedumiem var secināt, ka C kurss "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" veicināja viņu uzņēmību. Tāpēc iegūtā teksta kvalitatīvā kontentanalīze un kodēšana tika veikta, izmantojot gatavus konceptuālus kodus – uzņēmības kritējus un rādītājus (Huber & Gürtler, 2004, 91. lpp.), kas tika noteikti 1.2.1. apakšnodaļā (sk. tabulu 6. pielikumā "Uzņēmības komponenti un tos raksturojošie kritēriji un rādītāji"). Pēc tam kontentanalīzē iegūtie dati tika apstrādāti ar AQUAD 6.0 kvalitatīvo datu apstrādes programmu (Huber & Gürtler, 2004). Ērtības dēļ katram no desmit jautājumu tekstiem tika piešķirts atbilstošs profilkods: no "refleks1" līdz "refleks10". Veiktā kontentanalīze parādīja, ka savā refleksijā dažādos kontekstos studenti kopumā ar dažādu intensitāti uzsvēra vairāk nekā 20 uzņēmības kritērijus un rādītājus. To var redzēt gan kontentanalīzes kvalitatīvajos rezultātos, kuri parāda tekstu segmentu atbilstību konceptuālajiem kodiem (sk. 17. piel.), gan arī konceptuālo kodu – uzņēmības kritēriju un rādītāju biežumu tabulā (sk. 18. piel.). No šīs tabulas tika izrakstīti tikai tie uzņēmības kritēriji un rādītāji, kam refleksijā bija liels biežums (sk. 21. tab.). Lai noteiktu C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" kopīgo ietekmi uz studentiem, no viņu refleksijas par šo kursu tiks analizētas atbildes tikai uz jautājumiem no 1. līdz 8. (sk. 21. tab.). Atbildes uz 9. jautājumu "Ko es mainītu šajā kursā tā pilnveidošanai?" un uz 10. jautājumu "Vai es rekomendētu šo kursu arī citiem studentiem? Kāpēc?" tiks analizētas citā kontekstā, kad tiks apkopotas problēmas, ar kurām autore saskārās savā darbā. Tur arī tiks sniegtas izstrādātās rekomendācijas augstskolu docētājiem. Lai kontentanalīzē iegūtos rezultātus varētu uzskatāmāk interpretēt, 21. tabulā pēc būtības tuvi konceptuālo kodu biežumi tika apvienoti, piemēram, tika apvienotas "analītiskās spējas" ar "prasme analizēt" vai arī "jaunu ideju ģenerēšana" ar "kreatīvā domāšana".

Studentu refleksijas teksta kontentanalīzē iegūto konceptuālo kodu – uzņēmības kritēriju un rādītāju biežumu tabula

Konceptuāli kodi – uzņēmības kritēriji un rādītāji		Jautājuma numurs								Konceptuālo kodu summārais biežums studentu atbildēs	
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.		
Nr. p.k.		Konceptuālo kodu biežumi katra jautājuma atbildē								Absolūtais skaits	%
1.	Kreatīvā domāšana	5	16	6	2	3	4	1	3	40	21
2.	Kreativitātes paņēmieni	5	2	2	1	2	3	0	1	16	8
3.	Kritiskā domāšana	3	2	0	0	2	1	0	0	8	4
4.	Mācīties darot	5	4	3	2	1	1	1	0	17	9
5.	Mācīties no pieredzes	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1
6.	Orientēšanās mainīgajā vidē	3	2	1	3	2	1	0	3	15	8
7.	Pašvērtējums	0	2	0	0	1	1	0	0	4	2
8.	Perspektīvā domāšana	5	4	0	1	2	3	0	1	16	8
9.	Pieredze	2	6	1	1	0	0	3	0	13	7
10.	Pozitīvā domāšana	1	0	1	1	1	0	0	0	4	2
11.	Pozitīvas emocijas	2	4	0	0	0	0	3	0	7	4
12.	Prasme analizēt	2	2	1	1	1	1	0	4	10	5
13.	Prasme risināt problēmas	1	2	2	5	2	1	1	1	15	7
14.	Sociālās prasmes	4	2	7	6	2	0	4	2	27	14

Studentu refleksijas teksta kontentanalīzes rezultātu interpretācija (sk. 21. tab.)

1. jautājums. Ko man ir devis šis C kurss?

No studentu refleksijas teksta var secināt, ka C kurss viņiem ir devis kreativitātes paņēmienus (5); pilnveidojis viņu kreatīvo domāšanu (5); tajā viņi mācījās darot (5); tika pilnveidota viņu perspektīvā domāšana (5) un sociālās prasmes (4). Tajā viņi ieguva pozitīvas emocijas (2); iespēju pilnveidot arī savu kritisko domāšanu (3), prasmi orientēties mainīgajā vidē (3), pozitīvu domāšanu (1), prasmi analizēt (2) un risināt problēmas, un (1) domāt pozitīvi (1).

2. jautājums. Kādas dzīves prasmes esmu attīstījis, pateicoties šim C kursam?

Studenti uzskata, ka, pateicoties kursam, visvairāk viņi ir attīstījuši prasmi domāt kreatīvi un ģenerēt jaunas idejas (16), perspektīvu domāšanu (4), prasmi mācīties darot (4) un pozitīvas emocijas (4). Viņi arī ir bagātinājuši savu pieredzi (6). Studentiem ir viedoklis, ka, pateicoties kursam, viņi ir attīstījuši arī savu kritisko domāšanu (2), sociālās prasmes (2), prasmes orientēties mainīgajā vidē (2), analizēt (2), risināt problēmas (2). Tas paaugstināja arī viņu pašvērtējumu (2).

3. jautājums. Kuras no šīm prasmēm un zināšanām palīdzēs man dzīvē atrisināt dažādas problēmas un situācijas ?

Spriežot pēc studentu refleksijas, viņi uzskata, ka reālajā dzīvē visvairāk viņiem palīdzēs kreatīva domāšana (6) kopā ar kreativitātes paņēmieniem (2), sociālās prasmes (7), prasme mācīties darot (3), kā arī prasmes risināt problēmas (2), mācīties no pieredzes (1), orientēties mainīgajā vidē (1), kursā iegūta pieredze (1) un pozitīva domāšana (1).

4. jautājums. Vai C kursa rezultātā ir mainījusies mana uzvedība un attieksme un, ja ir, tad kādā veidā?

Studenti uzskata, ka C kursa rezultātā viņi labāk analizē (1) un orientējās mainīgajā vidē (3); vieglāk risina problēmas (5); brīvāk pārvalda sociālās prasmes (6); domā vairāk kreatīvi (2), pozitīvi (1) un perspektīvi (1) nekā pirms tam un efektīvāk mācās darot (2).

5. jautājums. Kas man šajā kursā bija visvērtīgākais?

Par sev visvērtīgāko šajā kursā studenti uzskata tā doto iespēju pilnveidot savu kreatīvo (3), kritisko (2), perspektīvo (2) un pozitīvo (1) domāšanu; kreativitātes paņēmienus (2) un orientēšanos mainīgajā vidē (2); sociālās prasmes (2); prasmes risināt problēmas (2) un analizēt (1); ka arī to, ka tajā viņi mācījās darot (1) un balstoties uz savu pieredzi (1); tas paaugstināja viņu pašvērtējumu (1).

6. jautājums. Ko es esmu ieguvis C kursa laikā, kontaktējoties ar pasniedzēju un grupas biedriem?

Studenti novērtē, ka viņi sadarbībā ar pasniedzēju un grupas biedriem ir pilnveidojuši savu kreatīvo (4), perspektīvo (3) un kritisko (1) domāšanu; prasmi analizēt (1) un risināt problēmas (1); prasmi orientēties mainīgajā vidē (1). Studenti apguvuši kreativitātes paņēmienus (3). Kontaktējoties ar pasniedzēju un saviem grupas biedriem, tika paaugstināts viņu pašvērtējums (1); viņi labāk orientējas mainīgajā vidē (1) un mācās darot (1).

7. jautājums. Ko es, mācoties C kursā, esmu sev jaunu atklājis?

Studenti novērtē, ka C kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" viņi ir atklājuši sev pozitīvas emocijas (3) un jaunu pieredzi (3), kā arī sociālo prasmju potenciālu sevī (4) un kreatīvo domāšanu (1), spēju risināt problēmas (1) un mācīties darot (1).

8. jautājums. Kāds bija mans ieguldījums C kursa īstenošanas procesā?

Studenti uzskata, ka C kursā viņi ieguldīja savu kreatīvo domāšanu (3) un kreativitātes paņēmienus (1) jaunu ideju ģenerēšanai, kā arī viņi analizēja (4) un risināja dažādas problēmas (1), orientējās paši un orientēja visu grupu mainīgos dzīves apstākļos (3), izmantojot sociālās prasmes (2) un domājot par perspektīvo attīstību (1).

Konceptuālo kodu – uzņēmības kritēriju un rādītāju biežumu tabulas pēdēja ailē ir summēti konceptuālo kodu biežumi atbildēs uz 1.–8. jautājumu (sk. 21. tab.), jo visi šie jautājumi attiecas uz C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" kopīgo ietekmi uz studentiem.

Saskaitot konceptuālo kodu biežumu procentuālo svaru visā C kursa ietekmē uz studentiem, var secināt, ka visvairāk tas pilnveidoja studentu kreatīvo domāšanu (21 %) un kreativitātes paņēmienus (8 %) jaunu ideju ģenerēšanai; sociālās prasmes (12 %) un prasmes risināt problēmas (7 %); perspektīvo domāšanu (8 %) un orientēšanos mainīgajā vidē (8 %). Šajā kursā studenti ieguva jaunu pieredzi (7 %), mācoties darot (9 %). Tātad studentu refleksija, kuras teksta kontentanalīzei kā konceptuālie kodu tika izmantoti uzņēmības kritēriji un rādītāji, parādīja, ka C kurss ir pilnveidojis tādas studentu personas īpašības un rīcības, kas raksturo uzņēmību.

Secinājums

Studentu C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" refleksijas kontentanalīzes rezultātu analīze liecina par to, ka šis kurss pilnveidoja studentiem tādas personas īpašības un rīcības, kas raksturo uzņēmību.

Apkopot 3.3. nodaļā "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa aprobācija studiju procesā" līdz šim veikto pētījumu rezultātus var šādi.

1. Studiju kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" tika aprobēts "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis", jo paša kursa īstenošana notika pēc šā modeļa posmiem.
2. Gan docētājas veiktā pedagoģiskā procesa analīze, gan studentu kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" īstenošanas rakstura novērtēšana parādīja, ka šis kurss bija vairāk uzņēmību veicinošs nekā tradicionāls, un tas nozīmē, ka kurss bija īstenots atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā.
3. Gan docētājas veiktā pedagoģiskā procesa analīze, gan studentu refleksija par kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" iegūto liecina par to, ka šis kurss studentiem pilnveidoja tādas personas īpašības un rīcības, kas raksturo uzņēmību.

3.3.4. Studentu darba rezultāta – spēles "*Discprovita*" ārējais novērtējums

Tomēr, lai spriestu par to, ka studiju kurss "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" veicināja ne tikai studentu uzņēmību raksturojošās personas īpašības un rīcības, bet arī studentu uzņēmību kā veselumu, vajadzēja izpētīt, vai studentu darba rezultātā tika izveidota jauna vērtība, kas ir uzņēmības un uzņēmējspējas atslēgas determinante (sk. 1.1. nod.). Tas nozīmē, ka vajadzēja izanalizēt, vai spēle "*Discprovita*" ir novērtēta kā jauna vērtība. Lai vērtējums būtu vairāk objektīvs, šajā analīzē tika ņemts vērā tikai to personu vērtējumus, kuri nepiedalījās šīs spēles veidošanā. Tie bija "*Discprovita*" pirmie spēlētāji – Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolēni (sk. informatīvu bloku "Mēs un par mums" *Discprovita*. LU PPMF mājas lapā no 2007. g. 23.maija 19. piel.), LR IZM Valsts jaunatnes iniciatīvu centra speciālisti (sk. VJIC direktores A. Bērziņas vēstuli LU PPF dekānam prof. A. Kangro ar spēles "*Discprovita*" novērtējumu 20. piel.), Latvijas pedagoģijas speciālisti, kuri vēroja visu spēles gaitu, kā arī *Comenius-Grundtvig* kontaktsemināra dalībnieki, kuriem autores lekcijā "*Learning by playing*" tika prezentēti spēles elementi un tās daži uzdevumi. Bet pašu LU PPF studentu – spēles veidotāju un organizatoru, kā arī darba autores vērtējumi netika pievienoti.

Novērtēšanā vienlaicīgi tika iegūti gan kvalitatīvie, gan kvantitatīvie dati, kuru analīžu rezultāti pēc tam tika ieintegriti.

Kvantitatīvo datu ieguve

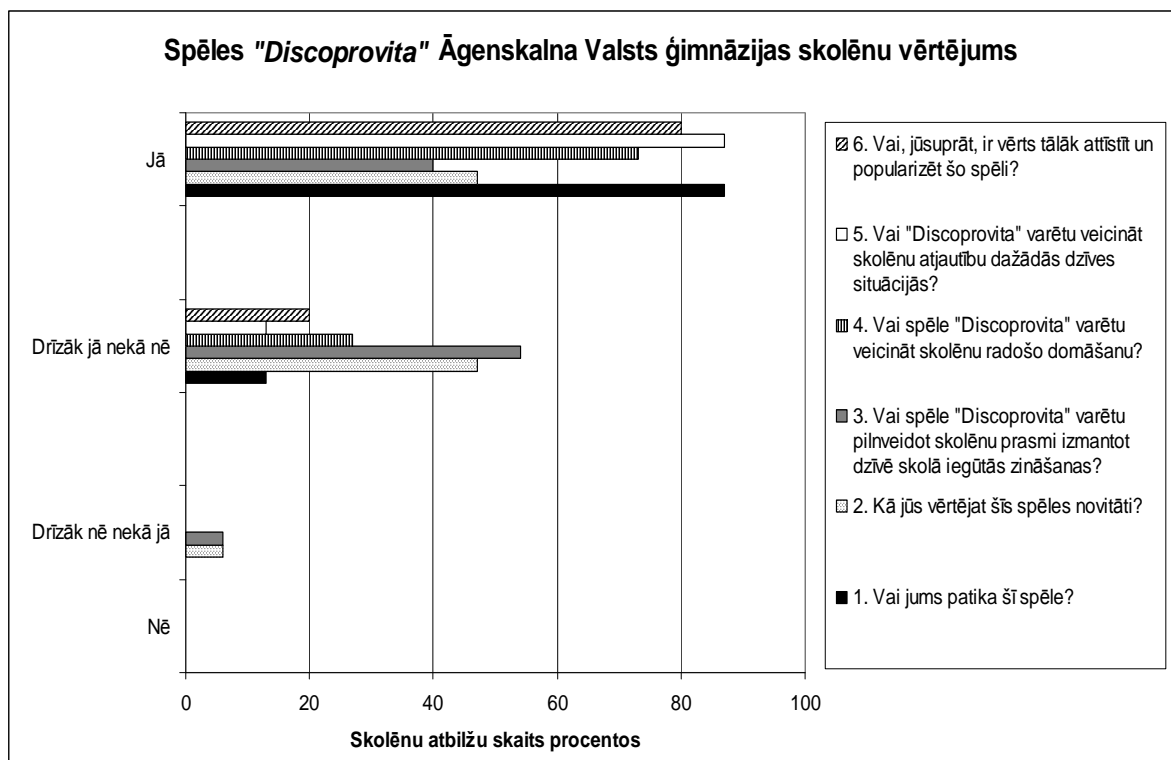
Spēles dalībniekiem – Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolēniem tika uzdoti 7 jautājumi (sk. 21. piel.), bet *Comenius–Grundtvig* kontaktsemināra dalībniekiem – 11 jautājumi (sk. 22. piel.), uz kuriem bija jāatbild pēc 4 rangu skalas: nē; drīzāk nē nekā jā; drīzāk jā nekā nē; jā.

Kvalitatīvo datu ieguve

Katra jautājuma beigās tika paredzēts dot respondentiem iespēju izteikt arī savas domas un uzdoto jautājumu komentēt. No šiem respondentu komentāriem tika izveidots teksts kvalitatīvai kontentanalīzei (sk. 23. piel.).

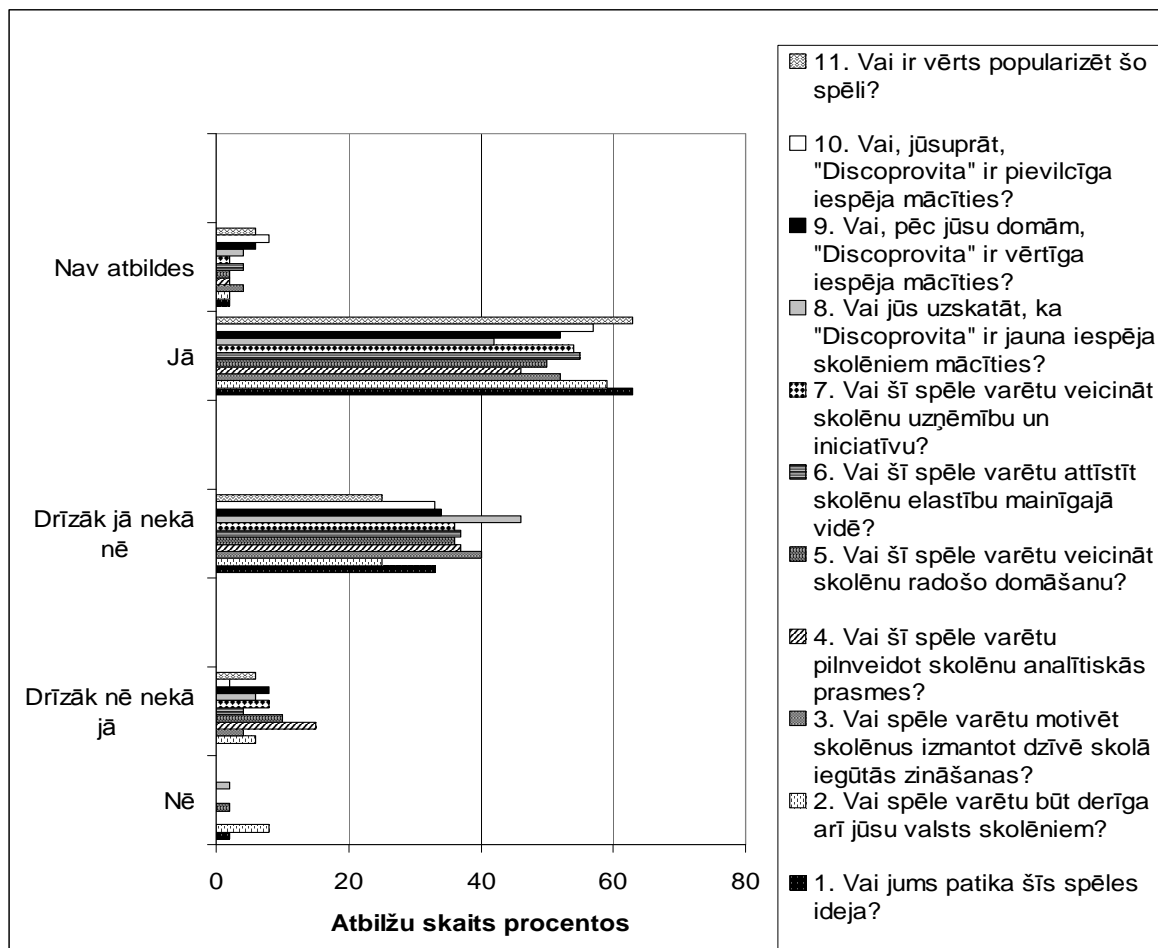
Spēles "Discoprovita" novērtēšana – kvantitatīvo datu apstrāde

Abās aptaujās iegūtie kvantitatīvie dati tika apstrādāti vienādi. Atbilžu skaits katrā grupā: "nē", "drīzāk nē nekā jā", "drīzāk jā nekā ne" un "jā" tika summēts un izteikts procentos. Pamatojoties uz šiem rezultātiem, tika izveidotas divas diagrammas: "Spēles "Discoprovita" Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolēnu kvantitatīvais vērtējums" (sk. 14. att.) un "Spēles "Discoprovita" *Comenius–Grundtvig* kontaktsemināra dalībnieku kvantitatīvais vērtējums" (sk. 15. att.). Tā kā kontaktsemināra dalībnieki neatbildēja uz dažiem jautājumiem, otrajā diagrammā ir arī vērtējums "nav atbildes".



14. att. Spēles "Discoprovita" Āgenskalna Valsts ģimnāzijas skolēnu kvantitatīvais vērtējums

Šajā diagrammā atspoguļoti tikai 6 jautājumi, jo 7. jautājums bija atvērts: "Kā jūs pilnveidotu šo spēli?"



15. att. Spēles "Discoprovita" Comenius–Grundtvig kontaktsemināra dalībnieku kvantitatīvais vērtējums

Rezultātu interpretēšana

Abas diagrammas atspoguļo kopējo viedokli, ka spēle "Discoprovita" tika novērtēta kā **jauna** (ņemot vērā vārda "jauns" relatīvo dabu) **iespēja skolēniem mācīties un daudzpusīgi pilnveidoties**.

Spēles "Discoprovita" novērtēšana – kvalitatīvo datu apstrāde

No respondentu komentāriem tika izveidots teksts kvalitatīvai kontentanalīzei (sk. 23. piel.). Kontentanalīzes mērķis šajā gadījumā bija noteikt, vai no respondentu brīviem komentāriem arī var secināt, ka viņi šo spēli uzskata par vērtīgu. Tāpēc kvalitatīvajai

kontentalīzei par konceptuāliem kodiem tika izvēlēti vērtības kritēriji, kuri tika izveidoti šī pētījuma 1.2.2 apakšnodaļā, pamatojoties uz Džona Džūija "Vērtējuma teoriju" (Dewey, 1960):

- 1) studentu darba rezultātu novitāte (konceptuālais kods: "vert-novit");
- 2) studentu darba rezultātu lietderība (konceptuālais kods: "vert-lietder");
- 3) studentu darba rezultātu emocionāla izvērtēšana, ko veica spēles izveidošanā neiesaistīti respondenti (konceptuālais kods: "vert-emoc");
- 4) studentu darba rezultātu izvērtēšana attiecībā par to, kādā mērā tie motivē citus interesentus tālākajām akcijām (konceptuālais kods: "vert-motiv").

Svarīgi atzīmēt, ka teorētiskajā daļā tika izveidots vēl piektais vērtības kritērijs: "izvirzīto mērķu un to sasniegšanai izmantoto līdzekļu attiecības". Bet ne AVġ skolēniem, ne kontaktsemināra dalībniekiem nebija pieejama attiecīga informācija, lai vērtētu pēc šī kritērija. Tāpēc viss teksts tika vērtēts un izanalizēts tikai pēc četriem kritērijiem. Kontentalīzes rezultāti ir skatāmi 24. pielikumā.

Demonstrācijai, kādā veidā tika realizēta kontentalīze, daži teksta segmenti, tiem atbilstošie konceptuālie kodi un izskaidrojumi ir doti 22. tabulā. Kontentalīzē iegūtie dati tika apstrādāti ar AQUAD 6.0 datu apstrādes programmu.

Spēles "Discoprovita" dažu AVģ skolēnu un Comenius–Grundtvig kontaktsemināra dalībnieku novērtējuma tekstu kontentanalīzes piemēri

Teksta segmenti	Atbilstošie konceptuālie kodi	Izskaidrojumi
Great! Lifelong learning for life creatively and with fun together with problem solving focus. <i>Lithuania</i>	"vert-emoc"	Respondents novērtēja spēli emocionāli, to raksturojot kā lielisku.
I am going to implement this teaching method at our school. I wish this game would grow into a normally used method of integrated learning. <i>Lithuania</i>	"vert-motiv"	Respondents no spēles ir iedvesmots un motivēts izmantot to kā mācīšanās metodi arī savā skolā.
It would be great if it was published in a book and in this way it could be used in school. <i>Poland</i>	"vert-lietder"	Respondents uzsver, ka publicētas grāmatas veidā šī spēle būtu derīga skolas darbā.
Discoprovita is a new direction of thought and action. <i>Cyprus</i>	"vert-novit"	Respondents vērtē, ka spēle "Discoprovita" ir domas un darbības jauns virziens.
Kopumā izjūtas ļoti pozitīvas! Interesanti jautājumi, uzdevumi. <i>AVģ skolēns</i>	"vert-emoc"	Skolēns, vērtējot emocionāli, spēli uzskata par vērtību.
Great!!! Būtu ļoti lieliski, ja varētu Jūs uzaicināt piedalīties / vadīt kādu "Discoprovita" sesiju kādā no mūsu jauniešu projektiem, piemēram, <i>Comenius</i> , ko gatavojam. Tad rakstīšu, zvanišu un aicināšu. Cerot uz sadarbību. <i>Latvija</i>	"vert-motiv"	Spēle rosināja respondenti tālākām akcijām, un viņa ir motivēta izmantot to savā darbā.
It will help students to think logically and constructively. Maybe, increasing their ability to "think outside the box". Very interesting for students in a practical manner and will help them develop their problem solving abilities for every subject and everyday life. It's an attractive opportunity for students to learn, as it can be tailored for each country and school curriculum. Thank you! <i>Finland</i>	"vert-lietder"	Respondents uzskata, ka "Discoprovita" varētu palīdzēt skolēniem un studentiem domāt konstruktīvi, loģiski, kreatīvi ("ārpus kastes"), praktiskā un atraktīvā veidā attīstīt viņu problēmu risināšanas prasmes. Un šī spēle varētu tikt pielāgota jebkurai valstij un jebkurai mācību programmai.
The idea of the game is very creative. Discoprovita represents an innovation in the field of social habits. <i>Italy</i>	"vert-novit"	Respondents uzskata, ka "Discoprovita" ir inovācija sociālajā sfērā.
Bija ļoti interesanti un to vajadzētu skolās padarīt kā normu – jo, manuprāt, ir svarīga tieši neformālā izglītība, kas LV nav izplatīta un populāra. <i>AVģ skolēns</i>	"vert-lietder"	Skolēns uzskata, ka spēle noderēs neformālai izglītībai Latvijas skolās.

Pamatojoties uz konceptuālo kodu biežumu tabulu (sk. 24. pielikuma sākumā), tika izveidota 23. tabula, kuras pēdējā ailē ir summēti katra konceptuālā koda biežumi.

23. tabula

Konceptuālo kodu biežumi studentu darba rezultāta – spēles "*Discprovita*" vērtējumā

Konceptuālo kodu nozīmes	Konceptuālo kodu biežumi			
	Eiropas pedagogu vērtējumā	Latvijas pedagogu vērtējumā	AVġ skolēnu vērtējumā	Konceptuālo kodu summārie biežumi
Studentu darba rezultāta novitāte	6	0	3	9
Studentu darba rezultāta lietderība	42	8	3	53
Studentu darba rezultāta emocionālā izvērtēšana	36	10	9	54
Spēle motivē tālākajām akcijām	22	10	1	33

Kontentanalīzes rezultātu interpretācija

Pamatojoties uz 23. tabulu, var secināt, ka spēle "*Discprovita*" ir jauna vērtība pēc visiem vērtības četriem kritērijiem, jo respondenti atzīmēja tās lietderību (53) un pievilcību (54); spēle motivēja respondentus arī turpmāk izmantot to savās mācībās un darbā (33). Kā jau varēja gaidīt, spēles novitāte netika daudz atzīmēta (9), jo novitātei ir relatīva daba (Audretsch, 2002) (sk. 1.1. nodaļu).

Tāpat arī kvalitatīvā kontentanalīze parādīja, ka studentu kopā ar pasniedzēju izveidoto spēli "*Discprovita*" var uzskatīt par jaunu vērtību. Tāpēc arī kvantitatīvo un kvalitatīvo pētījumu rezultāti liecina par to, ka C kurss "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā", kas tika organizēts un īstenots saskaņā ar "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgo mācīšanās modeli", veicināja studentu uzņēmību.

Nobeigums

Pētījuma gaitā izdarītie secinājumi tika apvienoti un sistematizēti.

Pētījuma teorētiskas daļas secinājumi

1. Uzņēmējdarbības un uzņēmējspējas pētījumi var tikt izmantoti par pamatu uzņēmības pētniecībai, ja cilvēka rīcība un tās rezultāti tiek apskatīti plašākā sociālā, ne tikai ekonomiskā kontekstā.
2. Uzņēmības būtības pedagoģiskā izpratne, kā arī studentu uzņēmības veicināšanas pedagoģiskie aspekti studiju procesā jābāzē uz veseluma pieeju, un tas arī atbilst pedagoģiskajām tradīcijām sistēmas pētīt un attīstīt holistiski, kā arī uz atziņu, ka mācīšanās ir uzņēmības neatdalāma sastāvdaļa; uzņēmīgiem cilvēkiem piemīt tieksme mācīties darot, mācīties no savām kļūdām un no savas pieredzes.
3. Uzņēmības būtības holistiskā izpratne tika atklāta, ne tikai nosakot uzņēmības deviņus komponentus: personas rakstura iezīmes, motivāciju, izziņu, vajadzības, emocijas, rīcību, prasmes, spējas, mācīšanos un tos raksturojošos 19 kritērijus un 103 rādītājus, bet arī izpētot un atklājot cēloņsakarīgas saites starp uzņēmības komponentiem.
4. Holistiskais uzņēmības strukturālais funkcionālais modelis ne tikai atspoguļo saites starp uzņēmības komponentiem, bet arī parāda, kā tie funkcionē kopā kā sistēma, kā tiek izveidota jauna vērtība un kā šajā procesā pats cilvēks mācās un pilnveido savu uzņēmību. Šajā modelī ir ietvertas vairākas mācīšanās apakšsistēmas – slēgti uz pieredzi balstītās mācīšanās kontūri, un tiem visiem ir kopīgs komponents – "Rīcība".
5. Tas vēlreiz apstiprina atziņu, ka uzņēmību var attīstīt tikai darot, tikai ar rīcību un pati uzņēmība nav iespējama bez atbilstošām rīcībām. Un šī atziņa veido pamatu gan uzņēmības pedagoģiskajai izpratnei, gan arī pedagoģisku pieeju un līdzekļu izstrādei studentu uzņēmības veicināšanai holistiski, nevis attīstot katru tās komponentu atsevišķi.
6. Holistiskā uzņēmības strukturālā funkcionālā modeļa visplašākais mācīšanās kontūrs: "Konteksts" → "Motivācija" → "Izziņa" → "Vajadzības" → "Emocijas" → "Rīcība" → "Rezultāts" (jauna vērtība) → "Konteksts" parāda, kā studenti var pilnveidot savu uzņēmību un radīt jaunas vērtības, vienlaikus paaugstinot savas mācīšanās kvalitāti kopumā.

7. Uzņēmējspējas būtības interpretācija Eiropas mūžizglītības dokumentos kā atbilstošu zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija ir šaura, jo tā atspoguļo mazu (aptuveni vienu piekto) daļu no visas uzņēmējspējas būtības.
8. Kompetences jēdziens, kas pedagoģijā pieņemts kā zināšanu, prasmju un attieksmju kombinācija, ir jāpaplašina vismaz ar rīcību vai rīkoties spēju, jo, kā parādīja pētījums, uzņēmības atslēgas determinante ir jauna vērtība, un to var radīt tikai ar noteiktu rīcību. Nevar nonākt pie jaunas vērtības tikai ar zināšanām, prasmēm un attieksmi, jo tās ir tikai paša cilvēka potenciāls un var būt aktivizētas un realizēties par vērtību tikai ar attiecīgu uzvedību vai rīcību.
9. Uzņēmība – tā ir cēloņsakarīgi saistīta cilvēka rakstura iezīmju, motivācijas, izziņas, vajadzību, emociju, prasmju, spēju, mācīšanās un rīcības dinamiska sistēma, balstoties uz kuru cilvēks mijiedarbojas ar kontekstu, lai identificētu, radītu un īstenotu iespējas līdz jaunas vērtības veidošanai.
10. Kopā ar iedzimtību, kuru nav iespējams ietekmēt, pastāv arī tādi uzņēmības elementi, kurus var attīstīt. Uz to arī studentu uzņēmības veicināšanai ir jābūt virzītai.
11. Gan sabiedriskās iekārtas un valsts iekārtas tipi, gan ģimene kā lomu modelis, gan arī augstskolu organizācijas kultūra ir svarīgi studentu uzņēmību noteicošie faktori.
12. Mūsdienā Latvijas pedagoģiskā doma skolotājiem izvirza tādas prasības, kurās izpaužas uzņēmības raksturīgās pazīmes multidimensionālos daudzveidīgos kontekstos.
13. Uzņēmību iespējams attīstīt gandrīz jebkurā studiju saturā daudzdisciplīnu un starpdisciplīnu kontekstā, ja mācīšanās tiek organizēta kā uzņēmējdarbības process atbilstoši tā principiem un posmiem un studenti mācīsies kā uzņēmēji – no savām kļūdām, balstoties uz savu pieredzi, darot un reflektējot. Bet, lai tas notiktu, studiju procesam jābūt organizētam atbilstoši reāla uzņēmuma veidošanas principiem. Tāpēc arī "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" ir piemērots šim mērķim, jo tā četri posmi imitē uzņēmēju rīcību uzņēmējdarbībā: 1. posmā notiek problēmu izpēte un ideju attīstīšana (mācās, balstoties uz *savu pieredzi*), 2. un 3. posmā studenti plāno, organizē, realizē un kontrolē (*mācās darot*), bet 4. posmā novērtē iegūtās zināšanas un prasmes, tiek izveidotas attieksmes, sapratnes, nozīmes un tiek uzkrāta pieredze sociālā kontekstā (mācās *reflektējot*). Tradicionālās lekcijas, kas ir paredzētas noteiktu zināšanu iegūšanai, izmantojot tikai kognitīvās mācīšanas un mācīšanās metodes, nevar veicināt studentu uzņēmību. Lai kļūtu vairāk uzņēmīgi,

studentiem vajadzētu mācīties konstruktīvistiski, balstoties uz savu pieredzi, apvienojot teorētiskās zināšanas ar to praktisko pielietošanu.

14. Uzņēmību veicinošs studiju process jāorganizē atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādņem pedagoģijā: mācību centrā jābūt studentam, viņa interesēm, vajadzībām un pieredzei, uz kuru jābalstās gan mācību vielas izvēlē, gan arī izvēloties mācību organizācijas metodes un formas. Šajā procesā studentiem jābūt aktīviem, kreatīviem, personiski atbildīgiem par savas mācīšanās rezultātiem un spējīgiem tos novērtēt, kā arī spējīgiem palīdzēt sev un citiem. Pasniedzējam jābūt koordinatoram, kolēģim un fasilitatoram, gatavam palīdzēt studentiem un motivēt viņus sadarboties ne tikai studiju ietvaros, bet arī ārpus augstskolas sienām plašā sabiedriskā kontekstā. Mācībās jābūt teorijas un prakses ciešai vienotībai, kurā studenti skaidri apzinās, kā dzīvē izmantot iegūtās zināšanas un prasmes, un to arī dara, lai risinātu reālās dzīves problēmas. Mācību procesa garam un atmosfērai jābūt demokrātiskai, patīkamai un draudzīgai.
15. Studiju process, kas tiek organizēts atbilstoši "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgajam mācīšanās modelim", uzlabo arī augstskolu izglītības vispārējo kvalitāti.

Pētījuma empīriskās daļas secinājumi

1. Mērķgrupas studenti uzskata, ka viņiem un viņu kursa biedriem no mūžizglītības pamatprasmēm visvājāk ir attīstīta uzņēmējspēja (uzņēmība), bet, lai dzīvē kļūtu veiksmīgi, tieši uzņēmība ir visvairāk vajadzīga, bet ar pašreizējo studiju organizācijas formu to nevar pilnveidot. Tāpēc pētījums "Studentu uzņēmības izpēte studiju procesā" ir aktuāls arī Latvijas Universitātes studentiem.
2. Studiju process nevar veicināt studentu uzņēmību, ja nodarbībās iegūtās teorētiskās zināšanas studenti neizmanto praksē un nemācās darot.
3. Latvijas augstskolu studenti uzskata, ka uzņēmības visbūtiskākais faktors ir "Kreativitāte un elastība mainīgos apstākļos" (īpašvērtība – 8,958; dispersijas procents – 22,394.). Pārējiem četriem faktoriem: 2) "Problēmu risināšanas prasmes"; 3) "Kontroles lokuss un sasnieguma motivācija"; 4) "Kritiskā domāšana un procesu vadīšana" un 5) "Organizatoriskās prasmes" ir krietni mazākas īpašvērtības – no 1,273 līdz 1,930. Tā kā šie faktori saturiski atbilst uzņēmības komponentiem, kas noteikti, pamatojoties uz uzņēmības teorijām, šā pētījuma teorētiskās daļas visas atziņas ir piemērojamas arī Latvijas augstskolu kontekstā, bet ar noteikumu, ka lielākais akcents jāliek uz kreativitāti un elastību mainīgos apstākļos.

4. Studiju kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" tika aprobēts "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis", jo paša kursa īstenošana notika pēc šā modeļa posmiem. Gan docētājas veiktā pedagoģiskā procesa analīze, gan studentu kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" īstenošanas rakstura novērtēšana parādīja, ka šis kurss bija vairāk uzņēmību veicinošs nekā tradicionāls un tas tika īstenots atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagoģijā.
5. Studentu par C kursu "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" refleksijas kontentanalīzes rezultātu interpretācija liecina par to, ka šis kurss pilnveidoja studentiem tādas personas īpašības un rīcību, kas raksturo uzņēmību.
6. Studentu darba rezultāta – spēles "*Discoprovida*" ārējais novērtējums, kura rezultātā tika iegūti gan kvalitatīvi, gan kvantitatīvi dati, parādīja, ka šo spēli var uzskatīt par jaunu vērtību. Bet, tā kā jaunas vērtības izveidošana ir uzņēmējspējas un uzņēmības atslēgas determinante, var secināt, ka C kurss "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā", kas tika organizēts un īstenots saskaņā ar "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgo mācīšanās modeli", veicināja studentu uzņēmību.

Tāpat pētījuma mērķis izpētīt uzņēmības būtību un tās pedagoģisko izpratni, izstrādāt un aprobēt studentu uzņēmības veicināšanas mācīšanās modeli studiju procesā augstskolā ir sasniegts un, lai to īstenotu, tika izpildīti arī visi uzdevumi.

Balstoties uz secinājumiem, tika izvirzītas tēzes aizstāvēšanai.

Tēzes aizstāvēšanai

1. Uzņēmība ir vairāk nekā zināšanu, prasmju un attieksmju aditīva kombinācija, kas parasti veido kompetenču bāzi. Uzņēmība ir cēloņsakarīgi saistīta personas iezīmju, motivācijas, vajadzību, emociju, spēju, prasmju, mācīšanās, rīcības un izziņas (izziņa ietver sevi domāšanu, orientēšanos mainīgos apstākļos, pašvērtējumu un attieksmi) dinamiska sistēma, kuras pamatā cilvēks mijiedarbojas ar kontekstu, lai identificētu, ģenerētu un realizētu iespējas jaunu vērtību veidošanai. Uzņēmībā sevišķi nozīmīga ir rīcības komponenta loma, jo jaunā vērtība, kas ir uzņēmības atslēgas determinante, var tikt izveidota tikai cilvēka rīcības rezultātā.
2. Tā kā uzņēmība ir dinamiska sistēma, tā jāattīsta holistiski, organizējot studiju kā uzņēmējdarbības procesu, studentiem dodot iespēju piedalīties reāla uzņēmuma visos

posmos – no iespēju identificēšanas vai jaunas idejas ģenerēšanas līdz problēmu attīstīšanai, risināšanai un ideju realizēšanai grupā un jaunu vērtību veidošanai un rezultātu novērtēšanai. Latvijas augstskolu studentu uzņēmības veicināšanā īpašs uzsvars jāliek uz kreativitātes un elastības attīstīšanu mainīgos apstākļos, un tas ir iespējams, ja studenti apgūst dažādas praktiskās kreativitātes tehnikas un tās plaši izmanto mainīgos multidisciplināros kontekstos reālās dzīves problēmu kreatīvai risināšanai.

3. Uzņēmību veicinošs studiju process jāorganizē atbilstoši humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagogijā: studiju saturs un metodes ir jācentrē uz studentiem un tām jāatbilst viņu pieredzei un vajadzībām; studentiem savās studijās jākombinē konstruktīvistiskās un uz pieredzi balstītās mācīšanās metodes; jāmotivē studentu sadarbība un aktīva piedalīšanās reālās dzīves problēmu risināšanā, izmantojot studijās iegūtās zināšanas un prasmes; formālā studiju vide jāpaplašina no universitātes auditorijām līdz sabiedrībai; studiju garam ir jābūt neformāli demokrātiskam un priekšroka ir jādod sadarbībai, nevis sacensībai.

Pētījuma robežas

1. Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis tika aprobēts angļu–latviešu bilingvālajā brīvas izvēles C kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā", kurā uzņēmība kā dzīves prasme tika veicināta, dabiski apvienojot to ar studentu angļu darba valodas pilnveidošanu. Lai tālāk izpētītu, cik efektīvi var veicināt studentu uzņēmību un vienlaicīgi arī sasniegt studiju galvenos mērķus citu specialitāšu studentiem, pēc šī modeļa vajadzētu organizēt arī citus studiju kursus un pētīt to rezultātus.
2. C kursā piedalījās 13 LU PPF studenti. Tas nodrošināja piemērotus nosacījumus aktīvai sadarbībai un grupā veicināja draudzīgu attiecību veidošanos. Lielā studentu grupā būs cita specifika un, iespējams, būs grūtāk organizēt līdzīgu darbu.

Pētījuma validitāte un ticamība

Pētījuma kopēja **validitāte** tika nodrošināta, pielietojot jauktās kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes un integrējot to rezultātus pētījuma katrā posmā, kā arī ar holistisku pieeju uzņēmības būtības induktīvai izpētei. Tā bija tendēta uz tās dziļu un vispusīgu izstudēšanu, maksimāli apvienojot dažādu uzņēmības un uzņēmējdarbības teoriju atziņas no ekonomikas, menedžmenta, uzņēmējdarbības, biznesa, izglītības politikas, psiholoģijas, socioloģijas, antropoloģijas, lai daudzpusīgi atklātu uzņēmības būtību. Turklāt

pētījuma katrā posmā empīrisko metožu izmantošana bija saskaņota ar atbilstošām prasībām un rekomendācijām.

Pētījuma "Studentu uzņēmības izpēte studiju procesā" ticamība ir nosacīta ar to, ka tas ir darbības pētījums, kura katrs posms ir detalizēti aprakstīts, tāpēc jebkurš cits pētnieks šo pētījumu var atkārtot.

Diskusija

Promocijas darbā tika izpētīta uzņēmības būtība, kas parādīja, ka uzņēmība ir sistēma un to studiju procesā var veicināt holistiski, nevis attīstot katru tās komponentu atsevišķi. "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgais mācīšanās modelis" imitē uzņēmējdarbības procesu tādā veidā, kuru reāli ir iespējams īstenot daudzās studiju disciplīnās. Bet studentu uzņēmības attīstīšanas vislabāko efektu var sasniegt multidisciplinārā studiju kontekstā, jo īsta dzīve pati ir daudzpriekšmetiska. Tātad, ja šodien studentu uzņēmības attīstīšana ir kļuvusi par vienu no aktuālākajiem pedagoģiskiem uzdevumiem un tās veicināšanas modelis tika izstrādāts un aprobēts šajā pētījumā, jautājums diskusijai varētu būt par augstskolu docētāju gatavību un gribēšanu mainīt studiju organizācijas formu un dot iespēju studentiem un ierosināt viņus mācīties saskaņā ar "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgo mācīšanās modeli". Šīs pārmaiņas varētu ietekmēt arī visas universitātes studiju organizāciju, lai nodrošinātu starpdisciplināru un multidisciplināru integrēšanu gan vienas fakultātes, gan arī starpfakultāšu un starpuniversitāšu ietvaros.

Šajā sakarā diskusijai tiek izvirzīts arī jautājums par nepieciešamību izveidot jaunus "*Discoprovisa*" multipriekšmetiskus uzdevumus un mācību līdzekļus vidusskolēniem un augstskolu studentiem. Cik lielā mērā var sagaidīt reālu atbalstu tāda mācību līdzekļa izveidošanai un izplatīšanai no atbilstošām izglītības struktūrām? Varbūt tā būs tikai autores personiskā iniciatīva, kura tiks vairāk novērtēta ārpus Latvijas?

Diskusijai ir izvirzīts vēl viens jautājums par studentu mācīšanās un darba rezultātu pielietojamību un virzību uz reālās dzīves izaicinājumiem, kā arī par aktīvu un proaktīvu saikņu izveidošanu starp studijām augstskolās un sabiedrības vajadzībām. Tas, cik lielā mērā mūsu augstskolas ir gatavas strādāt elastīgi, kombinējot tradicionālo darbu universitātē ar "gājieni" ārā no universitātes auditorijām, un ievest reālajā dzīvē atklājumus, izdarītos nodarbībās, var kalpot par izteiktu radītāju tam, cik nopietni augstskolas ir tiešām ieinteresētas attīstīt savu studentu uzņēmību un uzņēmējspēju.

Ieteikumi augstskolu docētājiem studentu uzņēmības veicināšanai

Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem un izdarītajiem secinājumiem, tika izstrādāti šādi ieteikumi augstskolu docētājiem studentu uzņēmības veicināšanai studiju procesā.

1. Docētājiem nevajadzētu censties attīstīt uzņēmības atsevišķus komponentus, bet gan dot iespēju studentiem studiju kontekstā piedalīties "Studentu uzņēmības veicināšanas secīgā mācīšanās modeļa" visos posmos, kas atbilst reāla uzņēmuma veidošanas loģikai, sākot ar problēmas izpēti un risināšanu komandā un beidzot ar idejas realizēšanu un rezultātu novērtēšanu.
2. Latvijas augstskolās sevišķa uzmanība jāpievērš kreativitātei un elastībai mainīgos apstākļos. Lai to nodrošinātu, studentiem jāpievērš praktiskās kreativitātes dažādas tehnikas kā, piemēram, dažādu disciplīnu ideju integrācija vai laterālas domāšanas paņēmieni, un studenti jāmotivē tos pielietot speciāli konstruētos mainīgos studiju kontekstos nestandarta ideju un iespēju radīšanai.
3. Teorijai vajadzētu būt orientētai uz praksi; docētājiem ir jāattīsta studentos ieradums domāt par teorētisko zināšanu praktiskiem pielietojumiem, lai tās izmantotu esošo un perspektīvo reālās dzīves problēmu atrisināšanai dažādās dimensijās, tā apmierinot gan savas, gan citu cilvēku vajadzības.
4. Studiju materiālam vajadzētu balstīties uz studentu pieredzi un jābūt tam atbilstošam. Studiju gaitā pieļaujamas arī problēmas, ne vienmēr visam jābūt iepriekš stingri noteiktam un fiksētam.
5. Studentus vajadzētu iedrošināt būt radošiem un zinātkāriem, nevis pasīviem un receptīviem; tajā pašā laikā docētājam, pat ļoti kompetentam, vajadzētu uzvesties vairāk kā koordinātoram un kolēģim.
6. Studentu novērtējumam vajadzētu būt ar kolaboratīvu raksturu, kas vērsts arī uz to, lai studenti varētu mācīties novērtēt procesus un to rezultātus.
7. Ētosam vajadzētu būt sociālam un demokrātiskam, nevis bezpersoniskam un formālam. Studiju procesā starp studentiem vajadzētu veicināt sadarbības, nevis sacensības attiecības.
8. Studiju atrašanās vietu vajadzētu paplašināt no universitātes auditorijām uz sabiedrību ar dažādiem reālās dzīves kontekstiem, kuros studenti varētu savas radošās idejas realizēt īstās jaunās vērtībās. Tāpēc docētājiem vēlams kooperēties un izveidot starpdisciplināru

kontekstu ne tikai vienas fakultātes, bet arī starpfakultāšu un starpuniversitāšu līmenī, lai dažādu specializāciju studenti, strādājot kopējos projektos, varētu vispusīgi atrisināt reālās dzīves problēmas, nevis darboties tikai atsevišķu disciplīnu mācību grāmatās doto studiju materiālu rāmjos.

Pateicības

Izsaku sirsnīgu pateicību Latvijas Universitātes Pedagoģijas doktora studiju programmas visiem profesoriem par lekcijām, metodoloģiskiem semināriem un kolokvijiem, kas palīdzēja izveidot pamatu pedagoģisko teoriju un pētījumu būtības izpratnei un pilnveidoties kā pētniekam.

Vislielākā pateicība promocijas darba vadītājam, Latvijas Universitātes prof., Dr.habil.paed. Tatjanai Koķei par vērtīgākajiem padomiem, sadarbību un mērķtiecīgo atbalstu disertācijas tapšanā, recenzentiem: akadēmiķei, Dr.habil.oec. Baibai Rivžai par konstruktīvo diskusiju un vērtīgiem ieteikumiem; LU prof., Dr. habil. paed. Irīnai Maslo par disertācijas analīzi un piedāvātajām iespējām publicēt rakstus starptautiski citējamās zinātniskos žurnālos, kā arī par iespēju iemācīties izmantot kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD; Tibingena Universitātes prof., Dr. Ginteram Huberam (Günter Huber) par daudzpusīgām diskusijām, saistītām ar promocijas darba vairākiem aspektiem, kā arī par nodarbībām par kvalitatīvo datu apstrādes programmas AQUAD izmantošanu.

Īpaši pateicos Rīgas Tehniskās universitātes prof., Dr.oec. Nataļjai Lācei par aktīvo sadarbību, iespējām piedalīties vairākos starptautiskos projektos un kompetentajiem padomiem pētījuma ekonomisko aspektu izpratnei.

Par morālu atbalstu, konstruktīvo kritiku un vērtīgajiem padomiem pētījuma kvalitatīvo un kvantitatīvo rezultātu interpretēšanas posmā, kā arī par palīdzību domu formulēšanā latviešu valodā vēlos pateikt lielu paldies savām draudzenēm Dr. paed. Andrai Fernātei un Dr. paed. Ritai Birziņai un par drauga plecu LU doktorantei Ingrīdai Muraškovskai.

Pateicos Zintai Stikutei par promocijas darba korektūru lasīšanu.

Par kvantitatīvo datu vākšanu un aptaujas īstenošanu izsaku pateicību LU, RTU, Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas, Starptautiskās praktiskās psiholoģijas augstskolas, Liepājas Pedagoģijas augstskolas, Daugavpils Pedagoģiskās universitātes, Rēzeknes Augstskolas Pedagoģijas fakultātes docētājiem un studentiem.

No visas sirds pateicos ģimenei par izturību, atbalstu un iecietību promocijas darba tapšanas gaitā: manam vīram Edvīnam Rutkevičam arī par palīdzību promocijas darba latviešu valodas versijas rakstīšanā un meitai Diānai Rutkevičai par gatavību palīdzēt jebkurā nepieciešamā situācijā.

Un visdziļākā pateicība maniem vecākiem: tēvam Aleksandram Oganisjanam un mātei Kimai Zohrabjanai par to, ka viņi mīlēja, rūpējās par mani un audzināja mani tādas kvalitātes, kuras palīdzēja pārvarēt grūtības šajā darbā.

Bibliogrāfija

1. **Albrehta, Dz.** (1998). *Pētīšanas metodes pedagogijā. Metodiska izstrādne.* Rīga: Mācību grāmata.
2. **Augstākās izglītības padome.** (2006). *Izglītības attīstības koncepcija 2007.–2013. gadam* (Ministru kabineta rīkojums Nr.742). Skatīts 2009. g. 12. jūn. http://www.aip.lv/eng_info.htm
3. **Augstākās izglītības padome.** (2003). *Universitāšu reformu programma.* (Projekts). Skatīts 2009. g. 10. apr. http://www.aip.lv/files/universitasu_reforma_20030423.doc
4. **Augstākās izglītības padome.** (2000). *Augstskolu likums. 5. pants. Augstskolu uzdevumi* (ar grozījumiem, kas izdarīti ar 23.11.2000. likumu, kas stājās spēkā no 26.12.2000). Skatīts 2008. g. 5. jūn. C:\Documents and Settings\user\Desktop\dokumenti_augstskolas_izglitiba\augstskolu_likums.mht
5. **Bikse, V.** (2009). *Pētījums "Latvijas progress uzņēmējdarbības izglītības attīstībā pēc iestājas Eiropas Savienībā.* Rīga: Latvijas Universitāte, Ekonomikas un vadības fakultāte, Eiropas Komisijas pārstāvniecība Latvijā.
6. **Bikse, V.** (2004) Uzņēmējspēju attīstīšana: starptautiskā pieredze, problēmas un risinājumi. E. Dubra (Red.), *Latvijas Universitātes raksti, 671. sējums, Ekonomika, III,* (38.–47. lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.
7. **Čehlova, Z.** (2006). Humanizācija kā skolotāja personības harmonizācija. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 615–619). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
8. **Čehlova, Z.** (2003). Metodoloģija kā fundamentāls uz praksi orientēts pedagogijas pamats. *ATEE. Spring University. Changing Education in a Changing Society. Teachers, Students, Pupils in a Learning Society* (pp. 281–289). Rīga: Izglītības soļi.
9. **Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis.** (2006). *Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā* (2006/962/EK). Briselē. Skatīts 2008. g. 2. apr. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:lv:PDF>
10. **Garleja, R., & Kangro, I.** (2006). Pētnieciskā darba loma studijās. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 179–190). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.

11. **Geske, A., & Grīnfelds, A.** (2006). *Izglītības pētniecība. Mācību grāmata augstskolu izglītības un pedagoģijas profesionālo un akadēmisko studiju programmu studentiem.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
12. **Geske, A., & Grīnfelds, A.** (2001). *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes.* Rīga: RaKa.
13. **Geidžs, N., & Berliners, D.** (1998). *Pedagoģiskā psiholoģija* (tulk. no angl. val. Zane Rozenberga). Rīgā: Zvaigzne ABC.
14. **Helds, J.** (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. I. Maslo (Red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību: Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti* (31.–35. lpp.). Rīga, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte: LU Akademiskais apgāds.
15. **Izglītības un zinātnes ministrija.** (2004). *Profesijas standarts. Reģistrācijas numurs PS 0238. Profesija – Skolotājs* (Apstiprināts ar LR Izglītības un zinātnes ministrijas 2004. gada 27. februāra rīkojumu Nr. 116). Rīga: IZM. Skatīts 2008. g. 10. febr. http://www.izmpia.gov.lv/Standartu_reg/Skolotajs.pdf
16. **Izglītības un zinātnes ministrija.** (2002). *Uzņēmējdarbības profesijas standarts. Reģistrācijas numurs PS 0119. Profesija – Uzņēmējdarbības (komercdarbības speciālists)* (Apstiprināts ar LR Izglītības un zinātnes ministrijas 2002. gada 25. septembra rīkojumu Nr. 524). Rīga: IZM. Skatīts 2008. g. 4. sept. http://www.izmpic.lv/Standartu_reg/Komercdarbibas_specialists.pdf
17. **Koķe, T.** (2005). Pētnieka izaugsme doktorantūras studijās: aktualitātes un prasības. T. Koķe (Red.), *Pētījumi pieaugušo pedagoģijā.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
18. **Koķe, T.** (2002). Mūžizglītības pedagoģiskie pamati. *Skolotājs*, 2, 4.–8.
19. **Koķe, T.** (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes.* Rīga: SIA "Mācību apgāds NT".
20. **Kropļijs, A., & Raščevska, M.** (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs.* Rīga: RaKa.
21. **Krūze, A. & Kurilova, T.** (2006). Pedagoģijas vēsture kā studiju kurss nākamo pirmsskolas skolotāju izglītībā. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 945–949). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
22. **Lasmanis, A., & Kangro, I.** (2004). *Faktoru analīze.* Rīga: Izglītības soļi.
23. **Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija.** (2009). *Terminoloģijas Jaunumi* (16). Rīga: LZA TK, LU Latviešu valodas institūts.

24. **Latvijas Zinātnes padome** (2002). *Augstākās izglītības, zinātnes un tehnoloģiju attīstības vadlīnijas 2002.–2010. gadam*. Skatīts 2008. g. 12. febr.
http://www.lzp.gov.lv/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=87
25. **Lieģeniece, D.** (2002). *Ievads andragoģijā jeb mācīšanās "būt" pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa.
26. **Lieģeniece, D.** (1999). *Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā (5-7 gadu vecumā)*. Rīga: RaKa.
27. **Maslo, I.** (2006 a). Mācīšanās kā integratīvs intrapersonisks un interpersonisks process. I. Maslo (Red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību: Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti* (20.–26. lpp.). Rīga, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte: LU Akademiskais apgāds.
28. **Maslo, I.** (2006 b). Mācīšanās kā integratīvs introspektīvs process. I. Maslo (Red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību: Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti* (27.–30. lpp.). Rīga, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte: LU Akademiskais apgāds.
29. **Maslo, I.** (2006 c). Skolotāju socialintegrējošās darbības modelēšana. I. Maslo (Red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību: Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti* (35.–44. lpp.). Rīga, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte: LU Akademiskais apgāds.
30. **Raščevska, M.** (2005). *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija*. Rīga: RaKa.
31. **Raščevska, M. & Kristapsons, S.** (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Izglītības solī.
32. **Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija.** (2006). *Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007-2013* (Ministru kabineta 2006.gada 4.jūlija noteikumi Nr.564).
33. **Rivža, B., & Krūzmētra, M.** (2007). Ievads. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā. Stratēģiskās analīzes komisija. Zinātniski pētnieciskie raksti*, 7.–16. Rīga: Latvijas Valsts prezidenta kanceleja, Zinātne.
34. **Rivža, B.** (2005, augusts). *Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmā vietā 2005–2025* [Powerpoint slides]. Rīga: RPIVA. Skatīts 2009. g. 5. janv.
http://www.aip.lv/files/Latvijas_Modelis.ppt
35. **RPIVA.** (1999). *Uzņēmības un uzdrīkstēšanās veidošanās skolā*. Rīga: "Vārti".

36. **Rubene, Z.** (2006 a). Kritiskās domāšanas aktualitāte augstākās izglītības reformu kontekstā. I. Žogla & I. Kangro (Red.), *Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes raksti. 700. sējums* (9.–17. lpp.). Rīga: Latvijas Universitāte.
37. **Rubene, Z.** (2006 c). Pašnoteiktās mācīšanās izpratne jauniešu kritiskās domāšanas izpētes kontekstā studiju procesā. Sociālpedagoģiskās pieejas teorētiskais pamatojums plaisas pārvarēšanai starp teoriju un praksi. I. Maslo (Red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību: Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti* (72.–89. lpp.). Rīga, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte: LU Akademiskais apgāds.
38. **Rutka, L.** (2008). Pedagoģiskā procesa psiholoģiskie faktori. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 104–116). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
39. **Sloka, B., Kristaps, G., Dzelme, J., Vaivads, J., Rivža, B., Okoloviča, L., et al.** (2007). *Darba tirgus pētījums "Profesionālās un augstākās izglītības programmu atbilstība darba tirgus prasībām": ES struktūrfondu nacionālā programma "Darba tirgus pētījumi"* (Projekts "Labklājības ministrijas pētījumi" Nr. VPD1/ESF/NVA/04/NP/3.1.5.1/0001/0003). Rīga: Latvijas Universitāte, LR Labklājības ministrija. Skatīts 2009. g. 27. apr. http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/petijumi/profesionala_augstaka_izglitiba.pdf
40. **Špona, A., & Čehlova, Z.** (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
41. **Špona, A.** (2006). *Audzinašanas process. Teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
42. **Zepa, B., Treikale, O., Selecka, A., Supule, I., Krisane, J., Tomsone, I., et al.** (2004). *Sabiedrības integrācija un uzņēmējdarbība: etniskais aspekts / Society integration and business: The ethnic dimension* (R. Karnite, Red.). Riga: Baltic Institute of Social Sciences, Latvian Academy of Sciences Institute of Economics.
43. **Žogla, I.** (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
44. **ACEID** (The Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development). (1994). *Becoming enterprising: Technical guidelines*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
45. **Adizes, I.** (2004). *The ideal executive. Why you cannot be one and what to do about it. A New paradigm for management*. Santa Barbara: The Adizes Institute Publishing.
46. **Ajzen, I.** (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd ed.). Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education. Retrieved 26 May, 2009 from

<http://site.ebrary.com/lib/latvia/Doc?id=10161279&ppg=171>

47. **Allwood, J.** (1973). The Concepts of holism and reductionism in sociological theory. Forskningsrapport Fran Sociologiska Institutionen Vid Goteborgs Universitet, Nr. 27, p. 34.
48. **Antonites, A. J. & Van Vuuren, J.J.** (2005). Inducing entrepreneurial creativity, innovation and opportunity – finding skills. *SAJEMS NS* 8(3), 255–271.
49. **Audretsch, D.** (2002). Entrepreneurship: A survey of the literature. Prepared for the European Commission, Enterprise Directorate General. London: Centre for Economic Policy Research (CEPR) & Indiana University: Institute for Development Strategies. Retrieved 2 April, 2009 from <http://www.ebg.org.cn/admin/eWebEditor/UploadFile/200862611728397.pdf>
50. **Bandura, A.** (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.
51. **Bandura, A., & Menlove, F.** (1968). Factors determining vicarious extinction of avoidance behaviour through symbolic modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 99–108.
52. **Bandura, A., & Walters, R.H.** (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
53. **Barnett, R.** (1994). The limits of competence: knowledge, higher education, and society. Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
54. **Berge, H., Ramaekers S., Brinkkemper, S., & Pilot, A.** (2005). *Netherware: analysis, results and success factors of the designed curriculum unit* (Report on EMP-project 2004-2005. UU-CS-2006-016). Utrecht University, IVLOS: Institute of Education & Department of Information and Computing Sciences.
55. **Binks, M., Starkey, K., & Mahon, C.L.** (2006). Entrepreneurship education and the business school. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18 (1), 1–18.
56. **Blinkena, A.** (Ed.). (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
57. **Blūma, D.** (2008). Teacher Education in the Context of the Bologna Process. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 673–680). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.

58. **Blūma, D.** (2001). Shift of paradigms in the qualification of university lecturers. *LU Zinātniskie raksti Nr.635. Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē* (pp. 29–34). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
59. **Bosma, N., Stigter, H., & Wennekers, S.** (2002). The long road to the entrepreneurial society. *Global entrepreneurship monitor, the Netherlands 2001*. Zoetermeer: EIM Business & Policy Research.
60. **Boud, D. Keogh, R., & Walker, D.** (Eds). (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
61. **Braun, G.** (2008). Evaluating international entrepreneurship education programmes: Lessons from experience. In G. Braun, P. Kyrö & S. Speer (Eds.), *Evaluating, experiencing and creating entrepreneurial and enterprising networks* (pp. 93–112). Tepere.
62. **Brereton, D. & Jones, O.** (2001). *Social networks and business startups: A first-hand account of entrepreneurship* (Working paper 2001–November). Manchester, UK: Manchester Metropolitan University Business School. Retrieved from <http://www.ribm.mmu.ac.uk/wps/papers/01-21.pdf>
63. **Brewer, J., Hunter, A.** (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newberry Park, CA: Sage.
64. **Bridge, R.** (2005). *How I made it. 40 successful entrepreneurs reveal all*. (Reprinted twice in 2005). London: The Sunday Times. Kogan Page Limited.
65. **Brockhaus, R.H., & Horvitz, P.S.** (1986). The psychology of the entrepreneur. In D.L. Sexton & R.W. Smilor (Eds.), *The art and science of entrepreneurship* (pp. 25–48). Cambridge, Mass: Ballinger Publishing.
66. **Brockhaus R.** (1982). The psychology of the entrepreneur. In C.A. Kent, D.L. Sexton & K.H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 39–57). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.
67. **Brockhaus, R.** (1980). Risk taking propensity of entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 23(3), 509–520.
68. **Bruner, J.** (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press.
69. **Bruno, A. & Tyebjee, T.** (1982). The environment for entrepreneurship. In C. A. Kent, D. Sexton & K. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 289–307). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
70. **Brzovic, K., & Matz I.** (2009). Students advise fortune 500 company: Designed a problembased learning community. *Business Communication Quarterly*, 72(1), 21–34.

71. **Bull, I., & Willard, G.** (1993), Towards a theory of entrepreneurship. Elsevier Science Publishing. *Journal of Business Venturing*, 8, 183–195.
72. **Bygrave, W.** (1993). Theory building in the entrepreneurship paradigm. *Journal of Business Venturing*, 8(3), 225–280.
73. **Bygrave, W., & Hofer, C.** (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 13–22.
74. **Caird, S. P.** (1993). What do psychological tests suggest about Entrepreneurs. *Journal of Psychology*, 8(6), 11–20.
75. **Cantillon, R.** (1755). *Essay on the Nature of Commerce in General* (Essaisur la nature du commerce en general). Retrieved 10 January, 2008 from <http://socserv.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/cantillon/essay3.txt>
76. **Caprio, M.** (1994). Easing into constructivism: Connecting meaningful learning with student experience. *Journal of College Science Teaching*, 23(4), 210–212.
77. **Carlsen, A.** (2009, 19 June). *Speech at ASEM LLL HUB network 4 "National strategies of Lifelong Learning" meeting of coordinators*. Riga: University of Latvia.
78. **Carr, W., & Kemmis, S.** (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
79. **Carton, R., Hofer, Ch., & Meeks, M.** (1998). The entrepreneur and entrepreneurship: Operational definitions of their role in society. The University of Georgia Terry College of Business. Retrieved 25 May, 2008 from <http://www.sbaer.uca.edu/research/1998/ICSB/k004.htm>
80. **CDEST** (Commonwealth Department of Education, Science and Training). (2002). *Enterprise education in secondary schools*. Carlton South, Australia: Curriculum Corporation.
81. **Chaiken, S.** (1987). The heuristic model of persuasion. In M. P. Zanna, J. M. Olson, & C. P. Herman (Eds.), *Social influence: The Ontario symposium* (Vol. 5, pp. 3–39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
82. **Chell, E.** (2007). Social enterprise and entrepreneurship: Towards a convergent theory of the entrepreneurial process. *International Small Business Journal*, 25(1), 5–26.
83. **Choueke, R., & Armstrong, R.** (1998). The learning organisation in small and medium-sized enterprises a destination or a journey? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 4(2), 129–140.

84. **Churchill, N.** (1992). Research issues in entrepreneurship. In D.L. Sexton & J.D. Kasarda (Eds.), *The State of the art of entrepreneurs* (pp. 579–596). Boston, Mass.: PWS-Kent Pub. Co.
85. **Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K.** (2005). *Research methods in education*. (5th ed.). London: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
86. **Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
87. **Collins, O., & Moore, D.** (1970). *The organization makers: a behavioral study of independent entrepreneurs*. New York: Appleton- Century- Crofts.
88. **Commission of the European Communities** (2006). Implementing the Community Lisbon Programme: *Fostering entrepreneurial mindsets through education and Learning* (Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2006) 33 final). Brussels: Commission of the European Communities. Retrieved 4 Sept., 2008 from eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0033en01.pdf –
89. **Commission of the European Communities.** (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning* (COM(2005)548 final). Brussels. Retrieved 12 April, 2008 from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
90. **Cooper, A.C., & Dunkelberg, W.C.** (1984). *Entrepreneurship and Paths to Business Ownership*. Paper No. 846. West Lafayette, Indiana: Krannert Graduate School of Management, Purdue University
91. **Cope, J.** (2003). Entrepreneurial learning and the critical reflection: discontinuous events as triggers for "higher-level" learning. *Management Learning*, 34(4), 429–450.
92. **Creswell, J.** (1999). Mixed method research: Introduction and application. In T. Cijek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455–472). San Diego: Academic Press.
93. **Creswell, J., Goodchild, L., & Turner, P.** (1996). Integrated qualitative and quantitative research: Epistemology, history, and designs. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 11, pp. 90–136). New York: Agathon Press.
94. **Cropley, A.** (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Rīga: Zinātne.

95. **Curran, J., & Stanworth, J.** (1998). Education and training for enterprise: some problems of classification, evaluation, policy and research. *International Small Business Journal*, 7(2), 11–23.
96. **Cusins, P.** (1996). Action learning revisited. *The Journal of Workplace Learning*, 8(6), 45–53.
97. **Darkenwald, G., & Merriam, S.** (1982). *Adult education: foundations of practice*. New York: Harper & Row.
98. **Davies, L.G., & Gibb, A.A.** (1991). Recent research in entrepreneurship. *Proceedings of the 3rd International EIASM Workshop*. London: Gower.
99. **Deakins, D., O'Neill, E., & Mileham, P.** (2000). Executive learning in entrepreneurial firms and the role of external directors. *Education and Training*, 42(4/5), 317–325.
100. **Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1991). A Motivational approach to self: Integration in Personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
101. **Dewey, J.** (1974). *Experience and education*. (First edition in 1963). New York: A Division of Macmillan Publishing Co., Inc., London: Collier Macmillan Publishers.
102. **Dewey, J.** (1960). *Theory of valuation*. *International encyclopedia of unified science* (Vol. 2, No. 4). Chicago: University of Chicago Press.
103. **Draheim, K.** (1972). Factors influencing the rate of formation of technical companies. In A. C. Cooper & J. L. Komives (Eds.), *Technical entrepreneurship: A Symposium* (pp. 3-27). Milwaukee: Center for Venture Management.
104. **Driscoll, M.** (1999). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
105. **Drucker, P.** (1993). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper Business.
106. **Ebbutt, D.** (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In R. G. Bergess (ed.) *Issues in educational research: Qualitative methods* (pp. 152–174). Lewes: Falmer Press.
107. **Elliott, J.** (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
108. **Erkkila, K.** (1996). *Enterprise education in the case of Finland*. Retrieved from ERIC database. (ED434251).
109. **EOS Gallup Europe** (2004). Flash Eurobarometer 160 "Entrepreneurship". European Commission: Directorate-General "Enterprises". Retrieved 3 June, 2007 from http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/survey/rapporten2004.pdf

110. **European Commission. Enterprise Directorate General.** (2004). Final report of the expert group "education for entrepreneurship". Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education.
111. **European Commission. Directorate – General for Education and Culture.** (2004). *Implementation of the "Education and Training 2010" work programme. Education: Lifelong learning policy development. Working group "Key Competences" progress report, November 2004. Key competences for lifelong learning.* Retrieved 23. Oct., 2007 from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
112. **Faltin, G.** (2001). Creating a culture of innovative entrepreneurship. *Journal of International Business and Economy*, 2(1), 123–140.
113. **Festinger, L.** (1954). A Theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
114. **Fiet, J.O.** (2000). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 101–117.
115. **Flick, U.** (2005). *An introduction to qualitative research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
116. **Flora, C.** (2006). Are entrepreneurs born or made? *Rural Development News*, 28 (4), 1–7. Iowa State University: North Central Regional Center for Rural Development.
117. **Fullan, M.** (1993). Why teachers must become change agents. The Professional Teacher. *Educational Leadership*, 50 (6), 12–17.
118. **Gartner, W.** (1990), What are we talking about when we talk about entrepreneurship? Elsevier Science Publishing, *Journal of Business Venturing*, 5, 15–28.
119. **Gartner, W.** (1988). "Who is an Entrepreneur?" is the Wrong Question. *American Journal of Small Business*, Spring, 1–32.
120. **Gartner, W.** (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of Management Review*, 10(4), 696–706.
121. **Gibb, A.A.** (2007). Enterprise in education. Educating tomorrow's entrepreneurs. *Pentti Mankinen 2007*, 1-19. Retrieved 10 June, 2008 from <http://www.enorssi.fi/hankkeet/yritytajyyskasvatus/pdf/Gibb.pdf>
122. **Gibb, A. A.** (2002 a). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry & Higher Education*, 19(3), 135–148.
123. **Gibb, A.A.** (2002 b). In pursuit of a new "enterprise" and "entrepreneurship" paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new

- combinations of knowledge. *International Journal of Management Review*, 4(3), 233–269.
124. **Gibb, A.A.** (1993). The enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business. *International Small Business Journal*, 11(3), 11–34.
 125. **Gollwitzer, P., & Bargh, J.** (Eds). (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford Press.
 126. **Goodman, J.** (1994, October 16). What Makes an Entrepreneur. *ABI/INFORM Trade & Industry*, p. 29.
 127. **Greene, J., & Caracelli, V.** (Eds). (1997). *Advances in mixed method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (New Directions for Evaluation, No. 74). San Francisco: Jossey-Bass.
 128. **Greenwald, A., & Banaji, M.** (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
 129. **Grundy, S.** (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.
 130. **Hair, J. Jr. , Anderson, R., Tatham, R., & Black, W.** (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
 131. **Hannon, P. D.** (2006). Teaching pigeons to dance: sense and meaning in entrepreneurship education. *Education and Training*, 48(5), 296–308.
 132. **Hannon, P.D.** (2005), Philosophies of enterprise and entrepreneurship education and challenges for higher education in the UK. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 6(2), 105–114.
 133. **Hannon, P.D., Collins, L.A., & Smith, A.J.** (2005). Exploring graduate entrepreneurship: A collaborative, co-learned based approach for students, entrepreneurs and educators. *Industry & Higher Education*, 19(1), 11–24.
 134. **Harvard Business School.** (2008). *A European Mapping Initiated by DG Enterprise and Industry. Entrepreneurship in Higher Education* [Handouts of the "Entrepreneurship Education Colloquim on Participant – centered Learning", July 18–25]. Boston, USA: Harvard Business School.
 135. **Hébert, R., & Link, A.** (1989). In search of the meaning of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 1, 39–49.
 136. **Heinonen, J.** (2007). An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship at university level. *Education and Training*, 49(4), 310–324.

137. **Heinonen, J., & Poikkijoki, S.** (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, 25(1), 80–94.
138. **Heidegger, M.** (1968). *What is called thinking? Was heist Denken?* (original title). Transl. by J. Glenn Gray. New York: Harper & Row.
139. **Heider, F.** (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
140. **Herron, L., & Robinson, R.** (1993). A structural model of the effects of entrepreneurial characteristics of venture performance. *Journal of Business Venturing*, 8C, 281–294.
141. **Herzberg, F.** (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World Publishing.
142. **Hjorth, D., & Johannisson, B.** (2007). Learning as an entrepreneurial process. In A. Fayolle (Ed.), *Handbook of research in entrepreneurship education* (Vol. 1, pp. 46–67). Cheltenham, UK: Edward. Elgar Publishing.
143. **Hisrich, R., & Brush, C.** (1984). The woman entrepreneur: Management skills and business problems. *Journal of Small Business Management*, 22, 31–37.
144. **Hofstede, G.** (1980). *Culture's consequences – international differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage Publications.
145. **Hollenbeck, J., & Whitener, E.** (1988). Reclaiming personality traits for personnel selection: Self-esteem as an illustrative case. *Journal of Management*, 14 (1), 81–91.
146. **Holly, P., & Whitehead, D.** (1984). *Action research in Schools: Getting it into perspective*. Classroom action research network. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
147. **Hopkins, D.** (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
148. **Hornaday, J., & Bunker, C.** (1970). The nature of the entrepreneur. *Personnel Psychology*, 23, 47–54.
149. **Hornstein H., Fisch E., & Holmes, M.** (1968). Influence of a model's feeling about his behaviour and his relevance as a comparison other on observers' helping behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 222–226.
150. **Howell, F.** (1994). Action learning and action research management education and development. *The Learning Organisation*, 1(2), 15–22.
151. **Hsieh, H.F., & Shannon S.** (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

152. **Huber, G., & Gürtler, L.** (2004). *AQUAD 6. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen, Germany: Ingeborg Huber Verlag.
153. **Hult, M., & Lennung, S.** (1980). Towards a definition of action- research: a note and bibliography. *Journal of management Studies*, *17*(2), 241–250.
154. **Hynes, B.** (1996). Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Training*, *20*(8), 1–10.
155. **Jarvis, P., Holford J., & Griffin, C.** (2003). *The theory & practice of learning* (2nd edition). London: Routledge Falmer.
156. **Joachim, A. & Wilcox, S.** (2000). Leaders either see dreams or create them. *Marketing News*, March 27. *ABI/INFORM Trade & Industry* 34, p. 7.
157. **Johnson, B.** (1990). Toward a multidimensional model of entrepreneurship: the case of achievement motivation and the entrepreneur. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, *14*(3), 39–54.
158. **Johnson, R.** (1995). Qualitative research in education. *SRATE Journal*, *4*(1), 3–7.
159. **Johnson, C., Marks, S., Matthews, M., & Mike, J.** (1987). *Key skills: Enterprise skills through active learning*. London: Hodder & Stoughton Educational.
160. **Jonassen, D. H.** (1992). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, *39*(3), 5–14.
161. **Jones, C.** (2006). Constructive alignment: A journey for new eyes. *Journal of Enterprising Culture*, *14*(4), 291–306.
162. **Jones, C.** (2005). Creating employability skills in SMEs: Modification through Interaction. *Industry & Higher Education*, *19*(1), 25–34.
163. **Jones, E. E., & Davis, K. E.** (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 219–266). San Diego: Academic Press.
164. **Katz, J.** (2003). The chronology and intellectual trajectory of american entrepreneurship education 1867–1999. *Journal of Business Venturing*, *18*(2), 283–300.
165. **Katz, R.** (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, *52*(5), 90–102.
166. **Kearney, P.** (1999). *Enterprising ways to teach & learn. Book 1. Enterprise principles*. West Hobart, Australia: Enterprise Design Associates Pty Ltd.

167. **Kelley, H. H.** (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press.
168. **Kemmis, S., & McTaggart, R.** (Eds). (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Greelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
169. **Kim, W. C., & Mauborgne, R.** (2005). *Blue ocean strategy*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
170. **Kirzner, I.** (1997). *How markets work: disequilibrium, entrepreneurship and discovery*. London: Institute of Economic Affairs.
171. **Knight, F.** (1942). Profit and entrepreneurial functions. *The Journal of Economic History*, 2 (supplement), 126–132.
172. **Knowles, M.** (1988). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliff, N.J.: Cambridge Adult Education.
173. **Koķe, T.** (2003). Conceptualisation and outline of literature review on learning society in Latvia. In *ATEE. Spring University. Teacher of the 21 st Century: Quality Education for Quality Teaching* (pp. 13–20). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
174. **Kolb, D.** (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
175. **Kondracki, N., Wellman N., & Amundson, R.** (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 34(4), 224–230.
176. **Koo, L. C.** (1999). Learning action learning. *Journal of Workplace Learning*, 11(3), 89–94.
177. **Korunka, C., Frank H., Lueger, M., & Mugler, J.** (2003). The entrepreneurial personality in the context of resources, environment, and the start up process – A configurational approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(1), 23–42.
178. **Kuratko, D.F.** (2003). *Entrepreneurship education: Emerging trends and challenges for the 21st century. 2003 Coleman Foundation White Paper Series for the U.S. Association of Small Business & Entrepreneurship* (The Entrepreneurship Program). Muncie, IN: Ball State University, College of Business.
179. **Kwiatkowski, S.** (2004). Social and intellectual dimensions of entrepreneurship. *Higher Education in Europe* XXIX(29), 2, 205-220. UNESCO Library.
180. **Lachman, R.** (1980). Toward measurement of entrepreneurial tendencies. *Management International Review*, 20(2), 108–116.

181. **Lakoff, G.** (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
182. **Langley, P., & Simon, H.A.** (1981). The central role of learning in cognition. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 361–380). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
183. **Lechner, C. & Kirschenhofer, F.** (2005). Habitual entrepreneurs and social networks: The influence on opportunity identification, resource assembly and venture creation. Paper presented at Annual Interdisciplinary European Conference on Entrepreneurship Research. Amsterdam. Retrieved 13 Nov., 2008 from http://www.iecer.org/iecer_archive_2005.html
184. **Leitch, C.M., & Harrison, R.T.** (1999). A process model for entrepreneurship education and development. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5(3), 83–109.
185. **Lewin, K.** (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
186. **Light, G., & Cox, R.** (2005). *Learning and teaching in higher education. The Reflective professional* (First published in 2001). London: Sage Publications.
187. **Lincoln, Y., & Guba, E.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, Calif.: Sage.
188. **Lindsay, N. J.** (2005). Toward a cultural model of indigenous entrepreneurial attitude. *Academy of Marketing Science Review*, 2005(5). Retrieved 1 June, 2007 from <http://www.amsreview.org/articles/lindsay05-2005.pdf>
189. **Löbler, H.** (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology, Analysis & Strategic Management*, 18(1), 19–38.
190. **Low, M. & MacMillan, I.** (1988). Entrepreneurship: Past research and future challenges. *Journal of Management*, 14(2), 139–161.
191. **Maier, N.** (1965). *Psychology in industry* (3rd ed.). Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
192. **Marcus, H., & Nurius, P.** (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41, 954–969.
193. **Maslo, I., & Huber, G.** (2008). From quasi-experimental to qualitative approach: Use of mixed methods in the international collaboration of researchers. Qualitative psychology in the changing academic context. *Qualitative Psychology Nexus*, 6, 20–38.

194. **Matlay, H., & Carey, Ch.** (2007). Entrepreneurship education in the UK: a longitudinal perspective. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 252–263.
195. **Mayring, P.** (2000, June). Qualitative content analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research Theories [On-line Journal]*, 1 (2). Retrieved 24 July, 2008 from <http://www.utsoc.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/text%20analysis/CA.pdf>
196. **McClelland, D.** (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand Company, Inc.
197. **McGill, I., & Beaty, L.** (1992). *Action learning: a practitioner's guide*. London: Kogan Page.
198. **McGrath, R.G., MacMillan, I. C., & Scheinberg, S.** (1992). Elitists, risk-takers, and rugged individualists? An exploratory analysis of cultural differences between entrepreneurs and non-entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 7(7), 115–135.
199. **McKenzie, B., Ugbah, S., & Smothers, N.** (2007). "Who is an entrepreneur?" is still the wrong question? *Academy of Entrepreneurship Journal*, 13(1), 23–43.
200. **McKenzie, L.** (1985). Philosophical orientations of adult educators. *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research*, 9(1), 18–20.
201. **McKernan, J.** (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for practitioners*. London: Kogan Page.
202. **McMullan, W., & Long, W.** (1987). Entrepreneurship education in the nineties. *Journal of Business Venturing*, 2(3), 261–275.
203. **McTavish, D. & Pirro, E.** (1990). Contextual content analysis. *Quality and Quantity*, 24, 245–265.
204. **Meeks, F., & Sullivan, R.** (1992). If at first you don't succeed. *Forbes*, 150(11), 172–177.
205. **Mezirow, J., & Taylor, E. W.** (2010). *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (1st Ed.). San Francisco: Jossey–Bass.
206. **Mezirov, J.** (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, (summer), 5–12.
207. **Minniti, M., & Bygrave, W.** (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5–16.

208. **Morrison, K.** (1996). Structuralism, post-modernity and the discourses of control. *Curriculum, 17*(3), 164–177.
209. **Morrison, K.** (1993). *Planning and accomplishing school-centered evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
210. **Moss, P.** (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of educational Research, 62*(3), 229–258.
211. **OECD.** (2009). *OECD strategic response to the financial and economic crisis: Contributions to the global effort*. Retrieved 10 Febr., 2010 from <http://www.oecd.org/dataoecd/33/57/42061463.pdf>
212. **Potter, J.** (Ed.). (2008). *Entrepreneurship and Higher Education*. Local Economic and Employment Development. OECD.
213. **OECD.** (1998). *Fostering entrepreneurship*, Paris: OECD Publishing.
214. **OFSTED.** (2004). *Learning to be enterprising: An evaluation of enterprise learning at key stage 4*. *Education Journal, August* [Document reference number: HMI 2148]. Retrieved from www.ofsted.gov.uk
215. **Olsen, M.** (1968). *The process of social organization*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
216. **Palmer, M.** (1971). The application of psychological testing to entrepreneurial potential. *California Management Review, 13*(3), 32–39.
217. **Petty, R., & Cacioppo, J.** (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.
218. **Politis, D.** (2005). The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice, 29*(4), 399–424.
219. **Rae D.** (2007). Connecting enterprise and graduate employability. Challenges to the higher education culture and curriculum? *Education and Training, 49*(8/9), 605–619.
220. **Rae, D.** (1999). *The entrepreneurial spirit: Learning to unlock value*. Dublin: Blackhall Publishing.
221. **Rae, D., & Carswell, M.** (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education and Training, 42*(4/5), 220–227.
222. **Rauch, A., & Frese, M.** (2000). Psychological approaches to entrepreneurial success. A general model and an overview of findings. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds.),

- International review of industrial and organizational psychology* (pp. 101–142). Chichester: Wiley.
223. **Ravasi, D., & Turati, C.** (2005). Exploring entrepreneurial learning: a comparative study of technology development projects. *Journal of Business Venturing*, 20(1), 137–164.
224. **Redpath, L., & Nielsen, M.O.** (1997). A Comparison of native culture, non-native culture and new management ideology. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(3), 327–339.
225. **Reeve, J.** (2001). *Understanding motivation and emotion* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
226. **Reichert, S. & Tauch, C.** (2005). *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. An EUA report. Brussels, Belgium: European University Association.
227. **Revans, R.** (1971). *Developing effective managers*. Longman, UK: Harlow.
228. **Robertson, D.** (1997). Social justice in a learning market. In F. Coffield & B. Williamson (Eds.), *Repositioning Higher Education* (pp. 74–99). Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
229. **Robinson, P.B.** (1996). The MINEFIELD exercise: "the challenge" in entrepreneurship education. *Simulation and Gaming*, 27(3), 350–355.
230. **Robinson, P.B., Stimpson, D., Huefner, J., & Hunt, K.** (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 15(4), 13–31.
231. **Rogers, C. R.** (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
232. **Rosenfeld, R., Winger-Bearskin, M., Marcie, D. & Braun, C.** (1993). Delineating entrepreneurs' styles: Application of adaptation - innovation subscales. *Psychological Reports*, 72(1), 287–298.
233. **Rubene, Z., Geikina, L., Svece, A., Vanaga, I., Garjāne, B., Kuzmenko, O., & Līduma, A.** (2008). Implications of totalitarian values in the post-Soviet educational space: The theoretical and methodological research basis. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 773–781). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
234. **Rubene, Z.** (2006 b). Problems of pedagogy in the situation of postmodernism. In *ATEE. Spring University. Teacher of the 21 st Century: Quality Education for Quality*

- Teaching* (pp. 270–277). Rīga: The University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
235. **Rushing, F.** (1999). The Dorothy J. Skeel memorial lecture. Enterprising people: born or created? In P. Waite & J. Price (Eds.), *Proceedings of the third Conference of the International Association for the Children's Social and Economics Education* (pp. 9-13). Atlanta, USA: JPC Publishing.
236. **Scherer, R., Adams, J., & Wiebe, F.** (1989). Developing entrepreneurial behaviours: A social learning theory perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 2(3), 16–27.
237. **Schön, A. D.** (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
238. **Schumpeter, J.** (1934). *The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*. Translated from German by Redvers Opie. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
239. **Schwartz, S.** (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York: Academic Press.
240. **Shacklock, G., Hattam, R., & Smyth, J.** (2000). Enterprise education and teachers' work: Exploring the links. *Journal of Education and Work*, 13(1), 41–60.
241. **Shane, S. & Venkataraman, S.** (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *The Academy of Management Review*, 25(1), 217–226.
242. **Shapiro, A., & Sokol, L.** (1982). The sociology of entrepreneurship. In C.A. Kent, D.L. Sexton & K.H. Vesper (Eds.), *Encyclopaedia of entrepreneurship* (pp. 72–90). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
243. **Singer, J., & Bloch, H.** (1990). *Differentiating the entrepreneur: a functional – personality theory*. Kansas City: University of Missouri, School of Business and Public Administration. Retrieved from <http://www.sbaer.uca.edu/Research/sbida/1990/PDF/16.pdf>
244. **Singh, S.** (1989). Personality characteristics, work values, and life styles of fast- and slow – progressing small-scale industrial entrepreneurs. *The Journal of Social Psychology*, 129(6), 801–820.
245. **Smith, A.** (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Retrieved from <http://www.adamsmith.org/smith/won-b1-intro.htm>
246. **Smuts, J.** (1927). *Holism and evolution*. London: Macmillan and Co., Limited.

247. **Sogunro, O.A.** (2004). Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: some reflections. *Journal of Management Development*, 23(4), 355–371.
248. **Stevenson, H.** (2006). *A perspective on entrepreneurship (Working paper 9-384-131)*. Boston, Mass.: Harvard Business School.
249. **Stevenson, H.** (2000). Intellectual foundation of entrepreneurship. In *Proceedings of the USASBE/SBIDA 2000: The Entrepreneurial Millennium* (pp. 1–22). San Antonio, Texas.
250. **Strauss, A., & Corbin, J.** (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
251. **Sullivan, R.** (2000). Entrepreneurial learning and mentoring. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 6(3), 160–175.
252. **Taffi, D.** (1981). The entrepreneur: A corporate strategy for the 1980's. *American Management Association*, 24–28.
253. **Tan, S., S., & Frank Ng, C. K.** (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education and Training*, 48(6), 416–428.
254. **Tashakkori, A., & Teddlie, Ch.** (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
255. **Taylor, D.W., & Thorpe, R.** (2004). Entrepreneurial learning: A process of co-participation. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11(2), 203–211.
256. **Tesch, R.** (1991). Software for qualitative researchers: Analysis needs and program capabilities. In N. G. Fielding & R. M. Lee (Eds.), *Using computers in qualitative research* (pp. 16–37). London: Sage.
257. **The European Higher Education Area.** (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999)*. Retrieved 20 June, 2007 from http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
258. **Timmons, J.** (1999). *New venture creation: entrepreneurship for the 21st century* (5th. ed.). Boston, Mass.: Irwin McGraw–Hill.
259. **Timmons, J.A., Muzyka, D.F., Stevenson, H.M., & Bygrave, W.D.** (1987). Opportunity recognition: the core of entrepreneurship. In N. Churchill (Ed.), *Frontiers of entrepreneurial research* (pp. 42–49). Babson Park, MA: Babson College.
260. **Timmons, J., Smollen, L., & Dingee, A.** (1985). *New venture creation: a guide to entrepreneurship*. Homewood, Ill.: R.D. Irwin.
261. **Timmons, J.A., & Stevenson, H.H.** (1985). Entrepreneurship education in the 1980s – what entrepreneurs say. In J.Kao & H.H. Stevenson (Eds.), *Entrepreneurship – what*

- it is and how to teach it* (pp. 115–134). Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
262. **Tuijnman, A.C.** (1996). Concepts, theories and methods. In A.C. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed. pp. 3–8). New York: Elsevier Science.
263. **Twaalfhoven, B., & Wilson, K.** (2004). Breeding more gazelles – the role of European Universities. *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural Context*. Hämeenlinna: University of Tampere.
264. **Tyler, R.W.** (1949). *Basic principles of curriculum and Instruction*. London: University of Chicago Press.
265. **Uden, L., & Beaumont, Ch.** (2005). *Technology and problem-based learning*. Hershey: London: IGI Global.
266. **Utterback, J.M., Reitberger, G., & Martin, A.** (1982). Technology and industrial innovation in Sweden. In K.H. Vesper (Ed.), *Frontiers of Entrepreneurship Research* (pp.177–188). Wellesley, Mass: Babson College.
267. **Virtanen, M.** (1997). The role of different theories in explaining entrepreneurship. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics and Business Administration Small Business Center. Retrieved 11 April, 2006 from <http://usasbe.org/knowledge/proceedings/proceedingsDocs/USASBE1997proceedings-P109Virtanen.PDF>
268. **Waddell, F.T.** (1983). Factors affecting choice, satisfaction, and success in the female self-employed. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 294–304.
269. **Welsh Assembly Government.** (2004). *Youth enterprise and entrepreneurship strategy for Wales*. Young people 5–25.
270. **Wennekers, S., & Thurik, R.** (1999). Linking entrepreneurship and economic growth. *Small Business Economics*, 13, 27–55.
271. **Wiggins, G.** (1989). Teaching to the (authentic) test: Testing can once serve teaching and learning if tests clarify and set intellectual standards. *Educational Leadership*, 46(7), 41–47.
272. **Wilson, K.** (2007). *1987-2007: 20 years of promoting entrepreneurship education in Europe. NCGE IEEC 2007. Building the Evidence Base*. Cambridge, September 2007. Hilversum, the Netherlands: European Foundation for Entrepreneurship Research. Retrieved 2 May, 2008 from <http://www.ieec.co.uk/2007/proceedings/wed/Wilson%20-%20Session%20H%20-20Building%20the%20Evidence%20Base%20FINAL.ppt>

273. **Wilson, K.** (2008). Entrepreneurship education in Europe. In J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and Higher Education* (pp. 119–138). OECD.
274. **Wing Yan Man, T.** (2006). Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning. A competency approach. *Education and Training*, 48(5), 309–321.
275. **Winter, R.** (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New Directions in Action Research*. London: Falmer Press.
276. **World Economic Forum.** (2009). *Educating the next wave of entrepreneurs: Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenge of the 21 st century. A Report of the Global Education Initiative*. Switzerland: World Economic Forum.
277. **Worldometer.** (2009). *World statistics updated in real time*. Retrieved 5 March, 2009 from <http://www.worldometers.info/>
278. **Yarzebinski, J.** (1992). Understanding and encouraging the entrepreneur. *Economic Development Review*, 10, 32–35.
279. **Žogla, I.** (2008). Teachers as researchers in the era of tests. In *ATEE Spring University. Teacher of the 21st century: Quality education for quality teaching* (pp. 30–45). Riga: University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
280. **Žogla, I.** (2006 a). Guidance needed to introduce changes in teacher education. In *ATEE. Spring University. Teacher of the 21 st Century: Quality Education for Quality Teaching* (pp. 378–386). Rīga: The University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
281. **Žogla, I.** (2006 b). Educating teachers for quality teaching. In *ATEE. Spring University. Teacher of the 21 st Century: Quality Education for Quality Teaching* (pp. 24–31). Rīga: The University of Latvia, Department of Education of the Faculty of education and Psychology.
282. **Zuber-Skerritt, O.** (1996 a). Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber–Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 83–105). London: Falmer Press.
283. **Zuber-Skerritt, O.** (1996 b). Introduction. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), *New directions in action research* (pp. 3–9). London: Falmer Press.
284. **Аристотель.** (1934). *Метафизика* (перевод А. В. Кубицкого). Москва: Соцэкгиз.
285. **Аристотель.** (1997). *Никомахова этика* (перевод Н. Брагинской). *Философы Греции* ЗАО. Москва: Издательство "ЭКМО–Пресс".

286. **Боно, Э.** (2005). *Серьезное творческое мышление* (перевод с англ. Д. Онацкая). Мн.: «Попурри».
287. **Брунер, Дж.** (2006). *Культура образования* (перевод Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева). Москва: Высшая школа социальных и экономических наук.
288. **Друкер П.** (2004). *Энциклопедия менеджмента*. Москва: Вильямс.
289. **Жадаев Ю.** (2001). *Формирование предприимчивости у старшеклассников в школьном предпринимательстве*. (Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук). Волгоград: Волгоградский Государственный Педагогический Университет. Компакт-диск.
290. **Маслоу, А.** (2006). *Мотивация и личность* (3–е издание). Санкт–Петербург: Питер.
291. **Наследов, А.** (2007). *SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках* (2–е издание). Москва: Питер.
292. **О'Коннор, Дж., & Макдермотт, И.** (2006). *Искусство системного мышления: необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем* (перевод с англ. Б. Пинскера). Москва: Альпина Бизнес Букс.
293. **Роджерс, К., & Фрейберг, Дж.** (2002). *Свобода учиться* (перевод с англ. А. Орлова и др.). Москва: Смысл.
294. **Скалкова, Я. и др.** (1989). *Методология и методы педагогического исследования* (перевод с чешск. Е. Роговской). Москва: Педагогика.
295. **Теплов, Б. М.** (1961). *Способности и одаренность. Проблемы индивидуальных различий*, 9–21. Просмотрен 12 окт. 2008 г. <http://intellectus.su/lib/00060.htm>
296. **Фромм, Э.** (2006 а). *«Иметь» или «быть»* (написано в 1976, перевод с нем. Э. Телятниковой). Москва: АСТ МОСКВА.
297. **Фромм, Э.** (2006 б). *Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии* (написано в 1968, перевод с англ. Т.В. Панфиловой). Москва: АСТ МОСКВА.
298. **Фромм, Э.** (2006 с). *Здоровое общество* (написано в 1956, перевод с англ. Т. Банкетовой). Москва: ХРАНИТЕЛЬ.
299. **Фромм, Э.** (2006 d). *Человек для себя* (написано в 1947, перевод с англ. Л.А. Чернышевой). Москва: ХРАНИТЕЛЬ.
300. **Чалдини, Р.** (1999). *Психология влияния* (3–е международное изд., перевод. на русский язык Е. Волкова). Санкт–Петербург: Питер Ком.

PIELIKUMI

1. pielikums. Autores konsultācija un korespondence ar prof. Valentīnu Skujiņu sakarā ar terminu "uzņēmējdarbība" un "uzņēmība" pielietošanu modernā latviešu valodā
2. pielikums. Uzņēmēju raksturīgās iezīmes atbilstoši Jozefa Zingera un Henrija Bloka uzskatiem
3. pielikums. Jēdzienu "uzņēmējs", "uzņēmējdarbība" un "uzņēmība" interpretācijas dažādu zinātņu nozaru un dažādu valstu autoru darbos
4. pielikums. Konceptuālo kodu biežumu tabula, kas iegūta uzņēmības, uzņēmējspējas un uzņēmējdarbības interpretāciju tekstu kontentanalīzes rezultātā
5. pielikums. Tekstu segmenti, kas atbilst profilkodiem un konceptuāliem kodiem
6. pielikums. Uzņēmības komponenti un tos raksturojoši kritēriji un rādītāji
7. pielikums. Eiropas uzņēmējdarbības pētījumu fonda (*EFER*) rekomendācijas augstskolām studentu uzņēmējspējas attīstīšanai
8. pielikums. Tradicionālā un studentu uzņēmību veicinoša studiju procesa raksturīgo elementu salīdzinājums ar humānisma un pragmatisma filozofijas pamatnostādnēm pedagogijā
9. pielikums. Latvijas augstskolu studentu aptauja par uzņēmības būtības izpratni
10. pielikums. Latvijas augstskolu studentu aptaujā iegūto datu faktoru analīzes rezultāti
11. pielikums. Bilingvālā angļu–latviešu brīvās izvēles kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" anotācija, rezultāti un plāns
12. pielikums. Studentu individuāli izstrādāto projektu piemēri atsevišķu sociālo vai personisko problēmu risināšanai
13. pielikums. Skolēnu un studentu zināšanu izmantošana praksē: spēle "*Discoprovita*" – mācīties dzīvei
14. pielikums. Dažas fotogrāfijas no spēles "*Discoprovita*" prezentācijas
15. pielikums. C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" norises raksturojums studentu skatījumā
16. pielikums. Studentu refleksija par iegūto C kursā "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā"
17. pielikums. C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" LU PPF studentu refleksijas teksta kontentanalīzes rezultāti. Konceptuāliem kodiem atbilstošie teksta segmenti

18. pielikums. C kursa "Dzīves aktuālās prasmes studiju procesā" LU PPF studentu refleksijas
teksta kontentanalīzes rezultāti. Konceptuālo kodu biežumu tabula
19. pielikums. "Mēs un par mums". *Discprovita*. LU PPMF mājas lapa, 2007. g. 23.maijs
20. pielikums. LR IZM VJIC direktores A. Bērziņas vēstule LU PPF dekānam prof. A.
Kangro ar spēles "*Discprovita*" novērtējumu
21. pielikums. Jautājumi Āgenscalna Valsts ģimnāzijas skolēniem spēles "*Discprovita*"
novērtēšanai
22. pielikums. Jautājumi *Comenius–Grundtvig* kontaktsemināra dalībniekiem spēles
"*Discprovita*" novērtēšanai
23. pielikums. *Comenius–Grundtvig* kontaktsemināra dalībnieku un ĀVĢ skolēnu spēles
"*Discprovita*" novērtējuma teksts tā kvalitatīvai kontentanalīzei
24. pielikums. Spēles "*Discprovita*" novērtēšanas teksta kontentanalīzes rezultāti